

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

**Anabela Domingues Almeida**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança**

**2010**

## AGRADECIMENTOS

Convicta de que a elaboração do Relatório Final de Estágio nunca é um trabalho de uma só pessoa, não posso deixar de mencionar aqui os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de forma directa ou indirecta contribuíram e colaboram na sua concretização.

- Agradeço, em primeiro lugar, à professora Telma Queirós, supervisora e orientadora deste relatório, pelo saber partilhado, disponibilidade, dedicação, incentivo e ajuda prestada em todos os momentos ao longo de todo este percurso profissional;

- À turma de alunos que me permitiram a realização do estudo e aquisição de saberes tão preciosos ao nível de ensino do 1.º Ciclo;

- À professora da turma envolvida no processo de prática profissional, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda, interesse e envolvimento na realização do mesmo;

- A toda a equipa educativa e funcionários da escola que também me auxiliaram e permitiram a realização deste relatório;

- Aos colegas de Mestrado pela partilha de saberes, de experiências e, sobretudo, pela saudável e alegre convivência;

- Ao meu marido, à minha mãe e à minha filhota pelo apoio, incentivo, carinho, tolerância e compreensão incondicional demonstrado ao longo de todo este processo.

*Agradecimentos*

## **ÍNDICE GERAL**

<i>Índice de Quadros</i> .....	5
<i>Índice de Figuras</i> .....	5
<i>Índice de Gráficos</i> .....	5
<i>Abreviaturas</i> .....	6
<i>Resumo</i> .....	7
<i>Abstract</i> .....	8
Introdução.....	9

### **Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

1.1. Contextualização da Prática Profissional	
1.1.1 Análise dos projectos existentes.....	13
1.1.2 Caracterização da Escola Cooperante .....	16
1.1.3.Caracterização da Turma.....	22
1.2. Fundamentação das Opções Educativas.....	26
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional.....	34

### **Parte II – Relações Interpessoais em Contexto de Sala de Aula**

2.1. Enquadramento Teórico.....	42
2.1.1. A Escola como Contexto de interacção.....	42
2.1.2. Influência das Relações interpessoais na aprendizagem.....	44
2.1.3. A Turma e as suas Relações interpessoais.....	49
2.1.3.1. A criança no grupo de pares.....	49
2.2. Enquadramento Empírico.....	51
2.2.1Problema e Questões de Investigação.....	51
2.2.2.Objectivos do Estudo.....	53
2.2.3.Opções Metodológicas.....	54
2.2.3.1 Sujeitos do Estudo.....	54

2.2.3.2 Metodologia e Técnica de Investigação Utilizadas.....	55
2.2.3.3 Análise e Interpretação do Material Recolhido.....	61
2.2.3.4 Intervenção Pedagógica.....	62
2.2.3.4.1 Planificação da Unidade de Ensino.....	63
2.2.4 Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados.....	74
2.2.4.1 Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Diários de Bordo.....	74
2.2.4.2 Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Questionários (crianças) .....	79
2.3. Implicações do Estudo para a Prática Profissional.....	93
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>95</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexos</b>	
Anexo I (Questionário diagnóstico da turma).....	103
Anexo II (Questionário aos alunos no âmbito do projecto de investigação - acção).....	106

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1. Comportamentos observados em actividades de trabalho de grupo	pág.24
---	--------

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo	pág.17
Figura 2. Planta da sala de aula do Pré-Escolar	pág. 19

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos da turma em função do sexo	pág. 22
Gráfico 2. Profissões que os alunos desejam ser, futuramente	pág.24
Gráfico 3. Actividades preferidas pelos alunos para ocupação de tempos livres	pág.25
Gráfico 4. Disciplinas preferidas dos alunos	pág.25
Gráfico 5. Disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades	pág.26
Gráfico 6. Actividades que os alunos mais gostam de realizar nos tempos livres	pág.79
Gráfico 7. Colegas de turma com quem os alunos gostariam de ir ao cinema	pág.80
Gráfico 8. Colegas de turma com quem não gostariam de ir ao cinema	pág.81
Gráfico 9. Percepção dos alunos sobre quem os escolheria para ir ao cinema	pág.81
Gráfico 10. Quem não te escolheria para ir ao cinema	pág.82
Gráfico 11. Quem gostariam de ter sentado ao seu lado na carteira	pág.83
Gráfico 12. Quem escolheria para realizar a tarefa	pág.83
Gráfico 13. Quem não convidarias para realizar a tarefa contigo	pág.84
Gráfico 14. Quem achas que te escolheria para realizar a tarefa	pág.84
Gráfico 15. Quem não te escolheria para realizar a tarefa	pág.85
Gráfico 16. Gostam de trabalhar em grupo (razões)	pág.86
Gráfico 18. Não gostam de trabalhar em grupo (razões)	pág.87
Gráfico 19. Quem convidarias para o grupo	pág.87
Gráfico 20. Quem não convidarias para o grupo	pág.88
Gráfico 21. Quem achas que te convidaria para o grupo	pág.88
Gráfico 22. Quem não te convidaria para o grupo	pág.89
Gráfico 23. Tipo de grupo em que gosta de trabalhar	pág.89
Gráfico 24. Se mudares de turma que colegas gostavas que fossem contigo	pág.90
Gráfico 25. Se mudares de turma que colegas não gostavas que fossem contigo	pág.90
Gráfico 26. Brincadeiras preferidas dos alunos durante o recreio	pág.91
Gráfico 27. Com quem os alunos gostam de brincar no recreio	pág.92
Gráfico 28. Com quem menos gostam de brincar no recreio	pág.92

## **ABREVIATURAS**

PE- Projecto Educativo

PEE- Projecto Educativo de Escola

PCE- Projecto Curricular de Escola

PCT- Projecto Curricular de Turma

CEB- Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ATL- Actividades de Tempos Livres

MEM- Movimento da Escola Moderna

APD- Aprendizagem por Descoberta

APR- Aprendizagem por Recepção

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio reflecte o percurso de estágio profissional desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública do distrito de Bragança. A partir do processo de observação foi possível verificar alguns comportamentos/attitudes inadequados e conflituosos por parte dos alunos, aquando a realização de actividades em grande grupo, pequeno grupo e ainda a pares. Daqui emergiu a necessidade de desenvolver um projecto de investigação - acção com o objectivo de conhecer de que forma se estabelecem as relações interpessoais entre pares em contexto de sala de aula de 1.º ciclo do ensino básico.

A natureza deste estudo foi predominantemente qualitativa. Os métodos e técnicas de recolha de dados foram a observação participante, os diários de bordo e os questionários aplicados a vinte e dois alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a recolha de dados, estes foram submetidos a uma análise estatística simples, através da utilização de percentagens e à análise de conteúdo.

Os resultados permitiram-me concluir que as relações interpessoais entre as meninas se estabelecem com maior intensidade e afectividade. Por sua vez, na realização de qualquer tarefa em situação de sala de aula, os meninos quase sempre dão preferência às meninas para fazerem parte dos seus grupos de trabalho. Foi possível verificar que na formação de grupos os alunos contemplam ainda, elementos, que regra geral, no recreio ou fora da escola, partilham interesses e vivências comuns, e que por isso mesmo são seus amigos. Na verdade, pode-se afirmar que as relações entre meninos e meninas parecem ser bastante positivas. As não preferências destes alunos aquando da formação dos grupos recaem precisamente naqueles alunos, considerados, conflituosos e preguiçosos, e que não promovem o sucesso das tarefas no grupo.

## **ABSTRACT**

This report reflects the Final Stage route of apprenticeship developed a class of fourth year of the first. No Primary School of a public school district of Bragança. From the observation process was possible to verify some behaviors / attitudes inadequate and conflicted by the students when carrying out activities in large group, small group and also the pairs. It emerged from the need to develop an action-research project with the objective of learning how to establish interpersonal relationships among peers in the context of a classroom Nd cycle of basic education.

The nature of this study was primarily qualitative. The methods and techniques of data collection were participant observation, logbooks and questionnaires to twenty-two students of 4<sup>o</sup> year. The grade of 1. Cycle of Basic Education. After collecting data, which were submitted to a simple statistical analysis through the use of percentages and content analysis.

The results led me to conclude that interpersonal relationships are established among girls with greater intensity and affection. In turn, the completion of any task in a classroom situation, the boys usually prefer girls to be part of its working groups. We noticed that the students form groups also include elements that rule, the playground or outside school, they share common interests and experiences, and so even your friends are. In fact, it can be argued that relations between boys and girls appear to be quite positive. Not the preferences of these students during the formation of the groups fall precisely on those students considered conflicting and lazy, and do not promote success of the tasks in the group.

## Introdução

Todos nós, de uma forma mais ou menos sensível, olhamos a infância como o período de excelência em que o mundo mágico, o domínio da fantasia e o poder da imaginação assumem contornos únicos e irrepetíveis. Se nos remetermos a essa mesma infância não haverá, com certeza, quem não se recorde de, pelo menos, uma situação em que ultrapassou os limites do real nas suas brincadeiras, se espantou com a magia de um brinquedo e embarcou numa fantástica descoberta, se fascinou com a magia de poder aprender a fazer os primeiros rabiscos e de aprender a ler, onde todos visualizávamos a escola com um local de alegria.

Por isto, a escola deve ser vista como um verdadeiro centro de aprendizagens para a vida activa e para todos.

Desta forma, o professor como agente educativo e cultural, também não deve ser entendido como um mero transmissor de conhecimentos. O ser humano, não é um programa, nem um depósito de saberes, mas é, antes, um projecto de vida permanente, uma vez que a docência envolve o professor na sua totalidade, a sua prática é resultado do saber, do fazer, e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo e com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade (Postic, 1979).

Cabe-nos a nós, como futuros professores, sermos os agentes de progresso, de desenvolvimento de saberes e práticas para uma cidadania activa, fomentando hábitos de respeito, de justiça, de verdade e de partilha.

O presente Relatório Final de Estágio emerge no sentido de reflectir a nossa educativa. Este foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo no Ensino Básico, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ministrada na Escola Superior de Educação de Bragança. Este decorreu entre 12 de Outubro de 2009 e 14 de Junho de 2010, numa escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico, na cidade de Bragança.

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada deve assegurar ao aluno a aquisição de uma especialização de natureza predominantemente

profissional que resulta da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares do curso de mestrado e da busca de inovação nas práticas pedagógicas derivada da prática continuada da investigação - acção que a deve enformar.

Esta unidade curricular permite desenvolver atitudes, competências e valores necessários ao exercício da profissão docente, como também, adquirir atitudes de investigação e reflexão, para aprendermos o verdadeiro sentido de ser professor, e de que todos estamos implicados nesta tarefa tão difícil que é educar. Além disso, possibilita reconhecer o papel essencial e insubstituível do professor na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Todos estamos de acordo quando queremos uma formação de professores de qualidade. Na verdade, hoje como ontem, quando pensamos na formação de qualquer profissional, a nossa atenção concentra-se, de imediato, no seu perfil, nas suas competências, nos seus percursos, no plano de estudos e na articulação dos diferentes conteúdos, actores, meios, processos e contextos para atingir esse objectivo (Cró, 1998).

A aposta de uma boa formação de professores deverá passar por uma reorganização curricular assente em dois pilares fundamentais: a valorização da prática pedagógica e a formação do professor como pessoa.

De acordo com Alarcão (1987), a prática pedagógica, neste caso, prática de ensino supervisionada, é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores. Este é um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tal falada e tão pouco considerada “ formação contínua”.

Neste processo de interacção pedagógica estão sempre envolvidos dois intervenientes: um professor, em principio mais experiente e mais formado que orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. É importante, para que esta relação decorra em harmonia, que se estabeleça uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim será possível que o estagiário confie ao seu supervisor as suas preocupações e dificuldades.

A aposta no desenvolvimento do professor, em termos pessoais, irá redimensionar toda a prática pedagógica, enquanto área de formação, pois para além das componentes científicas e técnico - didáticas, ele terá igualmente de estar atento aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao “ser”. Ele levará o futuro professor a treinar determinadas competências características do “ser pessoa”, como a autonomia na tomada de decisões, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a imaginação, a busca de soluções para eventuais problemas e a disponibilidade para os outros.

Para Perrenoud (1993) a formação dos professores corre o risco de ser pouco convincente se não se basear, minimamente, numa representação elaborada de acordo com os seguintes três eixos: 1- A prática entre a rotina e improvisação regulada, onde os formadores e os responsáveis pela formação tomam em consideração o inconsciente e o não racional e deixam de agir como se todos os aspectos da profissão pudessem ser controlados no plano das representações; 2- A transposição didáctica entre epistemologia e bricolage, que refere que a partir do momento em que, formadores e formandos admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer a separação entre formação académica e formação pedagógica; e 3- O tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação, que nos diz que, a partir do momento em que integram a diversidade dos indivíduos e a existência de um grupo como condições necessárias da acção pedagógica, passam (formadores e responsáveis) a conceder importância à gestão das diferenças e dos colectivos na formação.

Devemos assim caminhar para um professor completo. Para um professor psicologicamente realizado, que sabe o que faz e porque o faz...E para tal, a prática profissional - onde todos os saberes confluem – constituirá o espaço ideal de crescimento do futuro professor também como pessoa.

Assim, o presente trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte faz referência à caracterização do contexto onde decorreu a prática assim como a todo o trabalho realizado no mesmo. Num primeiro momento é realizada a contextualização da prática profissional, consagrada à caracterização do ambiente educativo, à análise dos projectos existentes e à caracterização da turma. Num segundo momento, fundamentam-se as opções

educativas fazendo referência aos métodos, às estratégias e técnicas de ensino utilizadas ao longo do estágio. Num terceiro momento é caracterizado o desenvolvimento da prática profissional, onde de uma forma geral se reflecte e expõe as práticas desenvolvidas e todo o processo de ensino aprendizagem.

A segunda parte faz referência a todo o trabalho de investigação - acção desenvolvido ao longo deste processo de estágio profissional. O primeiro ponto é consagrado ao enquadramento teórico, onde se realiza uma análise crítica da literatura relacionada com a problemática do estudo. O enquadramento empírico faz referência ao problema e questões de investigação, aos objectivos do estudo e às opções metodológicas. Neste último sub - ponto procedeu-se à caracterização dos sujeitos do estudo, à metodologia e técnicas de investigação utilizadas, às técnicas de análise e interpretação do material recolhido, bem como à intervenção pedagógica, a qual inclui a planificação da unidade de ensino. Posteriormente faz-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados dos diários de bordo e dos questionários aplicados às crianças. O ponto seguinte diz respeito às implicações do estudo para a prática profissional.

Seguem-se, pois, as considerações finais onde se apresentam os aspectos mais salientes da acção desenvolvida, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo.

Por fim surgem as referências bibliográficas que serviram de suporte à elaboração deste relatório e os anexos.

## **PARTE I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1 Contextualização da Prática Profissional**

#### **1.1.1. Análise dos projectos existentes**

Actualmente fala-se constantemente de projectos, nos mais diversos domínios de actividade, a concepção e o desenvolvimento de projectos surge frequentemente como uma tentativa de dar resposta a problemas complexos com que nos defrontamos. Na educação, este fenómeno é bem visível desde a inovação curricular à organização escolar passando pela formação de professores.

Segundo Pacheco (1996), o PEE, é

*“um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro geral em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”*(p. 90).

O Projecto Educativo é um dos pilares da estrutura educativa local que contribui para a construção da autonomia da Escola, reflectindo a especificidade de cada uma das escolas e estabelece princípios identitários do agrupamento, enquanto espaço educativo de partilha de responsabilidades (adaptado do projecto educativo 2007/2010, em vigor na altura da realização do estágio).

Sabe-se ainda, que o PE define os princípios orientadores que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no que confere à sua educação e a formação ao longo da vida. A educação ao longo da vida só se pode realizar, se também se processar uma construção contínua da pessoa, dos seus saberes, das suas competências, das suas aptidões, comportando-se como cidadão que vai ficando cada vez mais autónomo para assumir as suas responsabilidades pessoais, profissionais e sociais. Torna-se por isso essencial, que a qualidade da formação escolar passe pelo envolvimento das

escolas e dos agentes educativos na configuração de acções adequadas às populações que as vão vivenciar. Podemos então dizer, que o PEE define, ao nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular, tendo por referência uma análise vertical dos programas. Segundo a especificidade de cada uma das escolas, estabelece princípios identitários do agrupamento, enquanto espaço educativo de partilha de responsabilidades (adaptado do projecto educativo 2007/2010, em vigor na altura da realização do estágio).

É neste enquadramento que foi criado o PE do Agrupamento de Escolas, o qual tem por base construir uma Cidadania Activa no dia-a-dia. Este pretende traçar uma rota educativa, em que todos encontrem uma orientação que possibilite a construção do próprio caminho de forma consciente e que cada um possa atingir metas que nesse documento se “desenham”. Foi esta a informação transmitida com a realização de diversas acções planificadas e desenvolvidas ao longo do ano lectivo. Aliás ao longo do PEE, por sua vez, intitulado de “Saber Aprender a Aprender”, desenvolveram-se várias actividades, tais como: uma exposição geral dos trabalhos efectuados pelos alunos em todas as salas de aula; a elaboração de ecopontos em época natalícia; a decoração no recreio alusiva ao Dia Mundial da Árvore; cartazes alusivos à reciclagem, ao Dia Mundial da Água e sobre o ciclo da água, sensibilizando, deste modo, os alunos para a necessidade de economizar água e da reutilização de materiais na elaboração das várias actividades. Tendo por base as finalidades do PE, foi elaborado o Projecto Curricular de Escola (PCE) em torno do tema “Sentinelas do ambiente”. Podemos então dizer, que o PCE, define (através do currículo nacional e o PEE), as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais de cada área curricular.

Já na opinião do autor Antúnez (1991), o PEE é

“um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum “(p.81),

sendo o

“resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas”(idem, p.81).

Assim, em cada escola, os diversos actores educativos são os responsáveis pela elaboração do projecto curricular, de forma a gerir o currículo nacional.

Já na opinião de Roldão (1999), sublinha que,

“por projecto curricular entende-se como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (p.44).

Podemos desta forma concluir que o Projecto Curricular de Turma (PCT), está directamente relacionado com o Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Projecto Curricular de Escola (PCE), constituem um dispositivo de gestão curricular necessário para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os alunos, permitindo-lhes desenvolver competências para enfrentar os desafios que a sociedade diariamente nos coloca.

Foi neste intuito que se construiu o PCT, do qual constam a caracterização da turma e detectados os seus principais problemas, interesses e motivações, tomaram-se opções curriculares, definiram-se estratégias, competências a privilegiar e metodologias a adoptar. Seguidamente definem-se conteúdos e competências a serem trabalhadas durante o ano lectivo, numa perspectiva globalizante e articulada com vista à implementação da interdisciplinaridade. Já numa parte final, onde se faz referência à fase da avaliação onde se prevêem momentos, formas, critérios e instrumentos de avaliação (adaptado do projecto curricular de turma).

Em síntese, tanto a nível do PE, como a nível do PCE e PCT se atingiram os objectivos traçados, o que reflecte que a equipa educativa trabalhou arduamente durante o ano lectivo. Contudo pode-se afirmar que apesar de todo esse trabalho foi possível incutir conhecimentos, valores e princípios educativos nos alunos de modo a que, futuramente, se possam reflectir nos seus percursos de vida, não só a nível pessoal como educativo.

### **1.1.2. Caracterização da Escola Cooperante**

Situada na Avenida Abade de Baçal, a escola cooperante abrange a zona demográfica dos Bairros: S. Tiago, Feliz, Pinhal, Touças, Edifício do Pinhal e do Campo Redondo, todos pertencentes e sob influência da Freguesia da Sé da cidade de Bragança.

A zona de influência da escola é periférica, recente mas urbanizada apresentando construções/infra-estruturas que oferecem satisfatórias condições de vida e de segurança à população bastante jovem, que a habita.

De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (2007-2010), esta escola foi inaugurada no ano de 1986 obedecendo ao tipo S1 de construção, dispondo de 8 salas (4 no interior do edifício e 4 em pavilhões exteriores) onde normalmente se desenvolvem as actividades lectivas, 4 casas de banho para os discentes, 1 casa de banho do pessoal docente e auxiliar, 1 gabinete para professores, 1 pátio interior coberto e 1 espaço recreio devidamente gradeado com parque infantil e espaço verde.

O pátio interior foi devidamente coberto considerando o número de utentes e as necessidades de existência de espaço, sentidas durante as horas de intervalo, nomeadamente nos dias rigorosos e chuvosos de Inverno.

A escola, concebida como lugar onde a criança é estimulada a “construir” o seu próprio conhecimento, deverá organizar os seus espaços de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até à escala macro, na escola como um todo (Grossi, 1993). Nessa perspectiva, o ambiente, além de proporcionar o trabalho de grupo, deve ser um ambiente organizado com materiais que possuam função social e relação com o que está a ser trabalhado em sala de aula. Deve haver rotatividade dos materiais para consulta e também das produções, dos alunos, que são expostas na sala de aula ou na escola.

Deve ser tido em conta que, ambiente educativo, de um modo geral, todo o ambiente é. Se for considerada a aprendizagem como um processo de interacção entre o sujeito e o meio no qual está inserido, inclui-se nesse meio o conceito de ambiente. A palavra ambiente é caracterizada como ambiente

educativo, ou seja, um espaço construído com a finalidade de promover aprendizagem.

A conjuntura estética da escola é agradável, com compartimentos amplos e espaçosos, bem iluminados, expostos e localizados.

O mobiliário existente satisfaz os requisitos necessários bem como os recursos pedagógico - didáticos que constantemente têm vindo a ser renovados pelo forte querer e empenhamento do corpo docente.

As salas são bastante iluminadas e encontram-se equipadas com aquecimento/ar condicionado o que possibilita aos alunos e comunidade educativa o conforto necessário ao desenvolvimento do processo educativo. São salas pequenas para as numerosas turmas que as integram e por isso não são muito cómodas. Regra geral, são constituídas por secretárias, cadeiras, armários e outros recursos materiais dispostos numa organização propícia ao desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem.

Na Figura 1 pode-se observar a planta da sala de aula onde foi realizado o estágio. Ao observar-se a Figura 1 pode-se constatar que o espaço de sala de aula se divide em duas grandes áreas: a *área do professor* que integra a mesa do professor, o quadro e a mesa do computador e a *área dos alunos* constituída por mesas e cadeiras dispostas em fila.

