

Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas do 1.º e 2.º CEB e Investigando as ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Filipa Lopes Figueiredo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis

Leiria, março de 2018

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA

Professora Doutora Hélia Gonçalves Pinto – professora supervisora de Prática Pedagógica do 1.º CEB I;

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis – professora supervisora de Prática Pedagógica do 1.º CEB II e de Prática Pedagógica do 2.º CEB I e II – Matemática e Ciências Naturais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e em especial à minha mãe que tanto lutou para que eu nunca desistisse dos meus sonhos, encorajando-me e levando-me a acreditar nas minhas capacidades para que os pudesse alcançar.

À Beatriz Piedade, minha colega de estágio, pela sua amizade e altruísmo, tendo sido um apoio fundamental em todo o meu percurso, tanto a nível pessoal como profissional. Foi, sem dúvida, a melhor parceira que tive!

À Daniela Gonçalves, minha melhor amiga e confidente, que apesar de distante sempre esteve presente em todos os momentos mais importantes da minha vida. Pude sempre contar com o seu apoio. Em suma, foi uma verdadeira amiga e uma amiga para a vida!

Ao Pedro Cid Matias pelo seu companheirismo e presença nos melhores e piores momentos. Foi compreensivo e amigo nas horas de sufoco.

Nesta dissertação quero deixar expresso, com imenso reconhecimento e agradecimento, todas as sugestões facultadas pela professora Susana Reis, e à Cecília Chá Chá pela amizade e apoio que sempre me facultou.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e tem como principal objetivo analisar e refletir sobre o percurso realizado nas Práticas Pedagógicas. Desta forma, dedicamos a I parte à dimensão reflexiva e a II parte à dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva apresenta-se uma breve caracterização dos contextos e intervenientes, com os quais se contactou ao longo das Práticas Pedagógicas. Apresenta-se, ainda, uma reflexão crítica e fundamentada acerca das experiências mais significativas e as principais dificuldades e aprendizagens, tanto da professora como dos alunos, tendo em consideração as propostas pedagógicas implementadas.

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo de caso, desenvolvido com uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o objetivo de identificar, compreender e refletir sobre as ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB, bem como refletir sobre a influência do projeto - “Como é o 5.º ano?” - nas ideias destes acerca da sua transição. Desta forma, foi definida a seguinte questão de investigação: Quais as ideias dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB? As respostas obtidas pelos alunos em estudo e a sua participação com os colegas da turma, durante o desenvolvimento do projeto, evidenciaram, no geral, que as suas ideias evoluíram, positivamente, em relação às preocupações iniciais. Por exemplo, o receio de sofrerem de *bullying* nas escolas, foi atenuado através do diálogo estabelecido na sala de aula entre os alunos, espontaneamente ou sugerido pela professora, e do contacto estabelecido com uma escola de 2.º CEB e das informações obtidas.

Palavras-chave: Transição de ciclo - Reflexão - Educação - Ensino - Planificação - Avaliação.

ABSTRACT

The following report is an integral part of the Master's Degree in Education of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB) and has as main objective to analyze and reflect on the course carried out in Pedagogical Practices. In this way, we dedicate the part I to the reflective dimension and the part II to the investigative dimension.

In the reflective dimension presents a brief characterization of the contexts and intervenients, with which it was contacted throughout the Pedagogical Practices. It also presents a critical and substantiated reflection on the most significant experiences and the main difficulties and learning, both of the teacher and the students, taking into account the pedagogical proposals implemented.

In the investigative dimension, a case study is presented, developed with a group of 4th year of primary school education (CEB), with the objective of identifying, understanding and reflecting on the students' ideas about the transition from 1st to 2nd CEB, as well as reflect on the influence of the project - "How is the 5th year?" - in their ideas about their transition. In this way, the following research question was defined: What are the ideas of the students of the 4th year of schooling about their transition from 1st to 2nd CEB? The answers obtained by the students in study and their participation with the classmates during the development of the project showed, in general, that their ideas have evolved positively in relation to the initial concerns. For example, the fear of bullying in schools has been mitigated through the dialogue established in the classroom between the students spontaneously or suggested by the teacher and the contact established with a school of 2nd CEB and the information obtained.

Keywords: Cycle transition - Reflection - Education - Teaching - Planning – Evaluation.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na prática de ensino supervisionada.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Índice de Anexos.....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva.....	2
1.1. Prática Pedagógica no 1.º CEB.....	4
1.1.1. <i>Expectativas e receios</i>	4
1.1.2. <i>Um percurso reflexivo - da observação à intervenção</i>	5
1.1.3. <i>Avaliação</i>	15
1.2. Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.....	16
1.2.1. <i>Expectativas e receios</i>	16
1.2.2. <i>Um percurso reflexivo - da observação à intervenção</i>	17
1.2.3. <i>Intervenção na área de ciências naturais</i>	19
1.2.4. <i>Intervenção na área de Matemática</i>	25
1.2.5. <i>Avaliação</i>	28
1.3. Meta-reflexão.....	29
Parte II – Dimensão investigativa.....	33
Capítulo I – Introdução.....	33
1.1. Contextualização do estudo: motivação e escolha do tema.....	33
1.2. Questão e objetivos do estudo.....	34
1.3. Pertinência do estudo.....	34

Capítulo II – Enquadramento teórico	36
2.1. A transição, as suas implicações e diferenças curriculares	36
2.1.1. <i>A Transição entre ciclos e as suas implicações</i>	36
2.1.2. <i>Diferenças Curriculares entre o 1.º e o 2.º CEB</i>	39
2.2. O papel dos pais e professores na transição entre ciclos	41
2.3. A Metodologia de Trabalho de Projeto	44
Capítulo III - metodologia	48
3.1. Natureza da investigação	48
3.2. Caracterização dos participantes	49
3.3. Descrição geral do estudo.....	50
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	52
3.4.1. <i>Análise documental</i>	52
3.4.2. <i>Inquérito por entrevista</i>	52
3.4.3. <i>Observação</i>	54
3.5. Descrição do projeto.....	55
3.6. Tratamento de dados.....	59
Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados	61
4.1. Ideias dos alunos na pré-intervenção.....	61
4.2. Ideias dos alunos na pós-intervenção	64
4.3. Análise comparativa das ideias dos alunos na pré e pós-intervenção do projeto “Como é o 5.º ano?”	67
Capítulo V – Considerações Finais	72
5.1. Conclusões do estudo	72
5.2. Limitações do estudo	75
5.3. Sugestões para futuras investigações.....	76
Conclusão Geral	77
Referências Bibliográficas.....	78

Anexos.....	86
-------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação de três alunos ao meu desempenho enquanto professora de Ciências Naturais.....	28
Figura 2 - Etapas de desenvolvimento do estudo realizado.....	50

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do Ensino Básico por ciclos	39
Quadro 2 - Componentes do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho & Artigo 8 da Portaria n.º 644 –A/2015).....	40
Quadro 3 - Componentes do Currículo no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).....	41
Quadro 4 - Etapas do trabalho de projeto com a dimensão social e cultural (Retirado de Rangel & Gonçalves, 2011, p. 25).....	46
Quadro 5 – Atividades desenvolvidas ao longo do projeto e datas da sua implementação.....	55
Quadro 6 – Categorias, subcategorias e descrição para análise dos dados.....	60
Quadro 7 - Análise das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pré-intervenção.....	61
Quadro 8 - Análise das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pós-intervenção.....	64
Quadro 9 - Análise comparativa das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pré e pós-Intervenção.....	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão das semanas de observação, de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016	1
Anexo 2 – Reflexão da semana de intervenção de 18 a 20 de janeiro de 2016.....	3
Anexo 3 – Reflexão da semana de intervenção de 14 a 16 de dezembro de 2015	6
Anexo 4 - História “Uma aventura no campo”	9
Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 24 de outubro a 2 de novembro de 2016	11
Anexo 6 - Reflexão da semana de intervenção de 7 a 17 de novembro de 2016	14
Anexo 7 - Reflexão da semana de intervenção de 15 a 25 de maio de 2017	17
Anexo 8 - Guião da atividade prática para observação do sistema respiratório do carapau.....	21
Anexo 9 – Ficha de trabalho relativa à classificação de triângulos e suas propriedades	23
Anexo 10 - Reflexão da semana de intervenção de 20 a 31 de março de 2017	25
Anexo 11 - Documento para redação do texto na pré-intervenção	27
Anexo 12 - Plano de Projeto “Como é o 5.º ano?” realizado pelos alunos	28
Anexo 13 - Documento para redação do texto na pós-intervenção	29
Anexo 14 - Transcrição das entrevistas	30
Anexo 15 - Folha de registo do plano de Projeto	54
Anexo 16 - Carta elaborada pelos alunos do 4.º ano para a turma de 5.º ano	55
Anexo 17 - Folha de registo da análise dos horários de 5.º ano	56
Anexo 18 - Carta recebida dos alunos de 5.º ano	57
Anexo 19 - Guião da Visita de estudo à Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ...	58