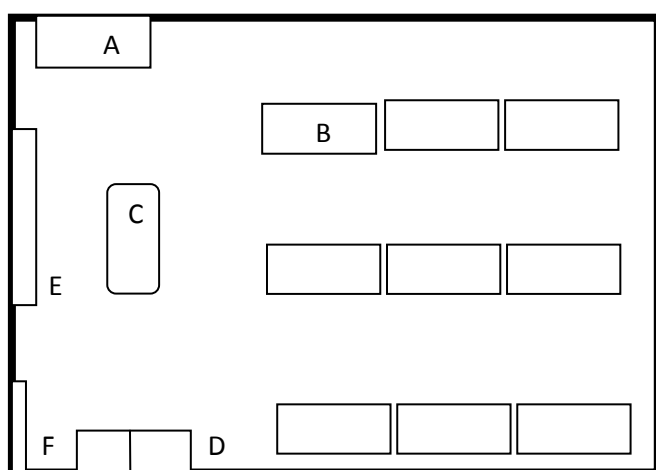


Figura 1. Planta da sala de aula de 1.º Ciclo

**Legenda:**

- A- Mesa com computador e impressora
- B- Mesas dos alunos
- C- Mesa do professor
- D- Armários com materiais e dossier dos alunos
- E- Quadro
- F- Porta de entrada

Assim sendo, os alunos encontram-se sentados dois a dois por carteira e muito perto uns dos outros num número reduzido de filas, estabelecendo interações entre si. A disposição enfileirada das carteiras imprime uma

necessidade: a de que o professor mantém-se na posição de quem detém o saber a transmitir aos alunos ou, por outro lado, a de motivar os alunos para uma aprendizagem participativa através da descoberta, uma vez que de uma forma global poderá visualizar toda a turma. Distribuídos desta forma, os alunos realizam uma aprendizagem de interajuda entre si, isto é, possuem maior capacidade de compreensão, ajudando aqueles que apresentam maiores dificuldades em acompanhar os conteúdos leccionados. Aliás, tal como refere Arends (1997), as salas de aula de 1.º ciclo podem ser vistas como sistemas sociais que incluem e influenciam as necessidades, os motivos dos indivíduos e os papéis institucionais.

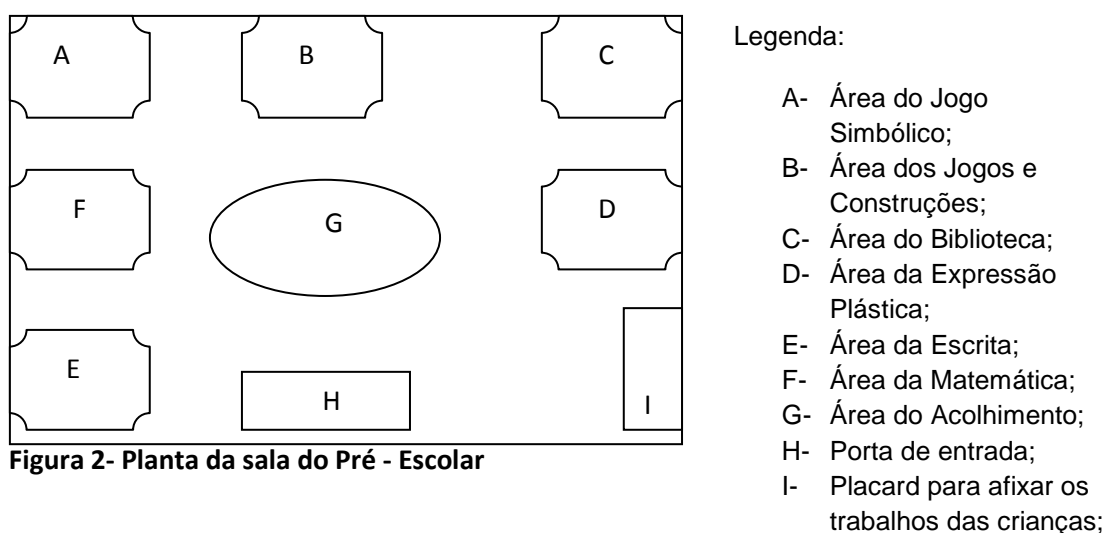
Assim pode-se dizer que a professora cooperante, optou por este tipo de disposição porque, para além de poder ter uma visão global da turma, poderia transmitir a informação a ser apreendida pelos alunos de uma forma generalizada podendo também verificar se todos acompanhavam da mesma forma os conteúdos abordados, assim como perceber se se estabelecia interação entre os alunos.

Sublinhe-se que não existe uma organização espacial que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. Cada professor(a) / educador(a) deve adequar a organização do espaço às características das crianças que o frequentam, às dimensões existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui e à realidade local, assim como às actividades que pretende realizar. Isto é, quando se pretende realizar actividades em pequenos ou grandes grupos, a disposição das mesas e cadeiras tomam outras posições, em que se agrupam os alunos em grupos de 4 ou 5 elementos, juntando duas mesas e as cadeiras de cada um em seu redor. Esta disposição foi utilizada aquando da realização de algumas actividades tais como: jogos de pergunta resposta acerca de conteúdos já abordados em algumas aulas, experiências científicas (no âmbito da área curricular de Estudo do Meio) e elaboração de cartazes colectivos sobre tipos de textos - banda desenhada, teatro ou texto dramático, texto em prosa, poesia (no âmbito de Língua Portuguesa).

Ora, esta disposição de mobiliário é frequentemente utilizada no âmbito da educação pré-escolar. Aliás, quando se compara o contexto de Pré-Escolar

com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constata-se que as diferenças são muitas. Apesar da acção pedagógica dos (as) educadores (as) englobar uma série de elementos comuns, tais como: espaço, materiais, tempo, grupo de crianças e clima de interacções, o que se verifica é que a organização deste meio ambiente é bastante diferente, na forma como proporciona as situações de aprendizagem.

A organização do espaço, no ensino Pré – Escolar (Figura 2), reflecte as intenções educativas do educador pelo que os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas, alegria, o gosto de estar no Jardim de Infância, potenciando o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo.



Um termo habitual utilizado na educação Pré-Escolar é a designada “Área”, para definir formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.

As áreas ou espaços criados na sala do Pré-Escolar não são estanques. Pode e deve-se criar novas áreas indo de encontro ao interesse do grupo de crianças, mediante os projectos que se estiverem a desenvolver. As mudanças

são feitas com o grupo e para o grupo, para assim se familiarizarem com o espaço e participarem no seu processo de organização.

Muitas vezes perguntamos: Porque será que existem áreas ou cantinhos organizados na sala de actividades no Pré-Escolar? Pois é, não se trata apenas de uma questão de organização da sala. Tudo tem um objectivo pedagógico e a organização da sala também o tem. No entanto, não devemos cingir-nos apenas à tradicional casinha, garagem, espaço da manta, etc. Devemos sempre promover outro tipo de áreas de acordo com os interesses que as crianças manifestam nas suas brincadeiras. Daí a importância da observação, que nos permite alargar o nosso conhecimento sobre o grupo.

Se um grupo de crianças mostrar particular interesse em brincar aos cabeleireiros ou aos médicos, devemos desenvolver e aprofundar o seu interesse e o seu jogo criando uma área na sala relacionada com o tema e colocando materiais à sua disposição. No caso do cabeleireiro, devem-se colocar tesouras, um busto, escovas, etc. É de grande importância que os materiais à disposição sejam o mais próximo do real para que as crianças tenham experiências mais plenas e mais ricas.

Vejamos, de seguida, a importância de cada uma das áreas/cantinhos da sala de actividades para as crianças (Figura 2), organização de ambiente educativo, segundo o modelo High Scope:

- 1- **ÁREA DO ACOLHIMENTO:** Local de reunião, onde todos se sentam em roda para partilhar vivências, contar histórias, cantar, realizar alguns jogos, onde também se programa todo o trabalho que se pretende realizar ao longo do dia, preenchem-se os quadros de gestão do grupo (de presenças e do tempo), fazem-se avaliações através de registos gráficos e outros.
- 2- **ÁREA DO JOGO SIMBÓLICO:** Esta área inclui a “casinha das bonecas”, a “arca das trapalhadas” e os fantoches. As crianças podem fazer dramatizações com fantoches, teatro de sombras, histórias e até brincadeiras de imitação dos modelos familiares.

- 3- **ÁREA DA BIBLIOTECA:** Nesta área a criança manuseia livros, inventa histórias, “lê” histórias, conta histórias, manuseia ficheiros de imagens, enciclopédias, revistas, fotografias.
- 4- **ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA:** Nesta área a criança experimenta vários materiais e suportes, realiza actividades com materiais reutilizáveis, colagens, pinturas, desenhos com variadas técnicas, manuseia tesouras, agulhas, colas, experimenta e treina noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve.
- 5- **ÁREA DOS JOGOS E CONSTRUÇÕES:** Nesta área a criança experimenta construções a três dimensões; faz actividades de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, peso, forma, cor; experimenta materiais que promovem noções de lateralidade; faz actividades de experimentação de noções espaciais como: puzzles, construções, pistas de carros.
- 6- **ÁREA DA ESCRITA:** Nesta área a criança tem contacto com o código escrito de uma forma informal. Brinca com letras, copia-as, faz tentativas de escrita, imita a escrita e a leitura, familiariza-se com o código escrito, percebe que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, percebe as funções da escrita. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.
- 7- **ÁREA DA MATEMÁTICA:** Esta área está interligada especialmente com a área dos jogos onde a criança, podendo ser criada separada em função dos interesses do grupo.
- 8- **ÁREA DAS NOVAS TECNOLOGIAS:** Nesta área a criança usa o computador para jogar jogos didácticos com diversos temas para o seu desenvolvimento. O código informático pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática.

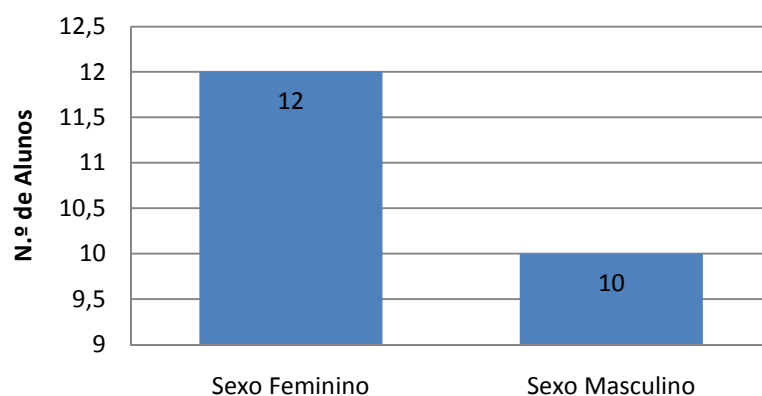
Segundo Silva (2004), existem diferenças entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da escolaridade obrigatória. São consideradas como principais, a necessidade de maior disciplina, que os professores consideram ser uma consequência das novas aprendizagens a realizar, visto no pré-escolar a

aprendizagem ser feita de uma forma mais suave baseada no lúdico; o professor assume um papel diferente do educador, no qual assume uma maior distância relacional; no contexto escolar a prática é centrada no professor, assume o papel de transmissor de conhecimentos.

Por sua vez, Roldão (2001), assume que na educação de infância se valorizam mais os elementos afectivos e o comportamento interpessoal e social dos alunos, enquanto na escola do 1º ciclo o que se associa é a aprendizagem penosa. A ideia é que na educação de infância se valorizam os interesses da criança, enquanto na escola do 1º ciclo se enfatizam as obrigações.

### **1.1.3. Caracterização Turma**

A turma é constituída por 22 alunos do 4º ano de escolaridade, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, como podemos verificar no Gráfico 1.



**Gráfico 1. Distribuição do número de alunos da turma em função do sexo**

Estes alunos iniciaram o ano lectivo na idade considerada normal (9 anos), à excepção de dois alunos: um com idade inferior a 9 anos e que tem Plano de Desenvolvimento, outro com idade superior a 9 anos devido a uma retenção no 2º ano. Em geral, todos, há excepção de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), aparentam um desenvolvimento físico e psicológico normal e manifestam interesse pela escola, participando activamente em todas as actividades propostas, apesar de muitas vezes a sua vivacidade ser um acto de distração.

Todos os alunos frequentam assiduamente as Actividades de Enriquecimento Curricular e o Apoio ao Estudo. Quando terminam estas actividades a maioria vai para casa, mas alguns alunos (por volta das cinco ou seis horas da tarde) dirigem-se para as Actividades de Tempos Livres, a funcionar na biblioteca da escola. Quatro destes alunos beneficiam de apoio económico por parte da escola.

De um modo global, a turma é bem comportada, embora seja necessário estar sempre a lembrar as regras da sala de aula, corrigindo atitudes e condutas menos correctas. Por outro lado é também muito homogénea nas suas aprendizagens, podendo verificar-se casos de crianças que se evidenciam em todas as áreas curriculares, como por exemplo: Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio ou Expressão Plástica, uma vez que têm por natureza mais aptidão numa área curricular em particular.

São crianças muito vivas e dinâmicas, que gostam de ter voz e expor as suas opiniões, principalmente se o assunto em questão for do seu interesse. Apresentam facilidade de expressão oral devido ao facto de possuírem um vocabulário rico. Ao longo do ano lectivo participaram em concursos relacionados com a Língua Portuguesa, chegando até a receber prémios no Dia da Língua Portuguesa (Janeiro 2010), com o Conto de Natal que elaboraram. Realizaram ainda uma leitura partilhada na Semana da Leitura, na qual ocorreu a visita do escritor Alexandre Honrado (Abril 2010), tal como a visita do escritor português Alexandre Parafita.

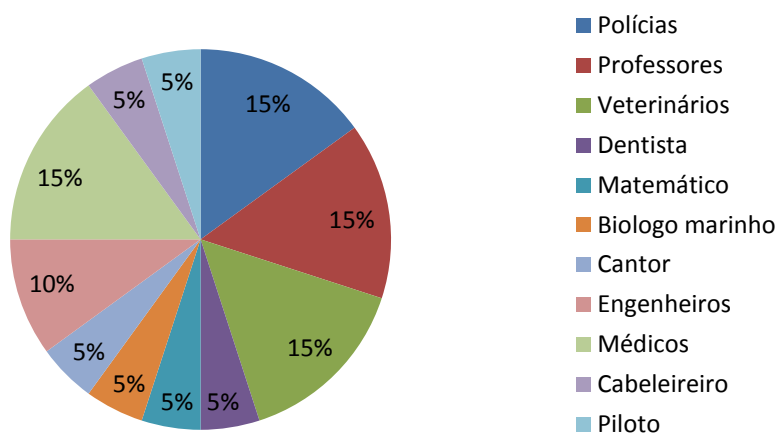
As situações merecedoras de especial atenção prendem-se com algumas dificuldades de concentração de um pequeno grupo de alunos, participação desordenada na dinâmica da sala de aula, pouca destreza manual manifestada por alguns alunos e um comportamento desatento de um aluno, mas que ao longo do ano se registaram melhorias significativas.

De seguida apresentam-se alguns dos comportamentos dos alunos demonstrados nas interacções ao longo da realização de trabalho de grupo em contexto de sala de aula (conforme Quadro 1).

Comportamentos	Sim	Não	Às vezes
Os elementos do grupo estão atentos às intervenções dos restantes elementos	x		
Esperam a oportunidade para intervir			x
Apresentam as suas ideias com precisão e clareza			x
Intervém de forma crítica e construtiva	x		
Argumentam com fundamento na defesa das suas ideias	x		
Respeitam as opiniões e sentimentos dos restantes elementos do grupo			x
Encorajam a participação dos pares	x		
Seguem raciocínios pertinentes para a abordagem da tarefa			x
Sintetizam aspectos relevantes do debate	x		

**Quadro 1. Comportamentos observados em actividades de trabalho de grupo**

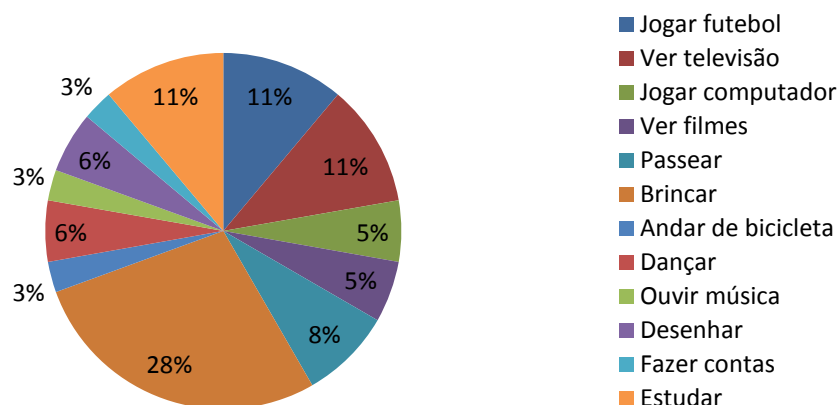
De acordo com o questionário aplicado à turma (ver Anexo I), pode-se concluir que 15% destes alunos desejam ser polícias, professores, veterinários e médicos; 10% dos alunos pretendem ser engenheiros e 5% pretendem ser matemáticos, biólogo marinho, cabeleireiro, cantor, piloto e dentista (Gráfico 2).



**Gráfico 2. Profissões que os alunos desejam ser, futuramente**

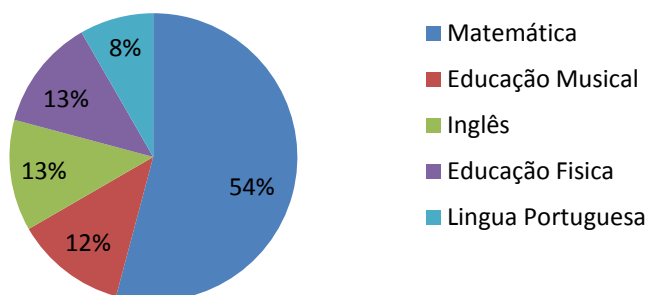
Para além dos futuros promissores pretendidos pelos alunos, estes ocupam os seus tempos livres realizando as seguintes actividades: ver televisão (11%), jogar futebol (11%), estudar (11%), jogar computador (5%), ver filmes (5%), passear (3%), brincar (11%), andar de bicicleta (3%), dançar (6%),

ouvir música (3%), desenhar (6%) e fazer contas (3%) (Gráfico 3). De sublinhar que 4 alunos não responderam a esta questão.



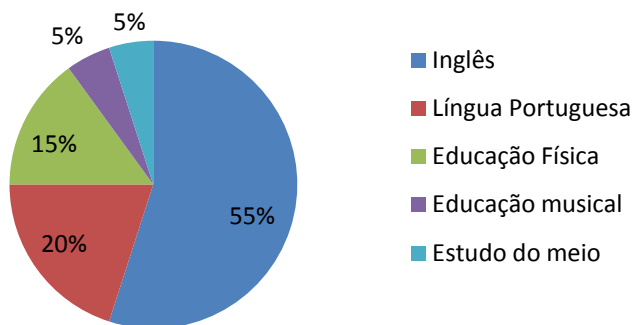
**Gráfico 3. Atividades preferidas pelos alunos para ocupação de tempos livres**

As disciplinas preferidas dos alunos são: Matemática (54%), Educação Musical (12%), Inglês (13%), Educação Física (13%) e Língua Portuguesa (8%) (Gráfico 4).



**Gráfico 4. Disciplinas preferidas dos alunos**

Por outro lado, as disciplinas que referem como tendo mais dificuldades são: Inglês (55%), Língua Portuguesa (20%), Educação Física (15%), Educação Musical (5%) e Estudo do Meio (5%), como se pode verificar no Gráfico 5.



**Gráfico 5. Disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades**

Deste modo, as prioridades da turma foram obrigatoriamente, o desenvolvimento de competências a estes níveis, sem pôr de parte, obviamente, todas as outras delineadas para o 1.º CEB.

Sendo assim foi necessário propor actividades que, de um modo geral, promovam: a capacidade de usar a autoridade, sem esquecer que a afectividade, muitas vezes é a solução; a negociação e o cumprimento das regras, não só a nível de sala de aula como de trabalho em grupo; a adopção de um discurso pela positiva; o progressivo interesse e empenho pelas actividades; o domínio progressivo da Língua Portuguesa; o domínio progressivo do cálculo mental e do raciocínio, bem como o da resolução de situações problemáticas.

## **1.2. Fundamentação das Opções Educativas**

*Segundo Oliveira – Formosinho (2007),*

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (p. VI).

É a máxima do código educativo tradicional. Os autores construtivistas sempre tentaram modificar a pedagogia transmissiva tradicional, no entanto, continua a haver uma enorme distância entre as propostas destes autores e a realidade pedagógica vivida nos nossos dias, quer por adultos quer por crianças. Continua-se a assistir a um modo de fazer pedagogia que parece ignorar os direitos da criança, que não a assume como competente e não lhe possibilita um espaço de participação. Ora, falar de competência participativa e dos direitos a essa participação implica obrigatoriedade de a incorporar em

quotidianos que a respeitem. Tal como refere Oliveira - Formosinho (2007), a pedagogia organiza-se num movimento triangular onde se convocam crenças e valores, se analisam práticas e se usam saberes e teorias.

Como tal, o professor/educador deve basear sempre o seu trabalho numa *práxis* da participação, ou seja, não se pode considerar as crenças, teorias e práticas isoladamente mas usar um processo interactivo de diálogo e confronto entre elas. Aliás, Oliveira – Formosinho (2007), refere que,

“uma pedagogia centrada na *práxis* da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interacção e os contextos envolventes” (p.14).

Daí que para se ser um profissional reflexivo, segundo o mesmo autor seja necessário “fecundar” as práticas nas teorias e nos valores, ao longo de todo o processo de acção (antes, durante e depois).

É tomando em consideração este contexto que podemos, então, falar em dois modos de fazer pedagogia: Pedagogia da Transmissão e Pedagogia da Participação.

No centro da Pedagogia da Transmissão, segundo o autor citado anteriormente,

“(…) estão os saberes considerados essenciais, indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (p.6).

Este modo de fazer pedagogia parte do pressuposto de que as ideias e os conhecimentos são os pontos fulcrais da educação e, como consequência, a experiência fundamental que o aluno deve ter para alcançar os seus objectivos é a de “receber” o que o professor ou os livros lhe oferecem. Ao centrar-se na lógica dos saberes e no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a ser transmitidos e delimita o tempo e o modo de fazer essa transmissão. Todos estes aspectos anulam as dimensões que contextualizam o acto de transmitir.

Na perspectiva de Oliveira - Formosinho (2007), os objectivos desta pedagogia baseiam-se na transmissão de informação que se deverá traduzir em aquisição de capacidades académicas e na aceleração das aprendizagens. A criança é, pois, considerada uma tábua rasa, uma folha em branco, e a sua

actividade é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. Esta pedagogia centra no professor a iniciativa prescrevendo objectivos e tarefas com materiais estruturados (manuais, fichas de trabalho, entre outros) que não são da sua autoria. O centro da actividade educativa torna-se, assim, a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel.

Neste sentido vê-se reduzida a riqueza das interacções e das relações adulto – criança. Por ser um modo de pedagogia simples, previsível e seguro é que ainda hoje se encontra uma certa resistência à mudança. Contudo, como diz Paulo Freire (1997) em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação mas um compromisso com a reconstrução e a esperança. Pretende-se assim, a partir dessa desconstrução, facilitar a reconstrução de uma Pedagogia da Participação.

Ora, a Pedagogia da Participação reside na interacção entre crenças e saberes, teoria e prática, acções e valores. Esta interacção faz da Pedagogia da Participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto se torna um critério do pensar e do fazer. Ao centrar-se mais nas crianças (actores) do que no professor, são estes que constroem o seu conhecimento, pensados como activos, competentes e com direito a definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura, ou seja, a educação. A Pedagogia da Participação concretiza-se, segundo Oliveira - Formosinho, na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos.

Tal como refere Oliveira – Formosinho (2007),

“a Pedagogia Participativa é, na essência, a criação de espaços – tempos pedagógicos onde as interacções e relações sustentam actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.8).

Na perspectiva deste autor, os objectivos da educação são: viver a experiência / vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens e promover o desenvolvimento. A criança não é mais considerada uma tábua rasa mas sim

um ser participante, onde a sua actividade passa por questionar, participar na planificação das actividades e projectos, investigar e cooperar.

Aqui, o papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direcção à cultura. Neste modo de fazer pedagogia há que ter em conta que o espaço e o tempo pedagógicos, bem como as relações e interacções estabelecidas entre professor -alunos e alunos - alunos.

Assim, o espaço pedagógico deve ser organizado para a aprendizagem, aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, organizado e flexível, seguro, lúdico e cultural. O tempo pedagógico deve organizar o dia numa rotina diária que respeite o ritmo das crianças, organizado tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. As relações e interacções são a concretização de uma pedagogia participativa. Segundo a ideia de Oliveira – Formosinho, desenvolver as interacções, reflecti-las, pensá-las e reconstruí-las é uma experiência profissional incontornável.

Foi tendo em conta estes dois modos de fazer pedagogia que se desenvolveu a minha prática de ensino supervisionada. Não querendo optar por uma ou outra pedagogia, enquanto aluna em formação, tentei sempre submeter as minhas aulas a uma “pedagogia da experimentação”, ou seja, experimentando modos de acção, de organização de espaço e de tempo, de interacção em função das características da turma e das crenças, princípios e valores da professora cooperante. Assim, poderei dizer que utilizei uma pedagogia híbrida, onde estiveram presentes características tanto da Pedagogia da Participação, como da Pedagogia da Transmissão.

Recordo-me, por exemplo, de uma aula de Língua Portuguesa em que estivemos a trabalhar os tipos de textos: poesia, texto em prosa, texto dramático e banda desenhada. Aqui houve necessidade de transmitir saberes num sentido unidireccional. A função dos alunos era mais a de captar e memorizar as características de cada um dos tipos de texto.

Por outro lado, quando se falou sobre o sistema solar, recordaram-se conceitos (astros, planetas, estrelas satélites) oralmente, e posteriormente os alunos realizaram um jogo denominado de “Sistema Solar Humano”, aqui os

alunos eram os elementos da acção educativa, onde um aluno representava o sol, oito alunos os planetas e um outro aluno, a lua. Com o jogo pode-se verificar se os alunos sabiam as posições dos planetas relativamente ao sol bem como os seus nomes. Houve, desta forma, uma participação dos alunos na aquisição do conhecimento inerente à actividade realizada.

Neste contexto, ao longo do estágio, optei por seguir alguns pressupostos teóricos de diferentes modelos pedagógicos<sup>1</sup> defendidos por Oliveira – Formosinho (1998). Optar por um determinado modelo pedagógico pressupõe, portanto, uma construção reflexiva por parte do educador/professor, que deve ser partilhada com os seus pares e ajustada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com que se trabalha.

A título de exemplo podem-se referir alguns dos modelos mais utilizados e divulgados em Portugal: o Modelo High - Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Reggio Emília. Para além destes modelos mencionados, existem outros que são menos recorrentes como é o caso do Método de João de Deus e o Modelo da Pedagogia de Projecto (Formosinho, 1998). De entre estes, ao longo do estágio tentou-se preconizar características do modelo High - Scope e do MEM.

No âmbito do modelo High - Scope tentamo-nos centrar no desenvolvimento cognitivo, na interacção com os objectos e com os outros pares ou adultos e tivemos como principal preocupação a autonomia intelectual da criança, aspectos, que se tentaram valorizar em todo o processo da prática profissional.

Por outro lado, também tivemos em conta o Movimento de Escola Moderna (MEM), uma vez que centra a sua influência na criança. Ou seja, este modelo tem como chave a participação das crianças na organização do trabalho na sala e nos registos escritos, que se fazem a partir do que a criança faz ou diz. Por exemplo, na exploração do tema “animais”, os alunos tiveram

---

<sup>1</sup>Entende-se por modelo pedagógico, uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998, p.155) “é um referencial aberto e inclusivo”, porque se contextualiza no quadro cultural envolvente, ao serviço das comunidades e das famílias” respeitando-se assim a autonomia do docente, as instituições educativas e as especificidades de cada comunidade.

que desenhar um animal à escolha. A partir destes desenhos foram exploradas as características dos animais (o que comem, quantas patas têm, etc).

Não podemos deixar de referir que é um modelo que não se restringe somente ao ensino básico, também se adequa ao ensino pré-escolar, na medida em que assenta a sua educação na organização dos espaços, nos mapas de registos (mapas de presença, mapas do tempo) e na organização do tempo, procurando que estes parâmetros sejam um treino para um sistema democrático. Dá preferência aos grupos heterogéneos para que se garanta o respeito pelas diferenças individuais e pela democratização, de modo a que haja um enriquecimento cognitivo e sociocultural.

Tanto o modelo High - Scope, como o MEM, são construtivistas e têm como orientações a aprendizagem activa, o ambiente físico e os horários e rotinas, ou seja, ambos têm que reflectir a organização dos espaços e do tempo, embora o High - Scope dê mais ênfase à pedagogia de participação, através de uma grande interacção entre o adulto e a criança, tendo como resultado um maior diagnóstico das principais dificuldades de cada criança.

O modelo MEM, por sua vez, assenta em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem, que foram de certo modo utilizados ao longo da minha intervenção uma vez que consagraram aspectos preconizados ao longo do projecto de investigação - acção. Podemos salientar: a) as Estruturas de Cooperação, ou seja, no processo de cooperação educativa, o sucesso de um aluno contribuem para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também; b) os Circuitos de Comunicação, que estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interactiva de conhecimento. c) a Participação Democrática Directa, onde as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra são construídos, enquanto alunos e professores, em cooperação, experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola. Esta relação democrática

pressupõe o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem.

Para além dos modelos pedagógicos mencionados não podia deixar de referir teorias que também deram suporte à organização do processo de ensino e aprendizagem ao longo do período de intervenção. Aquela que mais se relaciona com o trabalho desenvolvido foi a teoria por descoberta de Bruner, a teoria de Ausubel que sustenta o currículo em espiral e ainda a teoria de Vygotsky que dá mais ênfase a uma aprendizagem em interacção social.

Ao longo da prática profissional tentei sempre que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento (Bruner, 1995). Isto é, preconizou-se uma aprendizagem por descoberta significativa, levando os alunos a descobrir o conhecimento. Enquanto professora estagiária tentei dinamizar actividades em contexto sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos o material necessário para realizarem as suas descobertas, isto é, levando-os a descobrir a resposta ao problema e possibilitando-lhe os conteúdos essenciais. Recorri ainda a reforços positivos, incentivando os alunos para a realização das tarefas propostas. Tive, por isso, o cuidado em apresentar os conteúdos na quantidade certa, facultando o material adequado para as descobertas.

Foi necessário ponderar os conteúdos, uma vez que estes não podiam ser muito extensos, mas tinham que ser de fácil compreensão para que os alunos conseguissem assimilar com facilidade a informação fornecida e, posteriormente, realizarem a tarefa sem que isso fosse motivo para se gerar confusão e se perder o fio condutor da aula, no sentido de atingir os objectivos pretendidos. Tornou-se significativo levar os alunos a pensar por si ou em grupo, de modo a serem capazes de raciocinar de forma lógica e coerente, encontrando uma resolução para os problemas e apresentando ao mesmo tempo as suas suposições.

Para a concretização destes pressupostos também foi tida em consideração a Aprendizagem por Recepção (APR), defendida por Ausubel (1983). Para este autor, um dos aspectos mais importantes desta teoria, atribui-se à aquisição e formação de conceitos na aprendizagem significativa, quando um conteúdo passa a ser incorporado ao conjunto de conhecimentos do aluno, relacionando-se o novo conteúdo com os conhecimentos já existentes.

Assim, a aprendizagem por recepção não exige do aluno qualquer tipo de descoberta, mas apenas que ele interiorize os conteúdos que se lhe apresentam e os reproduza.

Um outro aspecto importante da aprendizagem significativa é a existência de motivação, factor este presente nas actividades propostas aos alunos durante o período de estágio.

Na teoria de Ausubel (1983), um dos aspectos que despertou mais o meu interesse foi o currículo em espiral, ou seja, o aluno deve estudar várias vezes o mesmo conteúdo mas com um grau de dificuldade cada vez maior. Por sua vez, o professor deve usar a interdisciplinaridade e utilizar os conhecimentos do aluno numa mesma matéria.

Ao longo das aulas pude verificar que, por vezes, os alunos trabalham em currículo espiral. Houve situações em que os alunos diziam: “Recordo-me quando no ano passado aprendi isso” ou “Já me recordo de ter aprendido esses nomes ou de ter feito essa actividade embora tivesse sido de uma forma mais simples.” Através dos seus discursos, consegui averiguar que os alunos já possuíam determinados conhecimentos a respeito de alguns conteúdos, quer a nível de anos anteriores quer a nível do ensino pré-escolar.

Para além de Bruner e Ausubel, tive ainda em consideração Vigotsky (1988), que salienta um aspecto fulcral: a interacção social entre os indivíduos, já que este é essencial para a transmissão do conhecimento social histórica e culturalmente construído.

Assim, o desenvolvimento do aluno processa-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, em dois grandes momentos: num momento real, que corresponde àquilo que a criança consegue fazer sozinha e ainda num momento potencial, pode acontecer no momento, em que está potencial e acontece se o aluno for acompanhado por alguém (Vigotsky, 1988).

Na opinião do mesmo autor, nos grupos heterogéneos, as crianças mais novas desenvolvem-se mais com as crianças mais velhas e mais capazes. Isto foi particularmente visível na minha prática uma vez que, os colegas de alguns alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, se disponibilizavam para ajudar os mesmos a ultrapassá-las, sentando-se, se necessário, ao seu lado na carteira e resolvendo a situação em conjunto.

Não posso deixar de salientar que a teoria de aprendizagem de Vygotsky é uma teoria direccionada para a interacção social num sistema colaborativo que sustenta o estabelecimento das relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios, sem desprezar o uso de uma linguagem clara e explícita.

Em suma, os diferentes modelos pedagógicos têm objectivos pertinentes que promovem o desenvolvimento da criança e por isso, actualmente, é considerado importante que as crianças frequentem o jardim-de-infância porque é através dessa valência que se desenvolvem competências e destrezas, aprendem-se normas, regras e valores que enriquecem o sentido cívico da criança e assegura o seu futuro na escola e na sociedade. Sublinhe-se que a educação na primeira infância é considerada a grande base educativa, articulando-se com o ensino básico. É por isso de primordial importância haver uma preparação sólida das crianças, que privilegie mais a participação e menos a transmissão.

### **1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional**

Nos dias de hoje, ninguém tem dúvidas que existe necessidade de orientar a prática educativa. Assim sendo, essa orientação requer fazer uma previsão da acção a ser realizada, previsão que funciona como um fio condutor susceptível de orientar a acção, ou seja, a prática educativa pressupõe uma planificação. A elaboração da planificação tem de ser muito bem pensada, tem de ser feita em função dos objectivos/metast a atingir e essencialmente deve ir de encontro às necessidades/interesses daqueles para os quais é elaborada.

Não existe uma definição única para planificação. Aliás, cada professor terá a sua, que é própria e reflecte a forma como encara o processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, pode-se considerar que planear é definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma, ou do grupo. É uma actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos,

prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar recursos/materiais auxiliares (Zabala, 2001).

Pode-se então afirmar que planificar é, de certa forma, um modo de estruturar as tarefas ou actividades a realizar num determinado período de tempo, consoante os conteúdos, competências e objectivos traçados para serem alcançados, tendo por isso um momento próprio para ser realizada.

No início do ano lectivo é importante que o professor tenha uma perspectiva abrangente sobre o processo ensino - aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, tanto no que diz respeito especificamente à sua disciplina como, de uma forma geral, à acção das várias disciplinas consideradas como um todo na acção educativa.

Para isso, antes do início das aulas a primeira preocupação do professor deve consistir em delimitar globalmente a acção a ser empreendida ao longo de todo o ano escolar, isto é, em elaborar a planificação a longo prazo ou plano anual. Para além disto, também se devem elaborar planos a médio prazo (planos mensais) correspondentes a cada unidade de aprendizagem consideradas no plano a longo prazo, tal como é necessário elaborar planos a curto prazo ou planos de aula, correspondentes às acções que no dia-a-dia vão concretizar os diferentes conteúdos dos planos a médio prazo. Foram precisamente os planos de aula que elaborei ao longo do período de intervenção no sentido de orientar todo o processo de ensino aprendizagem.

Ora, é na planificação de cada aula (planificação a curto prazo), onde se definem todos os pormenores essenciais à sua docência tais como, sumário, novos conceitos a ser leccionados, conceitos pré-requeridos, encadeamento adequado, objectivos que os alunos deverão atingir, estratégias (ou as suas descrições), introdução mais apropriada (exemplos do quotidiano, jogo, paralelismo com outros conteúdos, trabalho de grupo, sugestão de actividade, conteúdos pré-requeridos), tipo de exercícios, grau crescente de dificuldade, desenhos que se devem representar e como os representar, materiais necessários à aula, linguagem específica a utilizar, observações pertinentes, momentos de questionação/avaliação, tempo a distribuir pelas diversas tarefas, trabalhos para casa, referências pedagógicas, entre outros.

Neste sentido, ao longo do estágio, regi-me por um modelo de planificação, de estrutura horizontal, contendo: cabeçalho de identificação (nome do estagiário, professora cooperante, professora supervisora, nome da escola, nível de ensino e n.º de alunos) áreas disciplinares, espaço temporal, conteúdos, competências específicas, objectivos específicos, actividades/estratégias, recursos materiais e avaliação.

Relativamente à organização da planificação, ela tem de possuir coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão e riqueza. Assim não podemos deixar de frisar que o facto de se elaborar uma planificação é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. Uma aula deve "acontecer", ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de interrelações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel.

Mas isto não significa de modo algum que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Isto é, uma planificação deve ser flexível, sequencial e transversal, considerando que é necessário: partir dos interesses das crianças, centrando nelas a acção educativa, adequando progressivamente as aprendizagens, agir na imprevisibilidade, abordar transdisciplinarmente os conteúdos. Deve ter-se a consciência de que a planificação escrita é um guia de acção e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório, permitindo ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento e dos alunos (Simões, 1996)

Por isso, quando se pretende planificar uma aula há certas necessidades que se impõem de imediato: a selecção de conteúdos e a selecção e definição de objectivos. Sendo os conteúdos, as matérias / assuntos que serão leccionados é fundamental tomar em consideração aquilo que se pretende que os alunos aprendam, numa dada situação de ensino e aprendizagem. Face aos conteúdos é necessário traçar objectivos, os quais Roldão (2003) define como,

“aquilo que se pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (p.20-21).

Ora, o conjunto de objectivos traçados num plano concorrem para o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o autor citado anteriormente, define competência como o,

“saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (p.21).

Assim sendo, quando estamos perante a formulação de objectivos de aprendizagem, deve-se ter em conta a sua finalidade, ou seja, tendo em conta qual a competência que se pretende alcançar a partir do objectivo que construímos.

É a partir das aprendizagens que a criança tem consolidadas, segundo o autor mencionado atrás, que esta vai alcançar as competências que se pretendem uma vez que,

“a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação e por isso eles devem estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade”(p.21).

A mesma autora considera que,

“qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência. A competência é, no fundo, o objectivo último dos objectivos que para ela contribuem”(p.21).

Assim, uma competência é operacionalizável, ou seja, é possível e desejável considerar um conjunto de objectivos operacionais que contribuam para o seu desenvolvimento, não perdendo, contudo, o sentido último da consecução de cada um deles.

Torna-se pertinente referir que para a elaboração dos objectivos operacionais era consultado o Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas diferentes áreas disciplinares, tendo em conta o ano de escolaridade destes alunos (4º ano). Por conseguinte e quando não era possível encontrar um objectivo que “encaixasse” no conteúdo a leccionar, eram formulados objectivos mais específicos para desta forma ir de encontro às finalidades ou metas que pretendia que os alunos alcançassem. Estes representam

aprendizagens mais simples, susceptíveis de serem adquiridos a curto prazo e cujo enunciado é claro não dando lugar a ambiguidade de interpretação.

De certo modo para se atingir um objectivo definido, há que ter em conta a maneira como os alunos poderão interpretar o tema (conteúdo) a abordar, o modo como o tema (conteúdo) os poderá afectar e o tipo de actividade que lhes poderá interessar. Assim toda a actividade precisa de uma motivação, isto é, torna-se necessário criar interesse pelo tema e vontade de saber mais sobre ele.

Aliás, na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (Zabala, 2001).

É, de facto, necessário que a motivação se mantenha desde o início até ao fim da aula. Por conseguinte torna-se importante que, ao nos apercebemos que o ritmo da aula já se alterou e que o interesse dos alunos pela mesma está a desvanecer-se, se encontre nova motivação que os incentive a ter novo interesse pela aula e gosto pela matéria leccionada. Por isso, a motivação pode estar ligada à percepção da utilidade do assunto, à possibilidade de aplicação prática na vida, ao reconhecimento dos resultados e ao interesse real e envolvimento emocional do professor (Zabala, 2001). O reforço positivo dos comportamentos dos alunos é, também, altamente motivador e foi tido em conta, constantemente, ao longo do processo.

O desenvolvimento das actividades, deve fazer-se através de uma dinâmica de grupo, estabelecendo diálogos e discutindo as questões relacionadas com o tema em estudo, dando sempre oportunidade para que sejam os alunos a construir o seu próprio conhecimento, isto é, que façam uma aprendizagem por descoberta, tal como é preconizado por Bruner (1995).

Estas estratégias de aprendizagem, não são mais do que actividades planeadas para o (s) aluno (s) para possibilitar a construção de mecanismos

que facultam a sua aprendizagem. Do ponto de vista do aluno, a estratégia de aprendizagem é o conjunto de recursos que articula para se apropriar de determinado conhecimento ou conteúdo específico e facilitar a construção de determinado conhecimento no seu processo de aprendizagem (Silva & Sá, 1987).

Os procedimentos devem ser seleccionados daqueles que estão de acordo com a proposta educacional adoptada pela escola e pelo professor e de modo a atender à estrutura do conteúdo a ser trabalhado. A nível mais específico, as estratégias de aprendizagem, podem ser consideradas como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa (Silva & Sá, 1997).

Relativamente à avaliação foram utilizados meios como a observação directa, os diários de bordo assim como fichas de trabalho realizadas nas três áreas curriculares. A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo das actividades realizadas (Ribeiro, 1991). Estas, por sua vez, foram desenvolvidas de acordo com os objectivos e competências traçadas tendo em conta o conteúdo em estudo, a nível das áreas curriculares.

Em síntese, elaborar um plano de aula direccionado ao 1.º CEB, não é tarefa fácil, por várias razões. Começamos pela estrutura da planificação que é um pouco diferente da que se realiza no pré - escolar, nível onde estou habituada a trabalhar. No pré-escolar podemos ser nós a formular os objectivos de acordo com o conteúdo ou tema em estudo, em quanto que no 1.º Ciclo isso não acontece, uma vez que os objectivos estão previamente definidos no Programa do 1º CEB. Algo semelhante acontece com as competências que já se encontram traçadas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Ambos os documentos são facilitadores da elaboração do plano de aula, mas para tal é necessário perceber os seus modos de utilização.

Acresce-se ainda o factor tempo, que é necessário controlar nas diferentes áreas para a realização das actividades. Para além disso, há que controlar o comportamento dos alunos ao longo das mesmas. Por vezes tornava-se muito complicado prender a atenção dos alunos, isto porque na

turma existiam três ou quatro alunos que tinham por hábito destabilizar o curso da aula. A maior parte destas situações aconteceram no início do estágio, numa altura em que ainda não conhecia bem os alunos e as suas atitudes em sala de aula, mas com o passar do tempo as atitudes desses foram melhorando, havendo ocasiões em que, para além de realizarem as tarefas propostas, ainda ajudavam os colegas que tinham mais dificuldades.

É verdade que no início foi um pouco complicado gerir o controlo da turma. Como consequência, por vezes, não consegui atingir os objectivos traçados no plano de aula, na sua plenitude. Contudo, após o desenvolvimento de algumas actividades e a implementação de determinadas regras ao nível de contexto de sala de aula (ex.: troca de alunos de carteira e de colega), essas atitudes foram minimizadas e revertidas em proveito próprio de aprendizagem.

## **Parte II - Relações Interpessoais entre Pares em Contexto de Sala de Aula de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Cada criança aprende a conhecer-se e a conhecer as outras crianças no seio das relações. Estas relações são, não apenas aquelas que se estabelecem com as coisas e os lugares, mas sobretudo as relações que têm com as outras crianças. São seres que se completam através do desenvolvimento em diferentes contextos, que aprendem uns com os outros e constroem formas partilhadas de ser e de se comportar.

Num contexto educativo como a escola, isto significa não viver só, o que implica, por isso mesmo, conviver e interagir com o seu semelhante, ou seja, viver em contexto escolar, seja na sala de aula ou até no recreio, implica gerar relações interpessoais. Neste sentido, quando estes interagem com frequência, partilham normas e valores comuns, cooperam para atingir determinado objectivo, reconhecem e são reconhecidos pelo outro. Ou seja, passam a constituir-se como um grupo (Páscoa, 2000).

E como em todos os grupos, independentemente da sua dimensão e do seu grau de formalidade, existe sempre um líder. De acordo com Páscoa (2000) um líder é um indivíduo que, tendo mais impacto do que os outros no comportamento e atitudes do grupo, orienta as suas características, dá ordens, toma decisões, resolve conflitos, serve como modelo, domina conhecimentos e competências e responde pelas suas acções e pelas do grupo. É frequente que um líder se destaque pela competência em actividades que ajudem o grupo a atingir determinados objectivos.