Anexo 20 - Questionário para os alunos acerca da importância da Visita de estudo	61
Anexo 21 - PowerPoint de divulgação do Projeto “Como é o 5.º ano?”	62
Anexo 22 - Autoavaliação dos alunos acerca da sua exposição oral na divulgação do Projeto “Como é o 5.º ano?”	66
Anexo 23 - Categorização das respostas obtidas pelos alunos em estudo, na redação do texto e entrevista, na pré e pós-intervenção.....	67

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas durante as Práticas Pedagógicas, nos contextos de 1.º CEB e de 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais, bem como sobre um estudo de caso, com alunos do 4.º ano. Desta forma, o relatório encontra-se dividido em duas dimensões: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, reflete-se acerca do percurso efetuado ao longo das quatro Práticas Pedagógicas, evidenciando as aprendizagens e dificuldades, nos vários momentos, tendo em consideração os seguintes referentes: observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão. Destacam-se, ainda, as experiências que se consideraram mais significativas, permitindo a nossa evolução, ao nível pessoal, social e profissional. Esta é, claramente, o reflexo de todas as nossas vivências ao longo das práticas, permitindo-nos tomar consciência das aprendizagens e dificuldades sentidas. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002, p. 34), “Os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino”.

Na dimensão investigativa, apresenta-se um estudo de caso realizado com alunos do 4.º ano de escolaridade. Tendo por base a problemática da transição de ciclo, procurou-se identificar, compreender e refletir sobre as ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB, e procurou-se refletir sobre a influência do projeto “Como é o 5.º ano?” nas ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB. Indicamos também alguns problemas/limitações do estudo e, consequentemente, pistas de investigação que se abriram.

A conclusão inicia com uma reflexão respeitante a cada uma das partes, onde se anotam reflexões acerca do percurso que desenvolvemos.

Finalmente apresentamos a bibliografia e anexos. Com estes quisemos ilustrar vivências, situações e factos, valorizando e clarificando o desenvolvimento do discurso.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

No decorrer do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, tive a oportunidade de realizar as I e II Práticas Pedagógicas dos dois ciclos em escolas do concelho de Leiria.

No que diz respeito às Práticas Pedagógicas de 1.º CEB I e II, estas foram realizadas com turmas de 2.º e 4.º anos de escolaridade, enquanto as Práticas Pedagógicas de Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB I e II foram realizadas com uma turma de 5.º ano a Matemática e uma turma de 6.º ano a Ciências Naturais, em ambos os períodos de intervenção.

No contexto de 1.º CEB, contactei, primeiramente, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, a qual era constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo doze do género masculino e treze do género feminino. Os alunos da turma revelaram-se bastante interessados e curiosos em aprender, apreciando principalmente as atividades realizadas fora da sala de aula.

A minha segunda experiência no 1.º CEB foi realizada com uma turma de 4.º ano de escolaridade, numa escola pertencente a um Agrupamento de Território Educativo de Intervenção Prioritário (TEIP) e que beneficiava de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Esta turma era constituída por dezanove alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, sendo onze do género masculino e oito do género feminino. Os alunos desta turma eram muito participativos nas aulas, mostrando-se curiosos e interessados em aprender. Eram alunos bastante autónomos no trabalho individual e, de um modo geral, cooperativos no trabalho em grupo, o qual afirmavam ser a sua forma de trabalho preferida. A turma revelou maior interesse pelas áreas de Estudo do Meio e o trabalho no âmbito das Expressões Artísticas, enquanto as suas dificuldades destacaram-se mais na área da Matemática.