Ora, isto é particularmente visível no seio da turma onde decorreu a prática profissional. Quer isto dizer que muitas vezes, nos grupos de trabalho formados na turma, durante a realização de tarefas, ocorriam pequenos conflitos, causados pelo facto de existirem elementos que queriam ser líderes. Obviamente, que as inúmeras vezes que estas situações ocorreram, despoletaram o meu interesse para a abordagem das relações interpessoais em contexto de sala de aula, tendo desencadeado todo o processo de desenvolvimento deste projecto de investigação – acção.

## **2.1. Enquadramento Teórico**

### **2.1.1. A Escola como Contexto de Interacção**

A sociedade tem ultrapassado por tempos de grandes desafios, desenvolvendo projectos e novas tecnologias que, tentam de certo modo, alterar um mundo cheio de situações problemáticas relacionadas com ameaças, violências e desalento. Devido a esta complexidade, educar as crianças de hoje uma tarefa complicada, pois através dos meios de comunicação, recebem influências, que faz com que adoptem determinados comportamentos.

Podemos dizer que, hoje em dia, vivemos num mundo tecnológico, o que faz com que ocorram mudanças significativas no modo de estar e de ser das crianças no seu dia-a-dia. Foi através das inovações tecnológicas, que os cidadãos se tornaram pessoas com menos vontade de comunicar e socializar com os outros, em sociedade e até a nível escolar, deixando por não contactar fisicamente, principalmente os de tenra idade. Esta situação não deixa ninguém indiferente, porque de certa forma influencia a maneira de pensar e estabelecer relações dos nossos filhos ou familiares que nos são tão próximos, tanto com as pessoas da sociedade como com as que fazem do ambiente escolar.

Torna-se portanto urgente perceber o quanto é difícil a tarefa diária do professor para educar as crianças de hoje. A escola, nos dias de hoje, tem, para além da sua função primordial - transmitir saber, ensinar - uma outra função: é um local de aprendizagem da convivência social.

As relações estabelecidas no contexto escolar têm-se revelado, cada dia, mais difíceis e conflituosas, motivadas pela descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem recrescido.

Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas quotidianos. Um deles refere-se às relações eu e o outro, a não-aceitação do outro como um legítimo outro na convivência (Maturana, 1999), na inabilidade de se lidar com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, questões ligadas à afectividade que

integra a emoção, a paixão e o sentimento, presentes em todas as relações humanas. Esses e outros problemas estão presentes no chão da escola, e superá-los implica um desafio imbricado em questões políticas, económicas sociais e pedagógicas.

No entanto é necessário encarar este desafio como uma utopia, como uma possibilidade de mudança em que a busca e o diálogo estimulem a capacidade reflexiva e a construção de uma visão plural do conhecimento.

É preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço – professor e aluno – actuantes no processo educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. O sujeito é um espaço de singularidade, gerado no conflito, nas diferenças, no heterogéneo.

É preciso actuar numa perspectiva de socialização que se considera um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção e onde as crianças participando activamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações reproduzindo aspectos da estrutura social.

Desta forma, propõe-se que as crianças sejam entendidas como participantes activas dos seus mundos de crianças, pela elaboração de racionalidades e visões do mundo que são construídas social e culturalmente, com base em valores e critérios que vão forjando de saber, saber - fazer e saber - estar inerentes ao grupo e à sua cultura infantil (Corsaro, 1997).

Ao professor compete a tarefa de assumir o acto educativo assim de estabelecer uma relação interpessoal com os alunos, sendo desta forma necessário motivá-los amigavelmente para participem de forma activa no processo de aprendizagem, tendo presente de todo o percurso pelo que terá de fazer. Torna-se deste modo necessário que haja por parte dos alunos uma presença física e afectiva, dando consistência à relação entre o professor e o aluno, de uma forma significativa.

A presença do professor junto dos alunos será, então, um dos pilares para o estabelecimento de laços afectivos para que juntos possam trabalhar modificações na sua maneira de ser e de estar, sendo assim um impulsionador.

O educar para Maturana (2002),

“se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”(p. 29).

A escola é, por isso, um espaço relacional onde alunos de diferentes origens sociais estabelecem, entre si, relações de convívio ligadas aos processos de aprendizagem escolares (Freire, 2001).

### **2.1.2. Influência das relações interpessoais na aprendizagem**

Fruto das mudanças na sociedade, denotam-se transformações significativas no ambiente escolar, tal como nas relações interpessoais aí decorrentes. Ora, a escola é um centro de relações, que podem desenvolver-se de um modo positivo ou negativo dependendo de como o profissional orientar a prática educativa.

Todas as pessoas possuem traços morais que são influenciados por vários aspectos tais como: o ambiente familiar em que vive, os aspectos culturais da sociedade em que se encontram inseridos, pela idade e estado de desenvolvimento, herança genética, entre outros factores ao seu redor. Daí que por sermos seres diferentes uns dos outros, pensamos e agimos de forma própria. Neste sentido, a procura de uma melhoria nas relações interpessoais, deve ter início pela compreensão da pessoa e da sua própria personalidade, que se constrói pela vida fora. É por isso fundamental estabelecer um equilíbrio para obter resultados de sucesso no que fazemos, particularmente, a nível escolar.

De acordo com Mentis (1997),

“a aprendizagem mediada permite ao indivíduo desenvolver habilidades de pensamento eficientes, possibilitando-o tornar-se aprendiz independente e autónomo, assim como a aprendizagem mediada e a cognição podem fazer o trajecto da aprendizagem efectiva”(p.13).

Por conseguinte, a relação professor – aluno para ser boa é sem dúvida um aspecto essencial a ter em conta, para que se processe um equilíbrio no sucesso do ensino aprendizagem, interferindo nas preocupações e incertezas presentes.

Podemos assim constatar que a aprendizagem e as relações interpessoais possuem uma particularidade em comum. Para se realizarem é necessário a presença de pelo menos duas pessoas, em que se processa a troca de experiências, em que o aluno aprende os conteúdos e possibilita ao professor intervir de forma a conduzi-lo a momentos de reflexão sobre a sua prática educativa, promovendo assim uma melhoria e aperfeiçoamento das suas acções. As práticas educativas devem ser sempre ponderadas por objectivos claros e precisos, que orientem o aluno a traçar os seus conhecimentos e saberes, partindo de conceitos já adquiridos.

Segundo D'Ambrosio (1999),

“aprendizagem é a aquisição de capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias” (p.89).

Para actuar dentro deste âmbito, só pode ser assim se de facto se gostar do que se faz, ou seja, o professor tem de gostar do que faz, porque assim influencia o modo como se relaciona com os alunos e como processa as metodologias de ensino. Se não viver o seu dia-a-dia de forma agradável, o seu trabalho torna-se um sofrimento, assim como o dos alunos.

Quando ensina, o professor deve interagir, trocar ideias e comunicar abertamente com os alunos. Dando-lhe, desta forma, a oportunidade de eles se expressarem livremente, incentivando-os a expor as suas convicções e serem capazes de confrontar o seu ponto de vista.

Note-se que não pode ocorrer aprendizagem sem intervenção de pelo menos duas pessoas. Antunes (2003) salienta que se há conversa entre os alunos, isso é bom. Deve-se fazer uso desta qualidade como utensílio a favor do ensino, retirando da mesma o que tem de mais importante, utilizando-o para um processo de aprendizagem educativa fundamental. Deve-se de facto permitir o diálogo entre os alunos assim como também deve existir o mesmo com o professor, tudo na medida certa, para que desta forma a aula seja

produtiva e menos monótona e para que os alunos se sintam motivados rodeados de um ambiente propício à aprendizagem.

Geralmente, ou na grande parte das escolas, encontramos alunos sentados em carteiras dispostas em fila, como meros ouvintes de conhecimentos, sendo-lhes vedado o direito da sua participação, não percebendo o que o professor lhes transmite, assim como a utilização quase obrigatória do manual escolar para ser cumprido na íntegra, sem levar a sério os objectivos do seu uso. Tem de se ter consciência que para que o aluno faça uma boa aprendizagem, em primeiro lugar, tem de se estabelecer uma boa relação entre aluno e professor como também tem de haver diálogo entre ambos gerando, deste modo, confiança.

Não podemos deixar de salientar que um dos aspectos fulcrais de um bom ambiente de aprendizagem é o respeito de ambas as partes, criando assim um ambiente de sala de aula harmonioso.

É de facto de extrema importância falar também do trabalho colectivo para que haja socialização entre os alunos, de forma a expor o seu ponto de vista e saber ouvir o outro, assim como também deve permitir aos colegas fazer o mesmo.

Decerto que na sala de aula, já ouvimos expressões de desalento como “ não sou capaz de fazer” ou “ não sei como se faz”. Como profissionais devemos levar o aluno de uma forma delicada a reflectir, fazendo-o pensar, desenvolvendo assim as suas habilidades e competências individuais a raciocinar sobre o assunto, partindo do desafio, procurando informação e espicaçar a curiosidade pela busca do conhecimento.

Denota-se, deste modo, que muitas vezes o rendimento escolar dos alunos depende das expectativas que os professores criam relativamente aos alunos. Torna-se assim pertinente ressaltar o valor de estar aberto ao diálogo, perceber atitudes e procurar conhecer melhor os alunos, não fazendo juízos de valor antecipados de alguns alunos ou de toda a turma.

Corroboro da ideia de Fritzen (1987), quando afirma que,

“as relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros” (p.73).

Quando os alunos são valorizados pelo professor pelas atitudes, desenvolvimento e evolução demonstrados, os obstáculos presentes nas relações interpessoais deixam de existir.

Mais uma vez devemos referir que o diálogo entre as pessoas é fundamental, pois é através da comunicação que se adquire o conhecimento e se percebem os conteúdos. Já na opinião de Gadotti (1991),

“o diálogo é uma exigência que possibilita a comunicação” e “para pôr em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (p. 69).

Deve existir uma relação bastante estreita entre aluno e professor de uma forma muito verdadeira e sincera para que se estabeleça uma relação de confiança.

Torna-se fundamental, no seio da sala de aula, o professor motivar os alunos para a descoberta de alguns hábitos e atitudes essenciais para agir de uma forma mais digna e sociável numa vida em harmonia.

Uma forma de inculcar estes valores é realmente através da escola, onde deve imperar uma boa relação entre os docentes, de respeito mútuo, proporcionando um ambiente em harmonia para que ocorra troca de vivências. É a relação de cordialidade entre professores que suporta o outro, que se chega a soluções para resolver os problemas com mais rapidez. Tem de ocorrer troca na socialização de saberes, na escolha adequada das metodologias e nos procedimentos que mais estiverem de acordo com a prática desenvolvida na sala de aula. Desta forma, há uma partilha, solucionando situações problemáticas que possam ocorrer no dia-a-dia da escola.

Há deste modo, a precisão de convivermos em grupo e proceder a trocas sociais com os outros, tendo como objectivos inter-relacionar ideias, saberes, opiniões e aceitação dos outros, assim como dos seus sentimentos e emoções. É assim que no seio escolar, o professor e o aluno devem construir uma parceria, em que o professor é o interveniente principal agindo com respeito com o aluno, o que fará com que o decorrer da aula se torne agradável e menos desgastante.

A par do desenrolar da aula, conversar sobre outros assuntos paralelos sobre os conteúdos abordados, torna-se um modo de descontrair o que ajuda a que se tenha um ambiente mais amistoso. De acordo com Freire (2001),

“(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (p.96).

Isto faz com que até os alunos, que por vezes têm atitudes destabilizadoras se amenizem e interessem em ser alunos atentos e participativos, mudando assim a sua forma de ser e estar na sala de aula.

Ser um professor com bom humor, torna mais fácil conquistar o respeito dos alunos, ao inverso de um professor que se fecha sobre si mesmo, limitando-se a transmitir o conhecimento, sem manter com eles qualquer tipo de interacção, impondo assim o respeito deles através do medo. Não propiciando ao aluno a oportunidade de questionar, expressar o seu ponto de vista, cria um ambiente de sala de aula carregado de tensão e sem barulho.

O bom humor é considerado, assim, uma qualidade essencial para superar nas relações, pois assim, tornamo-nos mais tolerantes com os comportamentos e acções dos alunos e colegas. Um professor detentor desta qualidade com predisposição para o diálogo, consegue conduzir uma situação conflituosa com mais facilidade, sendo coerente e imparcial, conquistando a sua confiança.

Muitas vezes, no seio da sala de aula, deparamos com professores que param no tempo e se esquecem que os alunos são seres humanos, quebrando a criatividade deles com actividades muito direccionadas sem qualquer sentido prático. Transformando, assim, a escola num local onde só interessa que o aluno memorize conhecimento, desmotivando-o para novas experiências, tendo por parte deles, o abandono da aula. Na opinião de Vygotsky (1994),

“o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento. Uma boa escola deve ser estimulante para o aprender” (p. 99).

É portanto fundamental, criar um ambiente motivador e acolhedor, para que as aulas se tornem mais agradáveis, estimulando o aluno a aprender, sendo criativo e inovador.

### **2.1.3. A Turma e as suas Relações Interpessoais**

A sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, segundo Valdez (2002), é impregnado de significado e é considerado um espaço de formação humana, onde

“a experiência pedagógica, o ensinar e o aprender, é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjectiva e intra subjectiva” (p. 24).

Há quem a entenda como um espaço vivo. Nela, além dos conflitos, há momentos de interacção que ocorrem naturalmente entre alunos e professores e há os que são provocados tanto pelo professor quanto pelo aluno e que se revestem de significado.

No seio do ambiente de sala de aula, geram-se relações de convivência e partilha de saberes entre os alunos da turma, que são um grupo de crianças com a mesma idade, que partilham saberes e ideias. Sendo assim, uma turma é constituída por um conjunto de circunstâncias alheias à vontade dos membros que dela fazem parte caracterizada pela imposição de finalidades, aspecto que normalmente contribui para a união dos seus elementos um dos seus líderes, o professor, é formalmente designado por uma vontade exterior. É no interior da mesma que se estabelece uma grande variedade de relações entre elas a luta pela liderança, a criação de interesses comuns e a rivalidade entre pequenos grupos.

#### **2.1.3.1. A criança no grupo de pares**

Os grupos formam-se naturalmente entre crianças que vivem perto ou que vão juntos para a escola. Assim, os grupos de pares são constituídos frequentemente por crianças da mesma origem racial ou étnica e nível socioeconómico semelhante. Pares, quer dizer “iguais”, habitualmente, as crianças que brincam juntas têm uma idade aproximada, apesar de um grupo de vizinhos poder incluir idades variadas (Papalia, 2001).

Normalmente, os grupos são exclusivamente de rapazes ou raparigas (Hartup, 1992). As crianças do mesmo sexo têm interesses comuns, enquanto as raparigas têm, em geral, mais maturidade do que os rapazes. Normalmente, as raparigas e os rapazes brincam e conversam, uns com os outros, de maneiras diferentes. Os grupos do mesmo sexo ajudam as crianças a aprender comportamentos apropriados ao seu grupo sexual e a incorporar papéis relativos ao género no seu auto - conceito.

Fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade, aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.

As actividades não competitivas (tal como conversar) oferecem oportunidades para desenvolver relações sociais, enquanto as actividades competitivas (como o desporto) ajudam as crianças a desenvolver o seu auto - conceito.

À medida que as crianças começam a afastar-se da influência parental, o grupo de pares abre novas perspectivas e liberta-as para fazerem juízos independentes. Testar valores, anteriormente inquestionáveis, confrontando-os com os dos seus pares, ajuda-as a decidir quais são os valores a manter e a rejeitar. O grupo de pares ajuda as crianças a formar opiniões sobre si mesmos e ao se compararem com as outras da sua idade, obtêm uma medida mais realista das suas capacidades. Também o grupo de pares, ajuda as crianças a aprender em sociedade, como adaptar os desejos e necessidades aos dos outros, quando ceder e manter-se firme (Papalia, 2001).

Para ser membro de um grupo de pares, a criança deve, assim, aceitar os seus valores e normas de comportamento, embora estes possam ser indesejáveis, elas podem não ter força para resistir.

## **2.2. Enquadramento Empírico**

Foi a partir da observação dos comportamentos de alguns alunos na realização de tarefas em trabalhos de grupo, que de certa forma me induziram a que colocasse em prática um projecto de investigação - acção no sentido de solucionar situações conflituosas geradas entre pares e estabelecer relações positivas entre pares, isto é, que promovessem a cooperação em tarefas realizadas, essencialmente, em grupo (dois elementos, pequeno grupo e grande grupo).

Neste sentido, considerou-se pertinente questionar os alunos acerca das relações que mantinham com os colegas da turma, tanto dentro da sala de aula, como no recreio. Como forma de poder analisar mais de perto as opiniões dos alunos, procedeu-se à realização de questionários (ver anexo II), que foram distribuídos e preenchidos pelos mesmos no contexto de sala de aula. Foram ainda realizados registos de diários de bordo na tentativa de perceber se existiam conflitos entre alguns alunos, quando eram propostas actividades de grupo.

### **2.2.1. Problema e questões de investigação**

De acordo com Pacheco (1995),

“toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p.67).

Ora, sendo a selecção do problema, na opinião de Tuckman (2005), uma das fases mais difíceis de um processo de investigação e não havendo receitas para o definir, o importante é que este contenha na sua enunciação as características de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992). Deste modo, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca, mas também realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação, e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Franz Rudio (1986) aponta três características principais na formulação de um problema:

1- Enunciar uma questão cujo melhor modo de solução seja uma pesquisa;

2- Apresentar uma questão que possa ser resolvida por processos;

3- Ser exequível, tanto em relação à competência do investigador, quanto à disponibilidade de recursos.

Neste sentido, é a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia, pois para que ocorra uma investigação é necessário existir uma questão problemática para a qual através de um projecto desta natureza se pretende dar resposta.

Assim sendo, a procura de um problema de pesquisa pode partir de situações observadas em vários contextos. No âmbito deste trabalho, o mesmo teve por base o contexto escolar, particularmente, o 1.º CEB.

Partindo do processo de observação vivenciado no início do estágio verificou-se que na turma se estabeleciam diferentes tipos de relações entre colegas, tais como relações de amizade, de simpatia e até de cumplicidade.

Houve casos, de alguns elementos da turma que não se conformaram com o simples facto de serem apenas considerados como “elementos” do grupo, querendo sim serem líderes do mesmo. O querer ser líder de grupo gera conflitos no seio do mesmo podendo promover um baixo rendimento cognitivo de aprendizagem do grupo, a existência de barulho na sala e até ter de alterar o curso da actividade proposta. Foi este o desafio que nos motivou a estudar mais de perto as relações entre pares em contexto de sala de aula nomeadamente da turma na qual foi desenvolvido o estágio.

Neste sentido, o problema geral do presente estudo consubstanciou-se na seguinte questão: *“De que forma se estabelecem as relações interpessoais entre pares em contexto de sala de aula?”*

Para além desta questão fundamental na investigação foram traçadas as seguintes questões orientadoras:

(1) As relações entre alunos da turma são vivenciadas de forma idêntica, independentemente do sexo - género dos mesmos?

(2) Será que a realização das tarefas se estabelece do mesmo modo, independentemente dos elementos do grupo?

(3) Quais os parâmetros essenciais para que se estabeleçam relações de sucesso entre pares na realização das actividades de grupo?

As questões referidas são o suporte de todo um estudo de investigação e foi a partir delas que se iniciou a acção subjacente ao estudo em questão relativamente às relações estabelecidas entre os alunos da turma, fundamentalmente quando se realizam actividades em grupo onde se registam comportamentos inadequados e ocorrência de conflitos entre os diferentes elementos.

Mas não é só das questões de pesquisa de investigação que se avança no processo de acção sendo de facto necessário estabelecer metas (objectivos) que estejam de acordo com estas e permitam de um modo geral atingir o fim a que se propunha o presente estudo.

### **2.2.2. Objectivos do estudo**

Ao conceber qualquer projecto seja ele de investigação ou não, é sempre uma antecipação do futuro, e assenta numa problemática que nos propomos estudar ou resolver e em objectivos delineados a atingir, que ditarão no decorrer da sua implementação ou no final, quando avaliados, se alcançamos aquilo a que nos propusemos.

Assim sendo, esta investigação pretende atingir os seguintes objectivos:

- 1) Avaliar as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos da turma, através de questionários;
- 2) Determinar se as relações dos alunos da turma, são vivenciadas da mesma forma por meninos e por meninas;
- 3) Verificar se a realização das tarefas se estabelece do mesmo modo, quando os elementos dos grupos são diferentes;
- 4) Determinar os parâmetros essenciais para que se estabeleçam relações de sucesso entre pares na realização de actividades de grupo;

- 5) Realizar actividades que possam promover uma comunicação mais aberta, no sentido de melhorar as relações entre pares;
- 6) Desenvolver o espírito de partilha e colaboração.

### **2.2.3. Opções metodológicas**

A investigação é definida por Bogdan & Biklen (1994), como sendo “uma atitude, uma perspectiva em que as pessoas tomam face a objectos e actividades (...) não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa” (p. 292).

Na opinião destes autores, a investigação qualitativa em Educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos:

- a) Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas;
- b) As questões a investigar são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em contexto natural, como é o caso deste estudo, é também denominada investigação naturalista nomeadamente em Educação.
- c) As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade.
- d) A abordagem é flexível e não se recorre [frequentemente] a questionários, e dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras.

Em síntese, é importante salientar que a investigação utilizada neste estudo foi predominantemente a investigação qualitativa, sem excluir uma componente quantitativa. Mais do que quantificar dados e utilizar análises estatísticas, pretende-se, essencialmente, compreender os significados que os sujeitos de estudo atribuem às suas acções e ao contexto onde interagem.

#### **2.2.3.1. Sujeitos do Estudo**

Este estudo envolveu uma turma do 4.º ano de escolaridade de uma escola pública do ensino básico do distrito de Bragança. A turma é constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

Onze destes alunos são do sexo feminino e os restantes onze são do sexo masculino.

### **2.2.3.2. Metodologia e Técnicas de Investigação Utilizadas**

A Investigação - Acção é uma metodologia de pesquisa activa que impõe, segundo a opinião de Thiollent (2002),

“que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a Investigação - Acção, os investigadores pretendem desempenhar um papel activo na própria realidade dos factos observados” (p.42).

e muitas vezes contribuir para a própria alteração dessa mesma realidade.

Para Bogdan & Biklen (1994) a Investigação - Acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais e em que o investigador se envolve activamente na causa da investigação.

Ora, é neste sentido que surge o presente estudo. O que se pretende não é somente compreender como se geram as relações interpessoais entre os alunos e quais os factores que levam ao surgimento de conflitos, mas também promover mudanças no seio da turma por meio de uma intervenção reflectida.

Para tal, as técnicas de recolha de dados, no âmbito desta metodologia são variadas, podendo utilizar-se entrevistas, questionários, observação participante, diários de bordo, entre outras.

Para além disto, é imprescindível a definição de momentos de avaliação: antes da intervenção (pré-teste), durante a intervenção (diário de bordo, grelha de observação sistemática, instrumentos de avaliação formativa) e/ou depois da intervenção (pós-teste, entrevista) (Hébert Lessard *et al*, 1994).

Assim sendo, a recolha de dados é um dos momentos do processo de investigação, concorrente em importância com o conjunto das outras etapas, nomeadamente a proveniência diversificada, a multiplicidade de informações possíveis de obter (Bell, 1993). De acordo com este autor, embora não seja indispensável a elaboração de instrumentos específicos para recolher dados, o investigador sente que esse processo é quase sempre necessário para a obtenção dos dados duma investigação. Será a partir dessa recolha que se tornará possível uma análise conducente à obtenção de resultados, se leiam

respostas, relativos ao problema da investigação. Os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1993), o que atendendo às características deste estudo, estes serão essencialmente, a observação participante, o diário de bordo e o questionário.

### **A Observação Participante**

A observação pode ser utilizada na pesquisa conjugada com outras técnicas ou de forma exclusiva. O principal problema da observação é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. Contudo, conscientes desta limitação tentou-se criar um clima positivo no seio da turma, entre pesquisador, alunos e professora cooperante.

Ao longo do estágio houve sempre preocupação em assegurar um ambiente positivo de sala de aula, bem como no recreio escolar, da forma mais natural possível, articulando-se sempre as acções do professor titular com as do investigador, neste caso a professora estagiária, de forma cooperante no processo de ensino/aprendizagem.

Com essa finalidade foi estabelecido um diálogo prévio entre o investigador e a professora titular, assim como com os inquiridos no sentido de os informar da intencionalidade e objectivos de cada sessão, ou seja, da intervenção pedagógica.

Em relação ao diálogo com a professora cooperante, este ocorreu numa das reuniões de apoio ao estágio. Procedeu-se ao esclarecimento de todo o projecto a ser desenvolvido e inclusivamente, os instrumentos a serem utilizados para a sua avaliação e recolha de dados. Este diálogo ocorreu, intencionalmente, no espaço escolar, muitas vezes em situação de sala de aula, para que eu fosse ganhando a confiança dos alunos e para que estes se fossem libertando de eventuais constrangimentos e agissem naturalmente aquando a intervenção.

O relacionamento do professor titular com o investigador foi uma condição de validade dos dados recolhidos, visto que o investigador ao tornar-

se parte integrante do processo ensino - aprendizagem, tem a possibilidade de observar os acontecimentos sobre o ponto de vista dos alunos, inferir significados daquilo que dizem e fazem e, validar no momento as inferências realizadas através de uma interacção sistemática com os sujeitos (Malaton & Ghiglione, 1997).

Para além da relação aberta e o à vontade com que sempre pude contar por parte da professora titular, pude conversar tanto nos intervalos como em tempo fora do período de intervenção, no sentido de recolher dados acerca dos alunos para assim formar uma opinião mais completa a seu respeito e desta forma determinar como formar os grupos de trabalho nas sessões programadas, não só do projecto de investigação - acção como ao longo de toda a intervenção durante o ano lectivo.

Neste sentido, podemos dizer que recorremos à observação participante, a partir da qual, se realizaram registos escritos, tendo como objectivo recolher dados sobre acções, opiniões ou perspectivas, aos quais o observador exterior não teria acesso (Hébert Lessard *et al.* 1994), apresentando e descrevendo esses dados nos *diários de bordo*. Estes revelam-se instrumentos privilegiados para o registo de dados recolhidos durante algumas sessões de intervenção pedagógica, relativos ao seu desenvolvimento, reacções, comportamentos inesperados dos sujeitos de estudo ou acontecimentos significativos, que possibilitarão e facilitarão a análise e avaliação desses mesmos dados, ou do projecto em si (Bell, 1993).

## **Os Diários de Bordo**

O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo (Bogdan & Bilken, 1994). Corroboro com a afirmação de Hébert Lessard *et al.* (1994), quando referem que os diários de bordo

*“constituem uma fonte de esclarecimentos objectivos, com base na interpretação e na compreensão da realidade”* (p. 158).

Para Bogdan & Biklen (1994) as notas que emergem são,

*“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”*(p.150).

Ao mesmo tempo, estamos perante um dos principais tipos de registo de dados, classificado por Evertson & Green (1986) como sendo um sistema narrativo. Os sistemas narrativos, baseiam-se na elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou de um desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo (Evertson & Green, 1986).

O diário de bordo representa, assim, não só uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). No caso do presente estudo, os dados recolhidos por meio de diários de bordo podem, então, ser úteis no momento de avaliação dos resultados (ex: intervenção pedagógica) ou como apoio dos dados provindos do questionário.

Desta forma, para cada sessão apresentada foi elaborado um diário de bordo segundo um modelo narrativo, introspectivo/retrospectivo, e compreensivo dos acontecimentos (comportamentos, opiniões, diálogos...) ocorridos durante cada uma delas, constituindo estes, uma fonte de esclarecimento objectiva, com base na interpretação e compreensão da realidade.

## **Os Questionários**

Segundo Hoz (1985), o questionário é,

“ ... um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”(p.58).

Já na opinião Quivy & Campenhoudt (2003), este instrumento é utilizado, geralmente,

“em casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade”(p.189),

ao qual não se pode chegar de outra forma, sendo extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), a importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Estes podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc.

De facto, o questionário tem que ser construído de acordo com o tipo de população que vamos investigar, de modo a que esta seja capaz de compreender cada uma das questões, assim como as questões colocadas não devem suscitar recusas devido ao seu conteúdo, por parte de quem responde.

Segundo Hill & Hill (2005), a primeira impressão que temos é a de que,

“é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário” (p.83).

Para tal, há vários princípios e directrizes equacionadas por alguns autores, um dos quais Fowler (2005), que designa por,

“regras gerais para conceber bons instrumentos de pesquisa” (p.78).

Assim sendo, o autor Sousa (2005) diz-nos que,

“a ordenação das perguntas, a preparação dos itens e a escolha do modo de responder são os principais pontos de reflexão na preparação de um teste ou questionário”(p.207).

E segundo o autor anterior, este deve ser construído,

“depois de ter escolhido os temas de investigação, de ter explicitado os seus objectivos e de ter redigido as perguntas que se vão realizar”(p.209).

Por outro lado, também se deve ter em conta, alguns cuidados com a organização interna do questionário de modo a evitar o desinteresse por parte do respondente, tentando que o questionário não seja muito longo. Mesmo assim, o questionário deve conter as perguntas fundamentais à obtenção dos dados necessários a uma boa investigação.

Desta forma, o questionário surge, nesta investigação, como um instrumento que ajuda a chegar à complementaridade de concepções, opiniões e referências dos sujeitos do estudo, que nos permitem retirar conclusões e inferências, com algum grau de objectividade, reforçando a validade desta

investigação. A configuração do questionário utilizado (*ver anexo II*) teve em conta, segundo Santos (2001),

“um breve texto (informativo), que explicava os objectivos do mesmo, pedia a inestimável colaboração das pessoas (...) e, acima de tudo, garantia o rigoroso anonimato”(p.101).

Quanto à sua estrutura, este divide-se em quatro blocos, descritos e caracterizados a seguir:

**a) Bloco I – Dados de Identificação dos alunos**

Deste grupo fazem parte um conjunto de dois itens que integram as seguintes variáveis: idade e ano de escolaridade.

**b) Bloco II- Relacionamento Interpessoal / Fora da Escola**

Neste grupo pretende-se conhecer as relações que os alunos estabelecem com as pessoas que os rodeiam fora do espaço escola. Mais ainda, é nosso propósito conhecer as actividades que os alunos realizam para ocupar os tempos livres. Entre as respostas de escolha livre pergunta-se também com quem gostam ou não de ir ao cinema.

**c) Bloco III- Relacionamento Interpessoal / Sala de Aula**

Neste grupo ambiciona-se saber as relações estabelecidas em contexto de sala de aula. Neste sentido pretende-se saber quem gostam de ter ao seu lado na carteira, que tipo de tarefas preferem realizar e com quem querem realizá-las, se gostam ou não de trabalhar em grupo, que tipo de grupo preferem e quem preferem como elementos do seu grupo de trabalho, e ainda, caso tivessem que mudar de turma, quais os alunos que escolheriam para fazer parte dela ou não.

**d) Bloco IV- Relacionamento Interpessoal / Recreio**

Neste grupo pretende-se conhecer o tipo de brincadeiras realizadas no recreio, assim como os companheiros preferidos para a realização das mesmas.

Após a primeira versão do questionário ficar redigida, foi necessário recorrer à sua validação, para garantir que o questionário quando aplicado respondia efectivamente aos problemas colocados por nós, uma vez que segundo Matalon & Ghiglione (1997),

“iniciado o trabalho no terreno, está fora de questão fazer qualquer modificação no enunciado das questões ou na sua ordenação, mesmos que estejamos convencidos de que se trata de melhoramentos importantes” (p.108).

Deste modo, antes de aplicarmos o nosso questionário aos sujeitos do estudo procedemos à sua validação, para saber com exactidão que: a) não havia necessidade de outras explicações para além daquelas que foram explicitamente previstas; b) os inquiridos respondiam apenas ao que lhes era pedido; c) as questões tinham o mesmo significado para todos; d) o questionário respondia efectivamente aos problemas colocados por nós; f) e o tempo de resolução (45 minutos) era o necessário ao seu preenchimento, como é referido pelos autores anteriores.

Assim, para a sua validação numa primeira fase, procedeu-se a uma aplicação do mesmo aos alunos de uma turma de 4.º ano, no sentido de verificar: a) a relevância das questões em relação os objectivos do estudo; b) a clareza/ambiguidade das questões; c) a adequação da linguagem usada em relação ao nível de ensino e idade dos sujeitos; d) a sequência das questões; formato e apresentação do questionário e e) a extensão/tempo de aplicação do mesmo. Procedimento este que permitiu certificar se: a) as questões foram compreendidas por todos da mesma forma; b) a linguagem era clara; c) existiam erros de vocabulário ou de formulação das questões; d) as recusas às questões eram motivadas por incompreensões vocabulares, por equívocos ou ausência de conceitos.

Assim sendo, numa segunda fase procedeu-se à sua aplicação aos sujeitos do estudo. Pediu-se aos alunos que colocassem todas as dúvidas que o mesmo lhes suscitasse, ao nível da sua interpretação, do vocabulário e outros aspectos que considerassem menos explícitos.

### **2.2.3.3. Análise e Interpretação do material recolhido**

Este estudo apesar de ser essencialmente qualitativo adquire uma componente quantitativa no que diz respeito à análise dos questionários aplicados aos sujeitos do estudo. Contudo, apesar de ser um questionário, onde maioritariamente o que estamos a fazer é a contabilizar dados

(quantitativo), o que se pretende é dar significado a essa quantificação. Interessa-nos, portanto, analisar os dados em toda a sua riqueza, revelando elementos de compreensão e permitindo-nos ir de encontro aos objectivos da presente investigação.

A análise de conteúdo, é definida por Bardin (2004) como, “ um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”(p.37).

Assim, para tratamento e análise do material recolhido dos questionários, procedeu-se à codificação das respostas em três grandes categorias, coincidentes com os blocos que constituíam o mesmo (Bloco II. Relacionamento Interpessoal - Fora da Escola; Bloco III. Relacionamento Interpessoal – Sala de Aula e Bloco IV. Relacionamento Interpessoal – Recreio). Sendo organizadas e analisadas as respostas dadas pelos alunos em gráficos, atendendo sobretudo à sua dimensão qualitativa, ainda que expressa de forma numérica. Para o tratamento desses dados recorreremos ao programa informático Microsoft Office Excel 2007.

A selecção dos documentos a analisar seguiu a regra da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Neste caso concreto, a análise incidiu sobre os questionários aplicados aos alunos.

#### **2.2.3.4. Intervenção Pedagógica**

Para a implementação da unidade de ensino deste estudo - *Relações entre pares em contexto de sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico*, definiram-se e planificaram-se seis sessões onde se delinearam as áreas, as competências específicas, os conteúdos, os objectivos, as actividades e estratégias, o material de apoio pedagógico, o tempo e os meios de avaliação.

### **2.2.3.4.1. Planificação da Unidade de Ensino**

#### **Sessão n.º 1 (06 de Janeiro de 2010)**

##### **Objectivos**

- Responder a questionários;
- Conhecer a opinião dos alunos acerca das relações estabelecidas com os colegas de turma;
- Perceber as razões que geram conflitos entre os alunos durante o desenvolvimento de trabalhos de grupo;

##### **Actividades e estratégias**

Em primeiro lugar estabeleceu-se um diálogo com os alunos a fim de lhe explicar o objectivo do preenchimento do questionário. De seguida procedeu-se à distribuição dos questionários aos alunos e fez-se uma leitura colectiva explicando detalhadamente o que se pretendia com cada pergunta, para que eles pudessem compreender melhor. Ao longo do preenchimento alguns alunos ainda foram colocando dúvidas, as quais eram clarificadas para poderem responder e à medida que iam acabando de preencher iam entregando e saindo para o recreio.

No início quando se falou sobre preencher o questionário ficaram um pouco apreensivos mas depois de lermos colectivamente e perceberem, o que se pretendia responderam com todo o empenho a todas as questões sem hesitar.

##### **Recursos materiais**

Questionários

##### **Tempo**

90 Minutos

## **Sessão n.º 2 (13 Janeiro de 2010)**

**Área:** Estudo do Meio

### **Conteúdos**

- Os astros: planetas, estrelas e satélites;
- Movimentos de rotação e translação.

### **Competências específicas**

#### ***O conhecimento do ambiente natural e social***

- Reconhecimento de diferentes astros e de que a terra faz parte do sistema solar;
- Análise de evidências na explicação científica da forma da terra e das fases da lua;
- Compreensão das razões da existência de dia e noite e da sua relação com o movimento de rotação da Terra;

### **Objectivos operacionais**

- Esperar pela sua vez de falar no seio da turma;
- Expressar a sua opinião sobre o conteúdo em estudo;
- Respeitar a opinião dos colegas da turma;
- Adquirir sentido de responsabilidade na realização do jogo, de modo a evitar os conflitos interpessoais;
- Constatar a forma da terra através de fotografia, ilustrações;
- Observar e representar os aspectos da lua nas diversas fases;
- Observar num modelo o sistema solar;
- Compreender as posições dos planetas em relação ao sol;
- Distinguir planetas de estrelas;
- Identificar os planetas pelos respectivos nomes;
- Compreender os movimentos de rotação e translação do planeta terra;

## Actividades e estratégias

Inicialmente, a estagiária estabelece um diálogo com os alunos a fim de explorar o conteúdo da aula: o sistema solar, utilizando uma maquete representativa do mesmo. Começa por contar o número de planetas representados e solicita que os alunos enunciem o nome de cada um dos planetas referindo também a sua posição relativamente ao sol.

Posteriormente, a estagiária mostra um acetato onde dá uma definição de astros e indica os astros que temos (estrelas e planetas). De seguida e através de uma imagem, analisam-se os nomes dos planetas que compõem o sistema solar e da estrela (sol). Ainda recorrendo a acetatos exploram-se os movimentos da Terra: movimento de translação (relativo às estações do ano e em que a terra gira à volta do sol) e movimento de rotação (em que a terra gira sobre si mesma e em que aparece o dia e a noite. De seguida faz-se referência ao satélite da terra – a lua e às suas fases (lua cheia, quarto minguante, lua nova e quarto crescente).

De seguida, com a ajuda dos alunos completasse um cartaz em tamanho A3: com o nome de cada planeta, indicação das características de cada um e ilustração do cartaz. Depois de completar o cartaz e afixar na parede da sala, os alunos vão registar no caderno toda a informação abordada anteriormente.

Para terminar de uma forma mais lúdica, a estagiária solicita a participação dos alunos para a realização de um jogo chamado " Sistema Solar Humano", em que um aluno representa o sol, outro a lua e oito colegas representam os planetas. O jogo inicia quando o sol chama, um a um, de forma arbitrária, o nome dos planetas para que ocupem as posições certas no sistema solar, memorizando o seu nome. Os alunos ao ouvirem o nome dos planetas devem andar dentro da respectiva órbita, na ordem correcta em relação ao sol. Quem não estiver atento ou se enganar sai do jogo e dá lugar a outro aluno, que ocupará o seu lugar representando o seu planeta. Ganham os oito planetas que conseguirem formar em primeiro lugar e correctamente o sistema solar.

## **Tempo**

90 Minutos

## **Recursos materiais**

- Maqueta do sistema solar;
- Retroprojector;
- Acetatos;
- Cartaz em tamanho A3

## **Avaliação das aprendizagens**

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse e empenho demonstrado (atitudes);
- Respostas às questões orais;

## **Meios de Avaliação**

Diário de Bordo

## **Sessão n.º 3 (27 Janeiro de 2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

## **Conteúdos**

- Lengalengas;
- Trava-línguas;
- Regras de utilização do dicionário;
- Desenvolvimento da comunicação oral e escrita.

## **Competências específicas**

### ***Compreensão do oral***

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão.

### ***Expressão oral***

Alargamento da expressão oral em português padrão.

### ***Leitura***

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.

### ***Expressão escrita***

Domínio das técnicas instrumentais da escrita.

### ***Conhecimento explícito***

Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais

### **Objectivos operacionais**

- Compreender o significado do trabalho em grande grupo;
- Respeitar o colega e as suas dificuldades linguísticas;
- Compreender o espírito de partilha e colaboração no seio do grupo;
- Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura;
- Desenvolver as competências da escrita e da leitura;
- Compreender a noção de lengalengas e trava-línguas;
- Conhecer as regras de utilização do dicionário;

### **Actividades e estratégias**

Inicialmente, a estagiária estabelece um diálogo com os alunos, explicando que a aula que vai começar a partir de um jogo de descoberta, em que cada um dos alunos, escolhidos aleatoriamente, tem de retirar duma caixa um papel, lendo-o em voz alta para a turma. Devem ainda identificar o tipo de texto que acabou de ler (trava-língua ou lengalenga);

Posteriormente, os alunos registam a definição de lengalenga e trava-línguas, no caderno, assim como o texto que retiraram da caixa;

De seguida, a estagiária divide a turma em grupos de dois alunos. Estes têm de ler rapidamente os trava-línguas e lengalengas sem se enganarem. O vencedor será aquele que melhor memorizar os trava-línguas ou lengalengas conseguindo-os reproduzir sem se enganar.

Posteriormente, realiza-se a leitura das regras de utilização do dicionário, as quais, com a ajuda dos alunos se afixam na parede da sala. Procede-se de seguida à consulta de uma palavra à escolha no dicionário, de acordo com as regras indicadas anteriormente.

### **Tempo**

90 Minutos

### **Recursos materiais**

Caixa de cartão

Papeis coloridos

### **Avaliação das aprendizagens**

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse e empenho demonstrado (atitudes);
- Respostas às questões orais;

### **Meios de Avaliação**

Diário de Bordo

### **Sessão n.º 4 (23 Março de 2010)**

**Área:** Formação Cívica

### **Conteúdo**

- Direitos humanos e direitos da criança;
- Regras de convivência.

### **Objectivos operacionais**

- Reflectir sobre os direitos humanos e direitos da criança;
- Reconhecer a importância da Declaração Universal dos direitos humanos e da convenção dos direitos da criança;
- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;

- Promover atitudes de auto - estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

### **Actividades e estratégias**

O início da actividade dá-se através da exploração da história:” Os Direitos das Crianças”, de Luísa Ducla Soares e da Declaração Universal dos Direitos Humanos;

De seguida, a estagiária procede à divisão da turma em dois grandes grupos: um grupo lê e explora a história dos direitos da criança e o outro lê e explora a declaração dos direitos humanos.

Posteriormente, os alunos vão ler em voz alta e detalhadamente cada um dos textos e reflectir sobre o assunto que cada um faz referência. Depois em grupo, os alunos vão recolher informações importantes dos textos para posteriormente organizarem e elaborarem um cartaz síntese acerca dos conteúdos em estudo.

Quando os alunos finalizarem os cartazes estes serão analisados e discutidos em grande grupo, sendo posteriormente afixados na parede da sala para posteriormente poderem ser consultados.

**Tempo** 90 Minutos

### **Material de apoio pedagógico**

- Fotocópias da história e da declaração universal dos direitos humanos;
- Cartolinas;
- Marcadores.

### **Avaliação das aprendizagens**

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse e empenho demonstrado (atitudes);
- Respostas às questões orais;

## **Meios de Avaliação:**

Diário de Bordo

## **Sessão n.º 5 (19 Maio de 2010)**

**Área:** Língua Portuguesa / Formação Cívica / Expressão Plástica

### **Conteúdos**

Desenvolvimento da comunicação oral e escrita

Desenvolvimento da capacidade de síntese

O valor da amizade

A relação eu-outro

Desenho

Pintura

### **Competências específicas:**

#### ***Compreensão do oral***

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão.

#### ***Expressão oral***

Alargamento da expressão oral em português padrão.

#### ***Leitura***

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.

#### ***Expressão escrita***

Domínio das técnicas instrumentais da escrita.

#### ***Conhecimento explícito***

Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.

#### ***Comunicação Visual***

Ilustrar visualmente temas e situações.

### **Objectivos operacionais**

- Perceber o significado da palavra “amigo”;

- Ser capaz de representar o seu melhor amigo;
- Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura;
- Desenvolver as competências da escrita e da leitura;
- Reter informações a partir de um enunciado oral;
- Contar, resumidamente a história;

### **Actividades e estratégias**

A actividade inicia-se com um diálogo com os alunos para explicar que se realizará uma sessão de leitura, colectiva, do livro intitulado "A história da Árvore Elvira";

De seguida, a estagiária irá agrupar os alunos em quatro grupos: dois deles de cinco elementos e dois deles de seis elementos; a estagiária distribuirá, a cada grupo, fotocópias do livro, para realizarem leitura silenciosa; Posteriormente irá realizar-se uma leitura colectivamente, em que se escolherá, aleatoriamente, o aluno que vai ler em voz alta o texto para a turma. Após a leitura, a estagiária distribuirá fichas de leitura, que os alunos dos quatro grupos deverão preencher de acordo com o conteúdo do livro. Nestas consta uma parte informativa (título da obra, nome do autor, nome do ilustrador, editora, número de páginas) e uma outra parte relativa ao registo de impressões de leitura (resumo do conteúdo da obra, vocabulário e registo de palavras que o grupo não conheça o seu significado, saber o que mais agradou ao grupo no livro, do que menos gostaram do livro e a que amigo recomendariam o livro e porquê).

Seguidamente, os alunos, individualmente, vão dar continuidade à história do livro, não deixando de lado a principal moral da mesma que era o valor da amizade, em que alguns alunos referiram que ter amigos é muito importante, mas acima de tudo uma relação de amizade deve ser preservada e respeitada.