No contexto de 2.º CEB, estive em contacto com uma turma de 5.º ano a Matemática e com uma turma de 6.º ano a Ciências Naturais, acompanhando ambas as turmas ao longo do ano letivo. Inicialmente a turma do 5.º ano era constituída por vinte e oito alunos tendo sido reduzida para vinte e sete alunos, após a transferência de uma aluna para outra escola, ainda no 1.º Período. Os alunos desta turma apresentavam idades

compreendidas entre os nove e os dez anos, sendo sete do género masculino e vinte do género feminino. Dois alunos da turma tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo um diagnosticado com dislexia e o outro com hiperatividade. Neste sentido, ambos os alunos eram acompanhados por uma professora de Educação Especial, tendo os dois um Programa Educativo Individual (PEI), onde constava medidas de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação, bem como de Adequações Curriculares Individuais.

A turma de 5.º ano era de Ensino Artístico - Música e Dança, em articulação com o Orfeão de Leiria, pelo que os alunos tinham algumas manhãs e tardes livres que eram reservadas para aulas no Orfeão. A maioria destes empenhavam-se nas tarefas propostas, envolvendo-se, principalmente, na resolução de problemas matemáticos, os quais ansiavam por partilharem a sua resolução e apresentarem resoluções diferentes dos colegas.

Relativamente à turma de 6.º ano, esta era constituída por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, sendo treze do género masculino e oito do género feminino, ficando no terceiro período com mais duas alunas, ou seja, passou para vinte e três alunos. Na turma, três alunos apresentavam NEE, sendo acompanhados por uma professora de Educação Especial, tendo os três um PEI.

De um modo geral, os alunos eram empenhados nas tarefas a realizar e participativos. Os alunos gostavam de partilhar as suas ideias e/ou experiências, com os colegas, relacionadas com os temas abordados na aula. Estes alunos eram curiosos e interessados em aprender, revelando-se fascinados com novas descobertas. No entanto, dispersavam-se com alguma facilidade, conversando com os colegas e desviando-se do assunto abordado na sala de aula, sendo necessário tornar as aulas mais dinâmicas para conseguir envolvê-los e motivá-los nas suas aprendizagens.

Tendo presente o percurso e as aprendizagens efetuadas nas Práticas Pedagógicas estrutura-se a dimensão reflexiva em três tópicos: Prática Pedagógica no 1.º CEB, Prática Pedagógica de Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB e Meta-reflexão. Nos primeiros dois tópicos foco, essencialmente, aspetos que me acompanharam como professora-estagiária: i) Expetativas e receios; ii) Um percurso reflexivo - da observação

à intervenção; iii) Avaliação. No terceiro tópico apresento aprendizagens e reflexões que me ajudaram a crescer e aperfeiçoar, profissionalmente, durante as práticas.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

1.1.1. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Ao iniciar as Práticas Pedagógicas do 1.º CEB (I com alunos do 2.º ano e II com alunos do 4.º ano), estiveram sempre presentes expectativas e receios, principalmente por não conhecer os novos espaços educativos, onde estagiar, e não conseguir adaptar-me a estes, aos alunos e às professoras cooperantes.

A Prática Pedagógica I (PPI) foi desenvolvida com a minha colega Filipa. No primeiro dia que chegámos à escola fomos surpreendidas com uma grande receção dos alunos, pois estavam curiosos para nos conhecer e terem novas professoras e atividades. “Vão jogar connosco?”, “Vamos fazer atividades ao ar livre?”, “Vamos fazer fichas fixes?”, são exemplos de algumas questões colocadas pelos alunos.

O facto de se tratar de uma turma de 2.º ano não era o que mais me assustava, uma vez que estive em contacto com alunos do mesmo ano, no meu segundo ano de Licenciatura em Educação Básica, mas, fundamentalmente, por não conhecer a turma nem a professora cooperante.