## **Tempo**

90 Minutos

## **Material de apoio pedagógico**

- Fotocópias do livro “ A História da Árvore Elvira”;
- Fichas de leitura;

## **Avaliação das aprendizagens**

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse e empenho demonstrado (atitudes);
- Respostas às questões orais;

## **Meios de Avaliação**

Diário de Bordo

## **Sessão n.º 6 (26 Maio de 2010)**

**Área:** Língua Portuguesa

## **Conteúdos**

- Desenvolvimento da comunicação oral;
- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual;

## **Competências específicas**

### ***Compreensão do oral***

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão.

### ***Expressão oral***

Alargamento da expressão oral em português padrão.

### ***Leitura***

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.

**Objectivos operacionais:**

- Ser capaz de reflectir e cooperar colectivamente;
- Promover o espírito de equipa e companheirismo;
- Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- Desenvolver o gosto pela leitura e escrita;
- Desenvolver as competências da leitura e da escrita;
- Interpretar um poema;
- Emitir ideias para continuar a escrita do poema;

**Actividades e estratégias**

Esta actividade reflecte acima de tudo o espírito de grupo presente na turma, sentindo-se também uma certa competitividade saudável entre eles, pois eles esforçaram-se muito para que o seu momento de actuação na festa fosse único e perfeito de modo a que os pais ficassem muito orgulhosos.

Inicialmente a estagiária irá estabelecer um diálogo com os alunos a fim de explicar o tema da aula: leitura e interpretação do poema de finalistas, expressando os sentimentos presentes no mesmo para que se pudesse perceber a união presente entre os elementos da turma e que de certa forma relata-se o percurso dos alunos ao longo do ano.

De seguida, a estagiária irá distribuir a cada um dos alunos uma fotocópia do poema e pedir que façam uma leitura silenciosa e reflectir sobre o seu conteúdo, no sentido de perceber a informação implícita e reviver alguns momentos retratados no mesmo.

Foi um momento muito especial em que se denotou nos alunos um misto de emoção e expectativa, em que por um lado se recordava momentos vivenciados por eles, por outro lado havia a vontade de expressá-los para o exterior e ainda mais para pessoas muito importantes para eles,

**Tempo**

90 Minutos

## **Material de apoio pedagógico**

Fotocópias do poema de Finalistas.

## **Avaliação das aprendizagens**

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse e empenho demonstrado (atitudes);

## **Meios de Avaliação**

Diário de Bordo

### **2.2.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados**

Referidos e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a consecução deste estudo, passaremos à apresentação dos dados e, posteriormente, à análise e discussão dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceptual que o suporta, as questões de pesquisa que nos orientaram no decorrer da investigação, bem como os dados recolhidos.

#### **2.2.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Diários de Bordo**

##### **Diário de Bordo – Sessão n. 2 (13 Janeiro de 2010)**

Durante a realização do jogo designado por “Sistema Solar Humano” ocorreram situações muito importantes no âmbito do projecto de investigação - acção.

Quando se utiliza o jogo na aula, isto é como actividade lúdica, proporcionasse um ambiente afectivo e social que contribui para uma maior disponibilidade do aluno para aprender. Aspecto este que está a ser cada vez mais considerado, na actualidade, dado o seu valor educativo, sem deixar de considerar todas as competências que se pretendem desenvolver no aluno através do jogo.

De acordo com Corsaro (1997), propõe-se que as crianças sejam entendidas como participantes activas dos seus mundos de crianças. Assim, no decorrer da actividade, os alunos puderam adquirir conhecimentos ao nível do Estudo do Meio mas, simultaneamente, interagir entre si, permitindo-me observar elementos que pudessem caracterizar o tipo de relação que estabeleciam uns com os outros.

Neste sentido, pude constatar que alguns alunos já tinham melhorado determinadas atitudes/comportamentos, no sentido de já serem capazes de esperar pela sua vez para intervir, estar atentos às intervenções dos restantes colegas da turma, respeitando as suas opiniões e tentando realizar o jogo sem causar conflitos para que o resultado final fosse o mais desejado.

Sublinhe-se a ideia de que ao professor compete a tarefa de assumir o acto educativo assim como estabelecer uma relação interpessoal com os alunos, sendo desta forma necessário motivá-los amigavelmente para participem de forma activa no processo de aprendizagem, como foi o caso objectivo desta actividade.

### **Diário de Bordo – Sessão n.º 3 (27 Janeiro de 2010)**

A actividade que correspondia a esta sessão tinha por objectivo ser realizada em grupos de dois elementos, de modo a possibilitar a observação de atitudes/comportamentos dos alunos que possuíam maior tendência para gerar conflitos na realização da tarefa, comprometendo de certa forma o percurso e o sucesso da mesma. No início houve uma grande agitação e expectativa dos alunos. Aliás muitos deles disseram: “- Eu quero ser o primeiro a retirar um papel...”.

Quando apresentei aos alunos uma caixa de cartão na sala e pedi que, um de cada vez, retirasse um papel, lê-se o seu conteúdo e só depois revelasse o que estava lá escrito ao resto da turma. Foi muito interessante observar como inicialmente todos tinham curiosidade em saber de que se tratava e depois iam colocando hipóteses no sentido de descobrir o conteúdo da actividade, dizendo: “- Eu já sei do que estamos a falar...”; “- A minha é uma lengalenga...”; “ O meu não é um trava-línguas...”.

Posteriormente e já sabendo os alunos de que tipo de texto se tratava foi realizado um pequeno concurso em que estes, individualmente, liam o que estava escrito no papel de uma forma rápida (após algum tempo de leitura silenciosa, para evitar que se enganassem), e cuja função da restante turma era ser capaz de decifrar se se tratava de uma lengalenga ou trava língua, assim como saber qual o seu conteúdo.

Foi uma actividade que despertou muito a curiosidade dos alunos, o que de certa forma os manteve em silêncio. Apesar da agitação inicial, eles empenharam-se, esforçando-se por colocar a sua criatividade em acção e reproduzir novas lengalengas e trava-línguas como se pode observar na seguinte fala: ”- Isto é mesmo complicado de inventar um trava-língua porque parece que a língua fica tão enrolada que as palavras ficam distorcidas...”. Outro aluno disse:”- A minha vai ser mais gira que a tua, parece que já ouvi isto nalgum lado...”.

Foi um tempo muito proveitoso em que pude verificar que o trabalho de grupo na turma, de facto, resultava. Tinha era de se tocar no ponto forte da turma, ou seja, partir do desafio; desafiar os alunos a inventar, reproduzir perante os colegas as suas criações de modo observar o espírito de grupo existente em que se sente a união entre os elementos da turma de tal forma que se empenham a sério na execução da tarefa como também se ajudam mutuamente. Nesta actividade foi possível constatar a existência de respeito pela opinião dos colegas, de modo a ultrapassar-se as diferenças de pensamentos no sentido de obter bons resultados de aprendizagem.

#### **Diário de bordo – Sessão n.º 4 (23 Março de 2010)**

Para iniciar a actividade relativa a esta sessão comecei por mostrar o livro que tinha trazido e lentamente fui lendo o título do mesmo e fazendo referência à autora. De seguida distribuí fotocópias do livro e parti para uma leitura colectiva. Por meio da sua exploração, os alunos chegaram à conclusão de que se estava a falar sobre os direitos da criança. Contudo, não ficaram por aqui, pois tinha trazido outro documento importante e eles perguntaram logo: “-

Que documento é esse?”. Entusiasmados foram lendo o memo e à medida que o iam fazendo comentavam “Este fala sobre os nossos direitos”.

À medida que o liam, os alunos iam expressando sempre a sua opinião relativamente a cada frase dizendo que, por vezes, nem sempre se cumpria o que estavam a ler, o que não era bom, pois assim era muito difícil vivermos em sociedade e compreender o que cada um de nós podia ou devia fazer para podermos conviver no dia-a-dia.

De salientar que quando ensina, o professor deve interagir, trocar ideias e comunicar abertamente com os alunos, dando-lhes, desta forma, a oportunidade de eles se expressarem livremente, incentivando-os a expor as suas convicções e serem capazes de confrontar o seu ponto de vista.

Esta actividade foi, realmente, muito importante porque se falou essencialmente sobre o que cada um daqueles pontos lhes suscitava, ou seja, a necessidade de tolerância pelo outro, o respeito, a partilha, o saber viver em sociedade e de expressar a sua opinião e ponto de vista.

### **Diário de bordo - Sessão n.º 5 (19 Maio de 2010)**

A exploração de uma simples história nada fazia prever a reacção dos alunos no final da sua leitura. Primeiro acharam que iríamos falar de uma simples árvore, normal como muitas outras que vemos na rua, mas o ponto fundamental da actividade e de toda a história era perceber o verdadeiro significado da palavra amigo, isto é, de melhor amigo.

Com esta história, foi possível verificar que também no seio da turma ocorria um pouco aquilo que era desenvolvido ao longo da história. Isto é, na turma também se estabeleciam relações de amizade e até relações de cumplicidade.

Para além dos alunos perceberem do que tratava a história, também puderam descobrir que a palavra “amigo”, tem um significado especial. Alguns alunos referiram que ser amigo é ajudar quando precisamos, quando estamos tristes e quando nos sentimos sozinhos. Um aluno até frisou: “não te lembras quanto de ajudei a responder àquela pergunta da ficha que não sabias...”. Foi então desta forma que em parte desvendaram os amigos que de facto tinham

ali na turma e com quem conviviam todos os dias, tanto na carteira dentro da sala de aula, como nas brincadeiras de recreio.

Não posso deixar de referir que os desenhos elaborados pelas crianças foram tão reveladores como engraçados porque a partir deles pudemos ver exteriorizações dos seus sentimentos. Numa simples folha de papel, eles desenharam alguém e esse alguém era o seu melhor amigo, com quem eles partilhavam muitas das coisas importantes que nem sempre compartilhavam com os outros colegas.

### **Diário de bordo – Sessão n.º 6 (9 Junho de 2010)**

Este dia revelou-se muito importante, pois para além de corresponder ao dia em que se faziam os preparativos para a festa de finalistas, também representava o início de uma nova etapa das suas vidas, que se avizinhava e onde iriam ocorrer mudanças tanto a nível de estabelecimento de ensino como de colegas e professores. Estes iriam, pois, estabelecer novas relações.

Neste sentido, os alunos não conseguiram deixar de demonstrar o entusiasmo e nervosismo do impacto da festa, treinando os papéis que iriam representar nas peças de teatro. Assim se ia fechar mais um ciclo da sua vida, terminar o 1.º ciclo do ensino básico, para iniciar um 2.º ciclo, mais exigente e trabalhoso, o qual iria exigir deles um esforço maior, uma vez que haveria uma apreensão de novos conceitos advindos de disciplinas novas para estudar.

Não podia deixar de referir o poema que adaptei como forma de retratar um pouco o que os alunos tinham vivido ao longo do ano lectivo, o qual iriam recitar na festa e faria parte do conteúdo da sua pasta de finalista que eles próprios ajudaram a organizar e construir. Foi um dia em que os alunos puderam demonstrar e representar aspectos de um modo geral marcou a sua vida escolar.

Foi nas suas actuações em grupo que se pode verificar até que ponto as actividades realizadas nesse sentido tinham contribuído para que as situações de conflito fossem ultrapassadas com sucesso e se pudesse de facto usufruir de momentos de respeito, união, partilha e conviver em grupo.

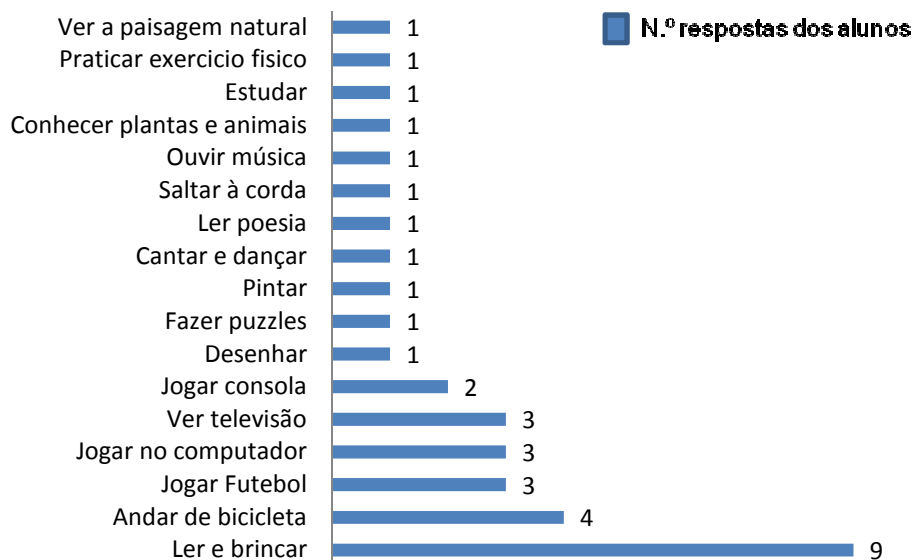
## 2.2.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados dos Questionários (Crianças)

Os dados dos questionários aplicados aos sujeitos do estudo serão analisados através da explicitação da frequência de resposta como ponto de partida para a compreensão da matéria em estudo.

Assim sendo, serão tidas em conta, em conjunto com os dados obtidos nos restantes instrumentos de trabalho.

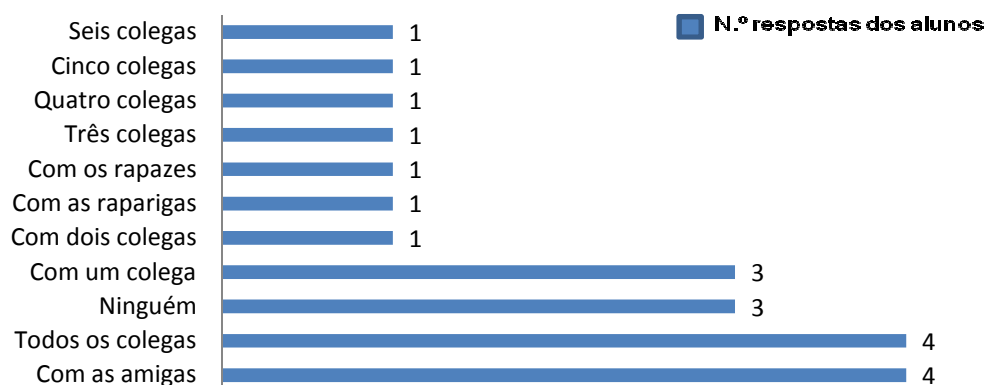
Em relação ao questionário aplicado aos alunos da turma, podemos verificar, através dos gráficos, as suas respostas assim como a interpretação que nos leva de encontro ao estudo.

Relativamente ao Bloco II - Relacionamento Interpessoal Fora da Escola constatou-se, a partir dos dados do Gráfico 6, que as actividades que os alunos mais gostam de realizar nos seus tempos livres: os alunos responderam ler e brincar (9), andar de bicicleta (4), jogar futebol (3), jogar no computador (3), ver televisão (3), jogar consola (2), desenhar (1), fazer puzzles (1), pintar (1), cantar e dançar (1), ler poesia (1), saltar à corda (1), ouvir música (1), conhecer plantas e animais (1), estudar (1), praticar exercício físico (1) e ver a paisagem natural (1).



**Gráfico 6. Actividades que os alunos mais gostam de realizar nos tempos livres**

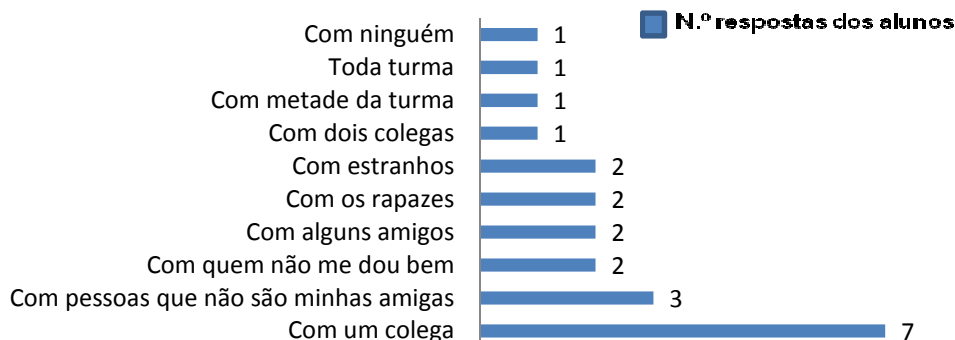
Os resultados sugerem que os alunos gostam de realizar diversos tipos de actividades, tais como actividades desportivas que despertam o interesse, ajudando a descobrir aspectos importantes das relações sociais, como o sentido de equipa, a competição construtiva ou a responsabilidade.



**Gráfico 7. Colegas de turma com quem os alunos gostariam de ir ao cinema**

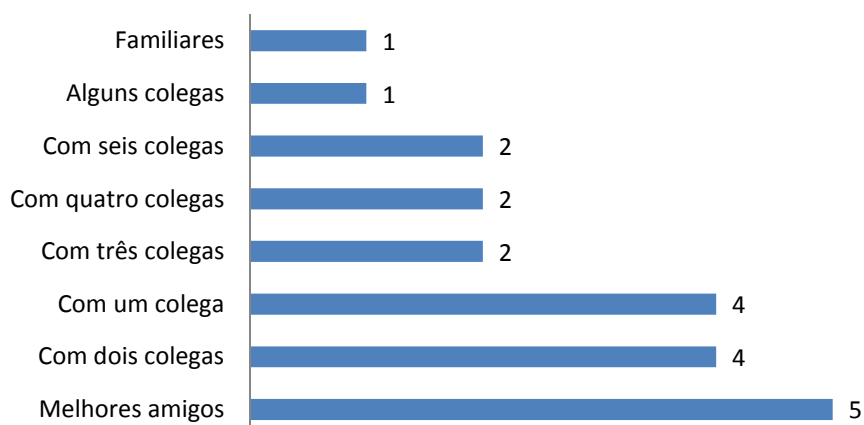
Quando se perguntou aos alunos com que colegas de turma gostariam de ir ao cinema, à qual os alunos responderam que gostariam de o fazer com as suas amigas<sup>1</sup> (4), com todos os elementos da turma (4), com ninguém (3), com um colega (3), respostas que apresentaram maior preferência. Para além destas, podemos salientar outras como dois colegas (1), com as raparigas (1), com os rapazes (1), três colegas (1), quatro colegas (1), cinco colegas (1) e seis colegas (1), como podemos observar no Gráfico 7. Estes resultados reflectem o que os alunos vivenciam em contexto de sala de aula, isto é, apontam as suas escolhas para os colegas com quem habitualmente preferem realizar actividades de grupo, com quem mais gostam de trabalhar, partilhando, desta forma, afinidades e opiniões muito próximas. As relações com os “iguais”, são muito importantes logo na infância, sobretudo entre os sete e os doze anos. Uma vez que na consolidação do grupo de amigos, as afinidades, desempenham um papel essencial: ter a mesma idade, o mesmo sexo, gostos parecidos e uma certa proximidade física, são aspectos muito peculiares.

É necessário dispor de tempo para partilhar, estar juntos, uma situação que acontece muitas vezes nas salas de aula.



**Gráfico 8. Colegas de turma com quem não gostariam de ir ao cinema**

Quanto realizada a mesma questão sob a forma negativa, ou seja, com quem os alunos não gostariam de ir ao cinema. À qual, os alunos responderam com um colega<sup>2</sup> (7), com pessoas que não são minhas amigas<sup>3</sup> (3), com quem não me dou bem<sup>4</sup> (2), com algumas amigos<sup>5</sup> (2), com os rapazes<sup>6</sup> (2), com estranhos<sup>7</sup> (2), com dois colegas (1), com metade da turma (1), com toda a turma (1) e com ninguém (1) (gráfico 8).



**Gráfico 9. Percepção dos alunos sobre quem os escolheria para ir ao cinema**

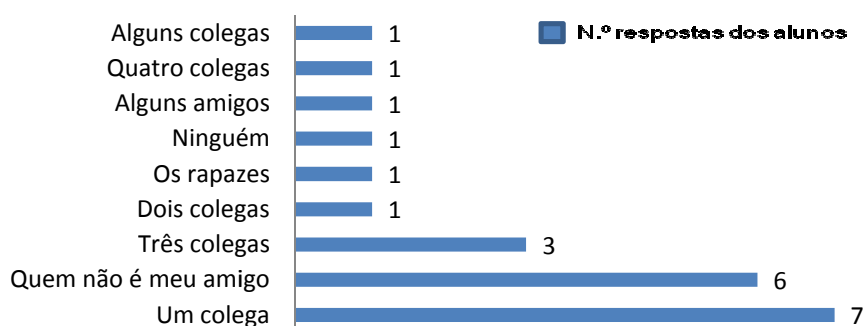
Por sua vez, no gráfico 9, constatou-se que os alunos responderam os melhores amigos<sup>8</sup> (5), dois colegas (4), um colega (4), três colegas (2), quatro colegas (2), seis colegas (2), alguns colegas (1) e familiares (1).

(1) Com um colega, elemento que consideram perturbador na sala de aula.  
 (2) Com colegas que não partilham das suas opiniões ou com quem não se identificam.  
 (3) Com quem normalmente não costumam estar de acordo consigo em determinadas situações.  
 (4) Com quem não têm relações tão próximas.  
 (5) Por serem elementos mais barulhentos.  
 (6) Porque são pessoas que nós não conhecemos.  
 (7) Elementos da turma com quem brincam, partilham brinquedos e conversas íntimas.  
 (8) Colegas mais próximos de si.

Os amigos servem para balizar os valores éticos, ajudando a descobrir tanto as potencialidades, assim como as limitações da criança. Ter amigos é uma coisa que deverá perdurar pela vida toda. A partir da idade pré - escolar, que a criança tem a noção do que é a amizade e da importância de um amigo.

Assim sendo, a verdadeira amizade é um relacionamento de verdade, de partilha e de aceitação com noção da autonomia e do respeito pelo outro. A tendência natural das crianças é a de escolherem amigos parecidos com ela, para não se expor e não gerar conflitos.

Os rapazes têm mais tendência a formar grupos pequenos, dos quais fazem parte um ou dois amigos mais chegados, com quem mais gostam de estar e partilhar ideias e opiniões.



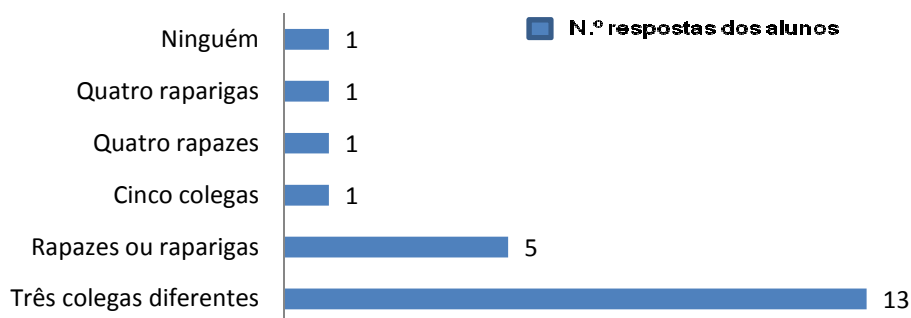
**Gráfico 10. Quem não te escolheria para ir ao cinema**

Por outro lado, quando questionados sobre quem pensavam que não os escolheria para ir ao cinema, os alunos responderam: com um colega (7), com quem não é meu amigo (6), três colegas (3), dois colegas (1), os rapazes (1), ninguém (1), alguns amigos (1), quatro colegas (1) e alguns colegas (1) (Gráfico 10). Os alunos dão muita importância às relações de amizade e de cumplicidade, prevendo quase sempre que se não fossem amigos, não poderiam realizar determinadas actividades juntos.

Do conjunto de respostas obtidas neste bloco pode-se concluir que os alunos transportam um pouco para o exterior, aquilo que vivenciam ao nível das suas relações interpessoais em contexto educativo, dentro de sala de aula e no recreio escolar.

Relativamente ao bloco III, que diz respeito às Relações Interpessoais, em Contexto de Sala de Aula, perguntou-se aos alunos quem gostariam de ter

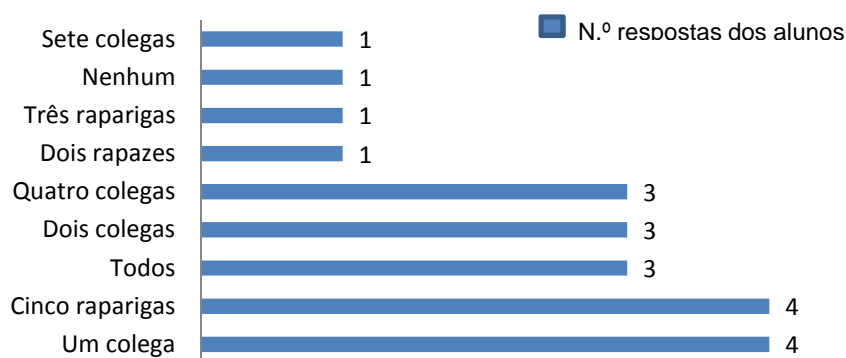
sentado ao seu lado na carteira. As respostas a esta questão foram: três pessoas diferentes (13), rapazes ou raparigas (5), cinco colegas (1), quatro rapazes (1), quatro raparigas (1) e ninguém (1) (gráfico 11).



**Gráfico 11. Quem gostariam de ter sentado ao seu lado na carteira.**

Entre os sete e os nove anos de idade, as relações com os outros são muito mais estáveis e surge a figura do amigo íntimo, com o qual se identificam e passam longos momentos. É ao pé deste que encontram o seu bem - estar e força, assim como o tentam impressionar ou até mesmo agradar, tentando deste modo parecer-se com ele.

Das observações em sala de aula, pode-se verificar que as pessoas que eles mais preferem são sem dúvida, colegas com quem se dão bem, com quem partilham brinquedos, materiais escolares e, mais ainda, opiniões, independentemente de serem rapazes ou raparigas.

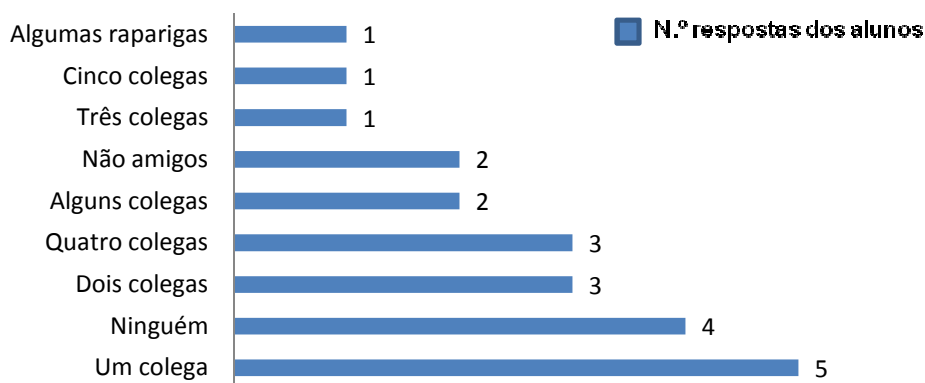


**Gráfico 12. Quem escolheria para realizar as tarefas**

Quando se perguntou que colega escolhia para realizar as tarefas, 4 alunos responderam um colega (4), cinco raparigas (4), todos (3), dois colegas

(3), quatro colegas (3), dois rapazes (1), três raparigas (1), nenhum (1) e sete colegas (1) (gráfico 12).

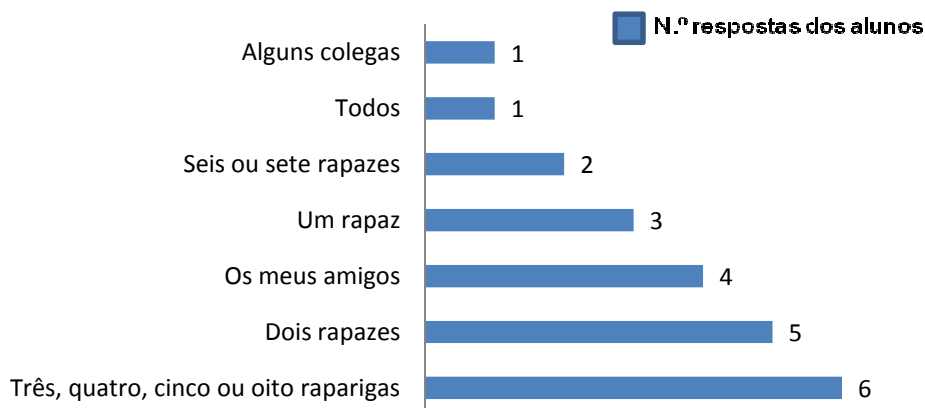
As respostas dadas iam muito de encontro aos colegas que normalmente eles apontavam para fazer parte do seu grupo, uma vez que já sabiam quais os colegas que mais estavam de acordo com a sua opinião, podendo de uma forma mais rápida e fácil chegar a um consenso de ideias e obter bons resultados.



**Gráfico 13. Quem não convidarias para realizar a tarefa contigo**

Em relação à pergunta “quem não convidarias para realizar a tarefa contigo”, os alunos responderam um colega (5), ninguém (4), dois colegas (3), quatro colegas (3), alguns colegas (2), não amigos (2), 3 colegas (1), 5 colegas (1) e algumas raparigas (1) por parte de 1 aluno (gráfico 13).

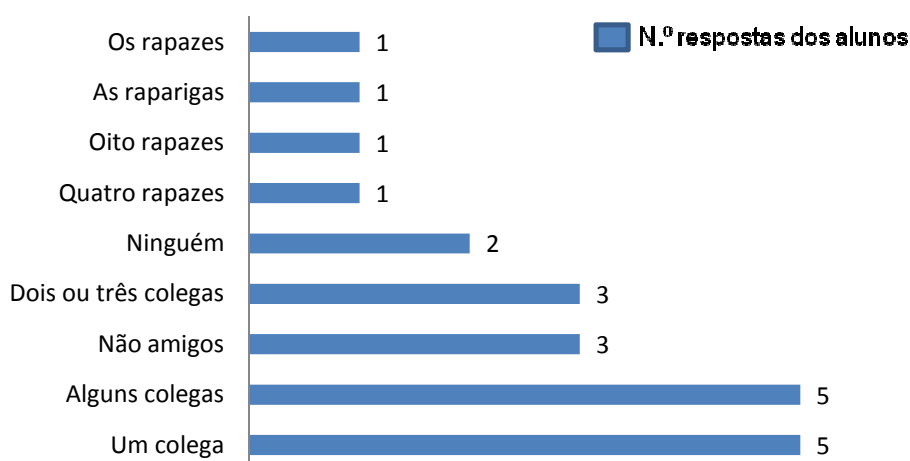
De estranhar a referência de um colega, em particular, precisamente aquele que gosta mais de realizar tarefas de forma individual, colocando-se um pouco à margem dos colegas. Embora goste de partilhar a sua opinião prefere guardá-la um pouco para si.



**Gráfico 14. Quem achas que te escolheria para realizar as tarefas**

Em relação à questão “quem achas que te escolheria para realizar as tarefas?”, os alunos responderam três/quatro/cinco/oito raparigas (6), dois rapazes (5), os meus amigos (4), um rapaz (3), seis/sete rapazes (2), todos (1) e alguns colegas (1) (gráfico 14).

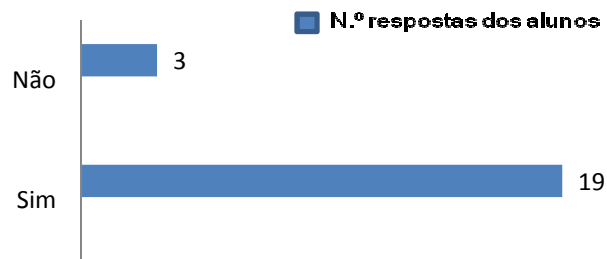
No âmbito desta questão, as respostas dos alunos são muito claras porque eles apontam para colegas que fazem parte de todo o seu ciclo de convivência habitual no dia-a-dia e com quem mantêm relações de maior cumplicidade.



**Gráfico 15. Quem não te escolheria para realizar a tarefa.**

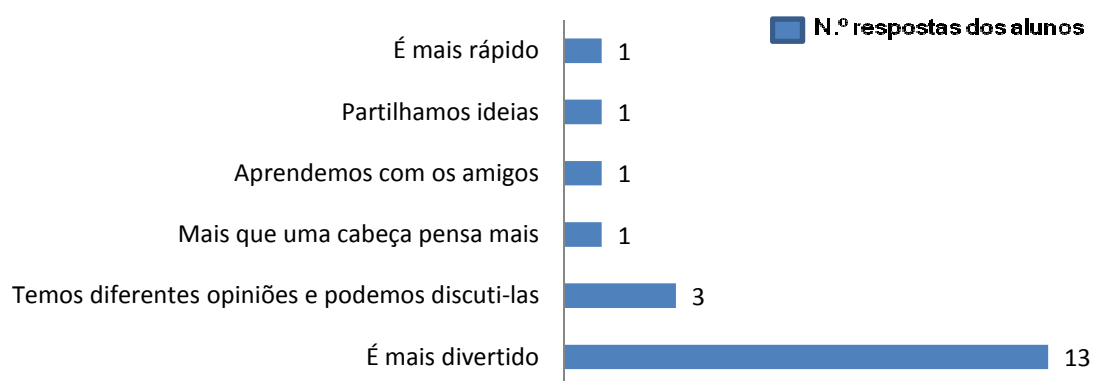
Em relação à questão “quem não escolherias para realizar as tarefas?”, os alunos responderam um colega (5), alguns colegas (5), não amigos (3), dois/três colegas (3), ninguém (2), quatro rapazes (1), oito rapazes (1), as raparigas (1) e os rapazes (1) (gráfico 15).

No âmbito das respostas a esta questão, eles referem em igual proporção alguns colegas e um colega. É interessante perceber que isso também acontecia quando se organizavam trabalhos de grupo e se escolhiam os elementos de cada um. A variável “alguns colegas” incluía aqueles que os alunos não gostavam de ter nos seus grupos de trabalho, por serem considerados elementos perturbadores, por não participarem ou ainda por não se identificarem com as opiniões da maioria do grupo.



**Gráfico 16. Gostam de trabalhar em grupo.**

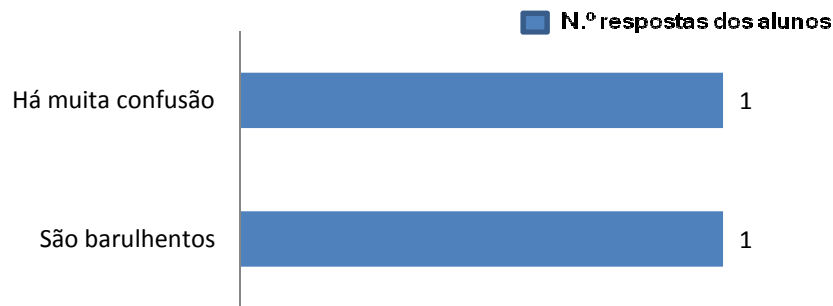
Quando se perguntou aos alunos se gostavam de trabalhar em grupo, os alunos responderam sim (19), apesar de se verificar que há alunos não gostam de o fazer (3) (gráfico 16).



**Gráfico 17. Gostam de trabalhar em grupo (razões)**

Após as respostas dos alunos à questão anterior, procurou saber-se as razões da resposta afirmativa. Destas destacaram-se as seguintes, é mais divertido (13), temos diferentes opiniões e podemos discuti-las (3), mais que uma cabeça pensa mais (1), aprendemos com os amigos (1), partilhamos ideias (1) e é mais rápido (1) (gráfico 17).

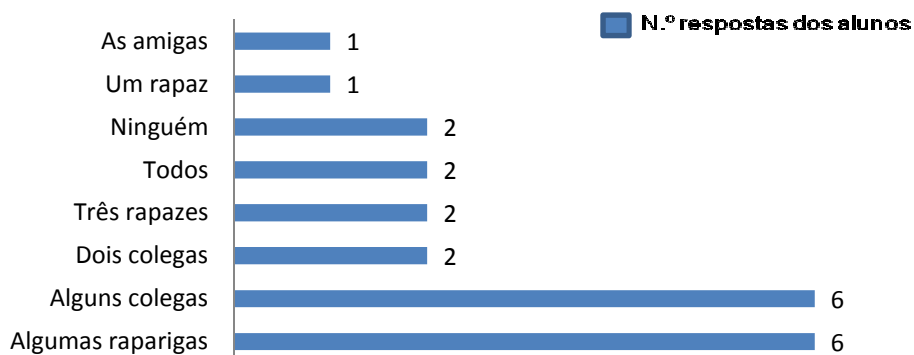
A resposta que revelou mais interesse, foi “temos diferentes opiniões e podemos discuti-las”. Aqui se reflecte a partilha de saberes, o respeito pelo outro, o espírito de equipa e a preocupação em obter bons resultados. Esta informação reflecte de igual forma o quanto é importante no seio do grupo existir sentimento de partilha, respeito, companheirismo e competitividade para obter sucesso nas tarefas propostas.



**Gráfico 18. Não gostam de trabalhar em grupo (razões)**

Relativamente às razões apresentadas para não gostarem de trabalhar em grupo, os alunos responderam porque são barulhentos (1) e porque há muita confusão (1) (gráfico 18).

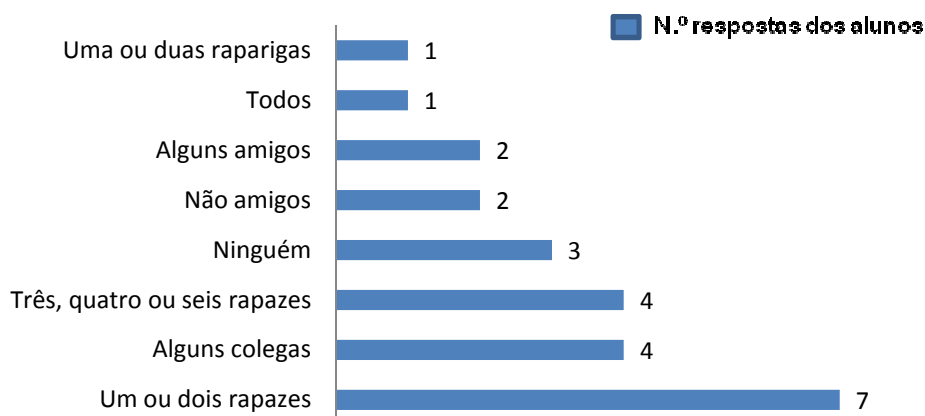
Não posso deixar de concordar com a opinião dos alunos porque, por vezes, a realização de tarefas em grupo tornava-se inviável atendendo ao facto de que havia elementos que demonstravam desinteresse pelo conteúdo abordado, dizendo estar cansados para não ter de realizar as tarefas. Isto levava a que esses alunos destabilizassem o grupo, tornando-se conversadores e gerando confusão no seio do mesmo, impedindo assim os colegas que realmente estavam interessados de realizar a tarefa.



**Gráfico 19. Quem convidarias para o grupo**

Na questão “quem convidariam para fazer parte do grupo?”, os alunos responderam: algumas raparigas (6), alguns colegas (6), dois colegas (2), três rapazes (2), todos (2), ninguém (2), um rapaz (1), as amigas (1) (gráfico 19). Note-se que a opção pelas raparigas poderá estar associada ao facto das

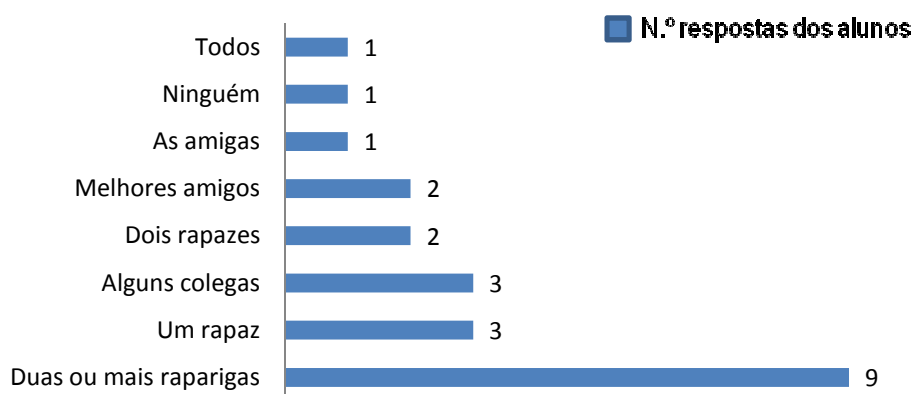
mesmas serem alunos mais aplicados, responsáveis, colocando mais empenho na realização da tarefa.



**Gráfico 20. Quem não convidarias para o grupo.**

Por outro lado, quando se pergunta “quem não convidarias para fazer parte do grupo?”, os alunos responderam um/dois rapazes (7), alguns colegas (4), três/quatro/oito rapazes (4), ninguém (3), não amigos (2), alguns amigos (2), todos (1) e uma ou duas raparigas (1) (gráfico 20).

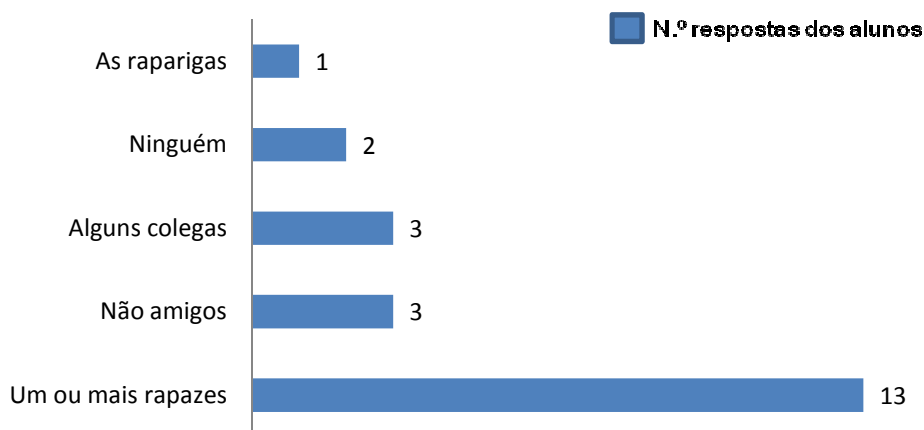
Ao observar as respostas das duas últimas questões, pode-se verificar que, se por um lado, as pessoas que fariam parte do grupo seriam as raparigas, por outro lado, os alunos referem que não convidariam os rapazes para fazerem parte do seu grupo. Ora, isto vem reforçar a ideia de que as raparigas da turma parecem ser consideradas como os alunos mais interessados e mais responsáveis no âmbito das tarefas de grupo. Na verdade este sexo parece lidar a partilha de tarefas para assim obter melhores resultados, em menos tempo.



**Gráfico 21. Quem achas que te convidaria para fazer parte do grupo**

Quando se perguntou “quem acham que os convidaria para fazer parte do grupo?”, os alunos responderam duas ou mais raparigas (9), um rapaz (3), alguns colegas (3), dois rapazes (2), melhores amigos (2), as amigas (1), ninguém (1) e todos (1) (gráfico 21).

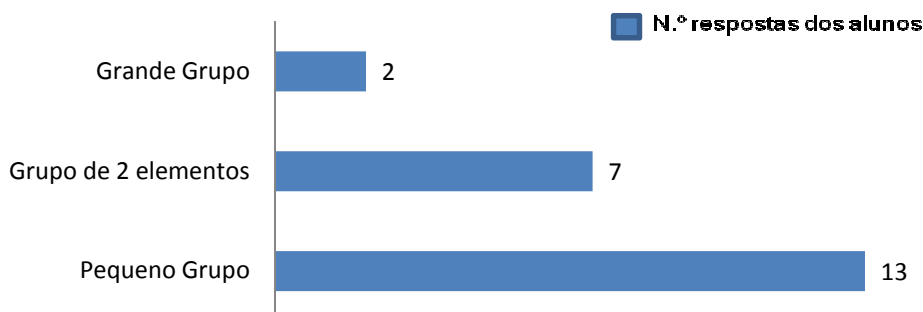
Estes resultados indicam que as raparigas continuam a ser elementos dominantes ao nível da orientação do grupo possuindo o controlo sob o mesmo.



**Gráfico 22. Quem não te convidaria para fazer parte do grupo.**

Por sua vez, na pergunta inversa “quem não os convidaria para fazer parte do grupo”, os alunos responderam um ou mais rapazes (13), não amigos (3), alguns colegas (3), ninguém (2) e com as raparigas (1) (gráfico 22).

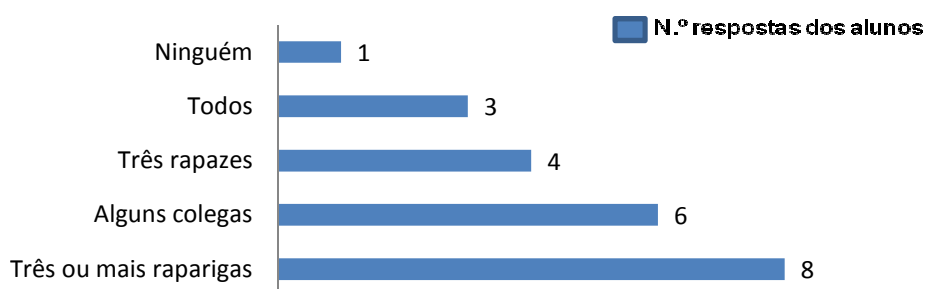
Isto vem apoiar a inferência anterior, na medida em que se reflecte que os rapazes por vezes não se comportavam da melhor forma, acabando por prejudicar o curso da tarefa e não serem escolhidos como elementos pertencentes ao grupo.