A Prática Pedagógica II (PPII) foi desenvolvida com a minha colega Beatriz. No primeiro dia que chegámos à escola estava bastante entusiasmada por conhecer o grupo de alunos com quem iria desenvolver a minha prática, bem como a professora titular da turma. Considero que fui muito bem-recebida por todos os membros da instituição, nomeadamente, professoras, alunos e assistentes operacionais que me fizeram sentir como se estivesse em família, sendo muito prestáveis com tudo o que precisava. Nas primeiras semanas de observação na escola, foram-me proporcionados momentos muito agradáveis, senti-me integrada na comunidade escolar, aspeto que considerei relevante numa das reflexões semanais da PPII:

Tivemos também o prazer, dos alunos nos proporcionarem momentos agradáveis e de convívio, no qual nos cantaram várias canções da atualidade, com um espírito tão grande, cativante e alegre, que contagiava todos ao redor, em que auxiliares, alunos de outros anos que por ali passavam, entravam no ritmo das canções espontaneamente e pondo-nos também a cantar. (Anexo 1 – Reflexão das semanas de observação, de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016 de Prática Pedagógica do 1.º CEB II).

A professora cooperante também teve um papel fundamental ao procurar integrar-me (a mim e à minha nova colega das Práticas Pedagógicas de 1.º CEB II e de Matemática e Ciências no 2.º CEB I e II, a Beatriz) da melhor forma com a turma, permitindo que nos relacionássemos com os alunos durante as suas aulas, principalmente, auxiliando-a na implementação das tarefas propostas pela mesma, levando-nos assim, a conhecer melhor os alunos, identificando as suas facilidades e as suas dificuldades.

Na verdade, apesar de me sentir entusiasmada em conhecer os alunos do 4.º ano, senti também algum receio com o facto de estar pela primeira vez com uma turma de 4.º ano de escolaridade, uma vez que, em Práticas Pedagógicas anteriores, na Licenciatura, sempre estive com alunos mais novos, isto é, desde o pré-escolar até ao 2.º ano de escolaridade. Desta forma, sentia receio de não conseguir esclarecer os alunos em algumas das suas dúvidas, tendo em conta que estes apresentam um conhecimento mais alargado e formas de pensar diferentes dos alunos da PPI. Porém, considero que as aulas foram ricas em aprendizagens, tanto para mim como para os alunos. Na realidade, necessitei de uma maior preparação e estudo, em termos científicos e didáticos, sobre alguns temas abordados em sala de aula, para conseguir orientar os alunos nas suas aprendizagens, prevendo igualmente questões que poderiam ser colocadas por mim e/ou por eles. Neste sentido, considero que o mais importante foi ter conseguido orientar os conhecimentos prévios dos alunos para atingirem novas aprendizagens.

1.1.2. UM PERCURSO REFLEXIVO - DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO

A observação realizada, no início das PPI e II, revelou-se importante para conhecer o meio educativo em que estava inserida, bem como as características dos alunos. Tal como afirma Vilelas (2009) “A observação é o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos adequados e necessários para o quotidiano” (p. 268).

O período de observação inicial que nos foi disponibilizado em cada prática foi de duas semanas, tendo como principal objetivo a recolha de informações pertinentes para a nossa intervenção, acerca dos meios escolares, de forma a conseguir uma melhor adaptação nas instituições e planificar aulas e atividades, tendo em conta as diferentes estratégias e recursos, bem como identificar as facilidades e dificuldades dos alunos, para planificar e intervir em função das suas necessidades.

Ao longo do período de observação, com ambas as turmas, tentei sempre criar uma boa relação com os alunos, pois considero que seja fundamental para conseguir cativar a atenção e interesse destes em sala de aula. De acordo com Muller (2002), a promoção do ensino e da aprendizagem depende da relação entre o professor e o aluno, pelo que a mesma deve estar “baseada na confiança, afetividade e respeito” (p. 276). Desta forma, considerei sempre importante que os alunos me vissem como uma professora que pretendia ensinar e aprender com eles, escutando sempre as suas necessidades e interesses, de forma a facilitar as suas aprendizagens.