**Gráfico 23. Tipo de grupo que gosta de trabalhar.**

Quando questionadas sobre o tipo de grupo que mais gostam de trabalhar, os alunos responderam em pequeno grupo (13), em grupo de dois elementos (7) e em grande grupo (2) (gráfico 23).

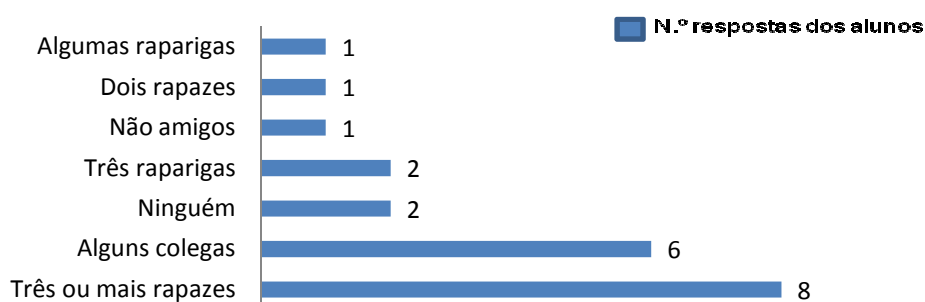
Ao longo do estágio foi possível observar que esta turma gosta mais de trabalhar em pequeno grupo, não deixando de lado que trabalhar em grupo de dois elementos também tem as suas vantagens. Isto leva a crer que será pelo facto de existir menos confusão e haver um maior consenso de ideias entre os elementos do grupo, obtendo resultados melhores ao mesmo que terminam antecipadamente as tarefas com um menor dispêndio de tempo.



**Gráfico 24. Se mudares de turma que colegas gostavas que fossem contigo.**

Em relação à questão “se mudares de turma que colegas gostavas que fossem contigo?”, os alunos responderam três ou mais raparigas (8), alguns colegas (6), três rapazes (4), todos (3) e ninguém (1) (gráfico 24).

Na análise destas respostas podemos verificar que os elementos da turma preferiam levar consigo raparigas. Esta foi a resposta estatisticamente mais significativa, por serem elementos que zelavam pelo bem-estar da turma em geral, possibilitando à mesma a obtenção de resultados de sucesso, assim como manter a sala limpa e com o mínimo de confusão e barulho.



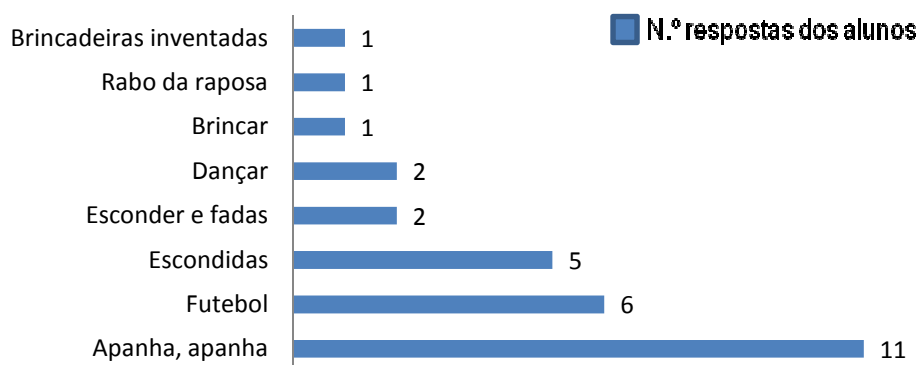
**Gráfico 25. Se mudares de turma que colegas não gostavas que fossem contigo.**

A resposta à questão “quem não gostarias que fosse contigo se mudasses de turma?”, os alunos responderam que seriam três ou mais rapazes (8), alguns colegas (6), ninguém (2), três raparigas (2), não amigos (1), dois rapazes (1) e algumas raparigas (1) (gráfico 25).

Aqui reflecte-se novamente o que se tem vindo a verificar ao longo de outras respostas onde os rapazes são considerados elementos que não demonstram ser da preferência dos elementos da turma, para integrarem grupos de trabalho. O que realmente se tem verificado é que os alunos do sexo masculino têm mais tendência a causar pequenos conflitos no seio da turma.

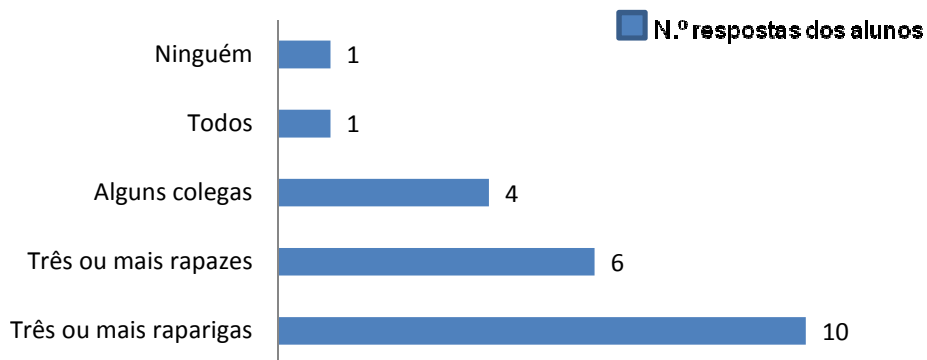
Em síntese, podemos salientar que no contexto de sala de aula se verifica uma preferência por elementos do sexo feminino, que neste caso concreto, são considerados aqueles de maior influência na escolha dos elementos do grupo para a realização das tarefas.

Em relação ao Bloco IV- Relações Interpessoais no Recreio Escolar, perguntou-se aos alunos quais as brincadeiras preferidas durante esse período escolar. Ao qual os alunos responderam o jogo do apanha, apanha (11), futebol (6), escondidas (5), esconde-esconde e fadas (2), dançar (2), brincar (1), rabo-de-raposa (1) e brincadeiras inventadas (1) (gráfico 26).



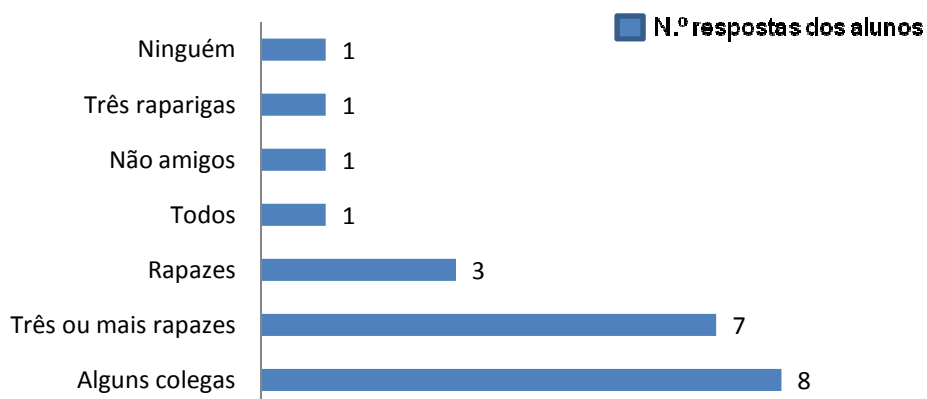
**Gráfico 26. Brincadeiras preferidas dos alunos durante o recreio.**

Relativamente ao tipo de brincadeiras de maior preferência dos alunos, não me surpreende serem a apanha - apanha e futebol, uma vez que são actividades que necessitam de ser realizadas em grupo e que permitem que os alunos escolham os elementos que preferem (ex.: futebol).



**Gráfico 27. Com quem os alunos gostam de brincar no recreio.**

Em relação à questão “com quem mais gostam de brincar durante o recreio?”, os alunos responderam três ou mais raparigas (10), três ou mais rapazes (6), alguns colegas (4), todos (1) e ninguém (1) (gráfico 27). Continua a verificar-se que há uma maior preferência em estabelecer relações com raparigas. Parece-nos que isso se deve ao facto de elas serem mais calmas e conseguirem orientar a brincadeira da forma mais correcta.



**Gráfico 28. Com quem menos gostam de brincar no recreio.**

Quando se perguntou “com quem os alunos menos gostam de brincar no recreio”, os alunos responderam alguns colegas (8), três ou mais rapazes (7), com os rapazes (3), todos (1), não amigos (1), três raparigas (1) e ninguém (1). (gráfico 28).

Em síntese, neste bloco verifica-se mais um equilíbrio entre as preferências de alunos de ambos os sexos, pelo facto destas serem actividades lúdicas e que em parte não necessitam de usufruir tanto da

dedicação e empenho dos elementos do grupo, na execução das mesmas, para alcançar resultados de sucesso.

#### **2.4. Implicações do Estudo para a Prática Profissional**

A experiência de realizar estágio num nível de ensino diferente daquele em que diariamente trabalho foi muito gratificante pois foi possível conhecer uma outra realidade que é o 1º ciclo do ensino básico. Conhecer uma nova realidade só nos traz benefícios a nível profissional uma vez que há aquisição de novos conhecimentos que nos permitem ter uma outra visão sobre o mundo que nos rodeia.

Com a concretização deste estudo pude compreender como é importante conhecer de que forma se desenvolvem as relações interpessoais entre crianças em idade escolar e como estas podem contribuir para a aquisição dos conhecimentos. Os resultados permitiram-me concluir que as relações interpessoais entre as meninas se estabelecem com maior intensidade e afectividade, pelo facto de elas já apresentarem uma maior maturidade. Por sua vez, na realização de qualquer tarefa em situação de sala de aula, os meninos quase sempre dão preferência às meninas para fazerem parte dos seus grupos de trabalho. Isto deve-se ao facto de eles terem a nítida noção de que são as raparigas que detêm um maior sentido de orientação e responsabilidade na realização das mesmas, assim como os motivam a colaborar de uma forma dinâmica, podendo desta forma adquirir conhecimentos sem que isto lhe pareça uma obrigação.

Foi possível verificar que na formação de grupos os alunos contemplam ainda, elementos, que regra geral, no recreio ou fora da escola, partilham interesses e vivências comuns, e que por isso mesmo são seus amigos. Na verdade, pode-se afirmar que as relações entre meninos e meninas parecem ser bastante positivas, como já pudemos verificar através dos resultados apresentados às respostas do questionário preenchido pelos alunos.

As não preferências destes alunos aquando da formação dos grupos recaem precisamente naqueles alunos, considerados, conflituosos e preguiçosos, e que não promovem o sucesso das tarefas no grupo.

Sublinhe-se que qualquer professor, para conhecer o seu grupo e saber como ele funciona ao nível das relações estabelecidas entre os seus pares, necessita de promover um ambiente educativo motivador e desenvolver actividades que permitam que eles interajam entre si, de modo, a serem capazes de interpretar os seus comportamentos em determinadas situações ou prever qual a sua reacção na realização de uma actividade em grupo. Torna-se assim necessário que entre os elementos do grupo haja uma partilha de papéis e tarefas de modo a que todos trabalhem no sentido de obter resultados de sucesso.

Posso afirmar, que o processo ligado ao desenvolvimento da intervenção foi bastante interessante e gratificante porque para além da melhoria dos comportamentos dos alunos que geravam a tensão, também houve melhorias muito significativas no seu desempenho educativo, na medida em que se mostraram mais empenhados, mais atentos e interessados em participar nas actividades, ajudado, se necessário, colegas em momentos de dificuldade.

Este estudo proporcionou-me assim um melhor conhecimento da turma como também me permitiu estabelecer com os alunos uma relação mais próxima de forma a eles me considerarem como um elemento importante no seu processo educativo. Em conjunto geramos aprendizagens significativas. Posso deste modo afirmar que, realmente, foi uma experiência única.

## Considerações finais

A realização deste estágio foi, sem dúvida, essencial para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal. Se para algumas pessoas não existia nenhuma ligação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, para mim tornou-se ainda mais óbvio que destes dois níveis de ensino é importante focar a relevância da questão da continuidade educativa no processo educativo do aluno.

Integrar uma equipa de trabalho na sua totalidade é uma experiência fundamental, isto porque no 1.º ciclo do ensino básico tem de existir muito diálogo, coordenação e conhecimento para saber gerir os pequenos conflitos internos, de modo a que, o trabalho de cada um corra da melhor forma e que a turma seja funcional na sua totalidade. Tudo isto são aspectos que se aprendem ao interligar a parte teórica com a parte prática da vida profissional, pois cada vez mais me convenço que são partes integrantes de um profissional na vida escolar e só assim se podem estabelecer os objectivos que se pretendem alcançar.

Realizar estágio numa escola de primeiro ciclo e ter uma proximidade tão grande com crianças desta idade, que fizeram parte do meu quotidiano, foi muito gratificante e acabei por estabelecer laços afectivos muito fortes, para além das aprendizagens significativas das quais pude desfrutar ao longo do período da minha intervenção. Com empenhamento e motivação, tudo se torna mais fácil e acredito que interagindo com elas com alguma frequência me tornou uma pessoa melhor e mais preparada para um futuro profissional.

Mais uma vez pude testar as minhas capacidades enquanto profissional e ter contacto directo com os alunos de uma turma, que todos os dias se manifestava de forma diferente. Não é fácil gerir pessoas, muito menos quando estas são ainda crianças, e existe muita pressão por parte do público, constantemente avaliador, mas foi um trabalho que fiz com gosto e com o qual me identifico bastante. Aliás, inicialmente foi um pouco complicado, devido ao facto de ser uma turma com muitos alunos, em que alguns deles expressavam atitudes menos correctas, de forma a perturbar o curso da aula e a atenção dos

alunos que demonstravam interesse em aprender e participar nas actividades propostas.

Findo este processo, posso afirmar que todo este percurso profissional foi muito importante porque me permitiu conhecer uma realidade diferente da que vivo no meu dia-a-dia, enquanto educadora. Vivenciei uma realidade que de certa forma desconhecia e me cativou bastante, no sentido de que todos os dias aprendemos coisas novas que nos colocam à prova e nos obrigam a ter atitudes de momento, face a situações menos desejadas e que nos deturpam o curso da aula.

Não posso, por isso, deixar de referir que o estudo me permitiu perceber como as relações interpessoais influenciam muitos comportamentos /atitudes dos alunos, quando o que está em causa é a obtenção de resultados de sucesso, principalmente em actividades de grupo, seja qual for a sua dimensão.

Como professora estagiária e pouco maturada neste nível de ensino, tenho consciência que tenho de melhorar em determinados aspectos que eu considero só se adquirirem com a experiência profissional e o contacto com vivências diferentes.

Ao reflectir sobre este trabalho, considero ser de extrema importância que todos os profissionais de educação devam ter oportunidade de poder contactar com realidades escolares diferentes para neste sentido terem possibilidade de avaliar de forma mais consciente as relações interpessoais que influenciam o processo ensino - aprendizagem. Não posso deixar de referir que como profissionais de educação devemos ter conhecimento das características e necessidades das crianças que nos rodeiam diariamente e que, de um modo geral, necessitam da nossa orientação para que consigam atingir determinadas metas.

Assim, cabe-nos a nós professores e educadores fazer a diferença, uma vez que temos um papel activo e demasiado importante na vida dos alunos e somos normalmente os motivadores da educação.

## Referências bibliográficas

- ✚ Agrupamento Vertical de Escolas Paulo Quintela (2007). *Projecto Educativo 2007/2010*. Bragança: Agrupamento de Escolas Paulo Quintela.
- ✚ Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✚ Antunes, C. (2003). *Relações Interpessoais e Auto-estima*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ✚ Antúnez, S. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Editorial Graú.
- ✚ Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- ✚ Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- ✚ Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- ✚ Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- ✚ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora.
- ✚ Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores / professores*. Portugal: Porto.
- ✚ D'Ambrosio, V (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus.
- ✚ Departamento de Educação Básica (2006). *Organização Curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✚ Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✚ Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- ✚ Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ✚ Evertson, C. & Green, J.L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- ✚ Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J.Oliveira- Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.
- ✚ Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- ✚ Fritzen, S. J.(1987). *Relações Humanas Interpessoais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ✚ Gadotti, M.(1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- ✚ Gonçalves, S.(2010). *Projecto Curricular da Turma de 4.º ano de Escolaridade “Projecto curricular de Turma*. Bragança: EB1 do Campo Redondo.
- ✚ Grossi, E. (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ✚ Hartup, W. W. (1992). ‘Friendships and their developmental significance’, In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- ✚ Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- ✚ Hoz, A. (1985) *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*, Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

- ✚ Leite, C.(2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- ✚ Lessard - Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✚ Lessard - Hébert, M. *et al.* (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✚ Matalon, B. & Ghiglione, R.(1997). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta, Lda.
- ✚ Maturana, H. (1993). *Uma nova concepção de aprendizagem*. Belo Horizonte.
- ✚ Maturana, H. (1999).  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo horizonte: UFMG.
- ✚ Mello, N.(1999). *A Importância das Relações Interpessoais na Escola*. Brasil.
- ✚ Mentis, M.(1997). *Programa de pesquisa cognitiva*. Divisão de Ensino Especializado da Universidade de Witwatersrand - África do Sul. Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Ed. Senac.
- ✚ Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ✚ Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ✚ Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré - escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira - Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- ✚ Oliveira- Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13- 36). Porto Alegre : Artmed.

- ✚ Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- ✚ Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª edição Editora McGraw – Hill de Portugal.
- ✚ Páscoa, M.(2000). Texto de apoio”Relações Interpessoais no grupo de trabalho”. Lisboa.
- ✚ Perrenoud, P.(1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- ✚ Petry, L.(2009). *Relações interpessoais no ambiente escolar sob a visão de professores de Ciências e Matemática*. Brasil.
- ✚ Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- ✚ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ✚ Raposo, N. (1995). A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas. In *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra. Editora Coimbra.
- ✚ Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- ✚ Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ✚ Roldão, M. (2001). *Gestão curricular: a especificidade do 1º ciclo*. In G. Aníbal (coord.). *Gestão curricular no 1º ciclo: mono docência e coadjuvação*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- ✚ Roldão, M.(2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos professores*. Editorial Presença, Lisboa.
- ✚ Roldão, M. (1999). *Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores*. In Ministério da Educação (org.), *Fórum: escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✚ Rudio, F. (1986). *Introdução ao Projecto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes.
- ✚ Santos, M.(1999). *Mudança conceptual na sala de aula, um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- ✚ Silva, A.I. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Colecção Ciências de Educação. Porto: Porto Editora.
- ✚ Silva, M. (2004). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- ✚ Simões, A.(1996). Texto de apoio “ Planificações”, Portalegre.
- ✚ Spodek, B. & Brown, P. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica*. In J. Oliveira - Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- ✚ Thiollent, M.(2002). *Metodologia da pesquisa - acção*. São Paulo: Cortez.
- ✚ Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✚ Valdez, D. (2002). *As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo*. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre Artmed.
- ✚ Vygotsky, L.(1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone - ED.USP.

#### **Legislação consultada:**

Decreto - Lei 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto - Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

# **Anexos**

Anexo 1  
Questionário diagnóstico da turma

## Questionário

O questionário tem como principal objectivo conhecer cada um de vós, no sentido de saber quais as vossas preferências assim como as dificuldades sentidas por cada um.

O questionário é anónimo e respeitará a confidencialidade dos dados fornecidos por cada um dos inquiridos.

Pede-se que leias com atenção todo o questionário antes de responder. É fundamental responderes a todas as questões colocadas.

**COLABORA!** A tua opinião é essencial para que deste modo, no período de intervenção, consiga orientar a prática educativa no sentido vos ajudar a ultrapassar as vossas dificuldades e ir de encontro às vossas preferências.

### Dados de Identificação

Idade \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

1. No futuro que profissão gostarias de exercer?

---

---

---

2. Nos tempos livres quais as actividades que preferes realizar?

---

---

---

3. Quais as tuas disciplinas preferidas?

---

---

---

4. Quais são as disciplinas em que sentes mais dificuldades?

---

---

---



**Obrigado por teres preenchido o questionário!**

Anexo II  
Questionário preenchido pelos alunos no âmbito do projecto de  
investigação acção

## Questionário

O questionário tem como principal objectivo saber a tua opinião sobre a relação que estabelece com os teus colegas de turma, de modo a permitir uma melhoria das mesmas, evitando conflitos.

O questionário é anónimo e respeitará a confidencialidade dos dados fornecidos por cada um dos inquiridos.

Pede-se que leias com atenção todo o questionário antes de responder. É fundamental responderes a todas as questões colocadas.

**COLABORA!** A tua opinião é essencial para a melhoria das relações entre colegas em contexto de sala de aula!

### Bloco I- Dados de Identificação

Idade \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

### Bloco II- Relacionamento interpessoal/Fora da escola

1. O que gostas mais de fazer quando tens algum tempo livre?

---

---

---

- 1.1. Dos teus colegas de turma com quem gostarias de ir ao cinema?

---

---

---

1.2. E com quem não gostarias de ir ao cinema?

---

---

---

1.3. Quem achas que te escolheria para ir ao cinema?

---

---

---

1.4. E quem acha que não te escolheria?

---

---

---

**Bloco III- Relacionamento Interpessoal/ Sala de aula**

2. Quando estás na sala de aula, quem gostas de ter sentado ao teu lado na tua carteira?

---

---

---

2.1. Indica outro.

---

2.2. E mais outro. \_\_\_\_\_

3. Das tarefas que o professor te pede para realizar qual a que mais te agrada?

---

---

---

3.1. Dos teus colegas de turma, quem escolherias para realizar a tarefa?

---

---

3.2. E quem não convidarias para realizar a tarefa contigo?

---

---

3.3. E quem achas que te escolheria?

---

---

3.4. E quem achas que não te escolheria?

---

---

4. Gosta de trabalhar em grupo? \_\_\_\_\_ Porquê?

---

---

4.1. Dos teus colegas de turma, quem convidarias para fazer parte do teu grupo?

---

---

4.2. E quem não convidarias para fazer parte do teu grupo?

---

---

4.3. E quem achas que te convidaria?

---

---

4.4. E quem achas que não te convidaria?

---

---

5. Qual o tipo de grupo em que gostas mais de trabalhar? *(Assinala a tua resposta com uma cruz no quadrado)*

Grande grupo

Pequeno grupo

Grupo de dois elementos

6. Se no próximo ano mudasses de turma, qual dos teus colegas gostavas que fosse contigo?

---

Indica outro \_\_\_\_\_

E mais outro \_\_\_\_\_

6.1. E quem não gostarias que fosse contigo?

---

Indica outro \_\_\_\_\_

E mais outro \_\_\_\_\_

#### **Bloco IV- Relacionamento Interpessoal / Recreio**

7. Quais são as tuas brincadeiras preferidas durante o recreio?

---

7.1. Indica o colega com quem gostas mais de brincar?

---

Outro \_\_\_\_\_

E ainda outro \_\_\_\_\_

7.2. E com quem gostas menos de brincar?

\_\_\_\_\_

Indica outro \_\_\_\_\_

E mais outro

\_\_\_\_\_



**Obrigado por teres preenchido o questionário!**

**A estagiária:**