Todas as planificações tiveram por base as observações realizadas. Conhecendo o grupo de alunos, consegui identificar as suas dificuldades e habilidades, adequando assim, as estratégias e metodologias de ensino, com vista a potenciar aprendizagens significativas. Tal como refere Barroso (2013), a planificação permite ao professor elaborar um plano do que poderá ser a sua aula, definindo os objetivos, conteúdos e propostas educativas que pretende realizar juntamente com os alunos com vista a beneficiar as aprendizagens dos mesmos. O professor poderá ainda gerir o tempo das atividades que se revela essencial para uma boa organização e gestão do currículo. Considero, no entanto, que esta organização leva o seu tempo, uma vez que é necessário conhecer bem o grupo de alunos, sendo que cada um tem o seu ritmo de trabalho e estes ritmos, por vezes, variam consoante o tipo de tarefa proposta. Neste sentido, tendo em conta a diversidade de alunos, na sala de aula, foi necessária uma pedagogia diferenciada/personalizada de forma a potenciar aprendizagens a todos os alunos.

Ao longo das PPI e II procurei sempre que as planificações fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que as propostas educativas escolhidas fossem estimulantes de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. Esta motivação revela-se, assim, essencial para que os alunos sintam interesse em aprender, promovendo a sua participação nas aulas. Tal como refere Braga (2004) “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos” (p. 27). Desta forma, procurei desenvolver atividades que permitissem a participação ativa dos alunos, o uso de materiais manipuláveis e atividades no exterior da sala de aula, de forma a conseguir motivá-los para a aprendizagem.

As planificações revelaram-se uma ferramenta fulcral na organização das minhas aulas, tratando-se de um plano orientador que me ajudaram a gerir o tempo e a forma como ia explorar as propostas educativas com os alunos. No entanto, senti algumas dificuldades na elaboração das planificações, principalmente, ao nível da articulação dos conteúdos, com os objetivos e as propostas educativas. Esta dificuldade foi mais acentuada nas áreas das Expressões, Estudo do Meio e Educação para a Cidadania, apesar de ter conseguido atenuá-la à medida que ia planificando, pois tinha o *feedback* da professora supervisora que me ia orientando e ajudando sempre que me surgiam dúvidas.

Após o momento da planificação surge a intervenção que me permitiu pôr em prática tudo o que foi planeado de forma flexível. A intervenção sempre foi a minha maior preocupação, tanto com a turma de 2.º ano como com a de 4.º ano, uma vez que se trata de um momento mais prático e espontâneo, que nem sempre corre como esperado. É necessário ter uma grande capacidade de improvisar e de esclarecer dúvidas que surgem por parte dos alunos. Sendo eu uma pessoa insegura das minhas capacidades, acreditava que iria ficar “atrapalhada” com alguma questão inesperada por parte dos alunos. Contudo, penso que consegui esclarecer sempre que possível os alunos nas suas dúvidas e contornar os imprevistos que iam surgindo, contando sempre com o apoio das minhas colegas de estágio, em ambos os contextos de 1.º CEB.

O grupo de alunos do 2.º ano, com quem realizei a PPI, era muito ativo. Esta característica “dificultou” a minha atuação em alguns momentos, principalmente no controlo do comportamento dos alunos. Sempre que possível fui exigente com a disciplina na sala de aula, especialmente em trabalhos de grupo. Efetivamente as atividades lúdicas/de grupo são mais propensas a um maior entusiasmo dos alunos, pelo que fui adequando a gestão do comportamento da turma, de acordo com as propostas educativas e privilegiando as aprendizagens dos alunos.

Inicialmente tive dificuldade em escrever com letra manuscrita, no quadro, mas ao longo da PPI superei este obstáculo. Como tinha a tendência de pensar como se desenhavam as letras antes de as escrever no quadro, errava com alguma frequência, escrevendo alguns caracteres com letra de imprensa. Com exercícios intensivos do desenho das letras manuscritas consegui superar os obstáculos iniciais.

Nas primeiras intervenções, com a turma de 2.º ano, tive dificuldade em desprender-me das planificações, exatamente por falta de experiência. No entanto, ao longo das aulas consegui ser mais autónoma, sem recorrer à planificação, ter maior facilidade em agir perante situações que não estavam previstas e um maior envolvimento com os alunos, uma vez que, não estava tão preocupada em cumprir ao pormenor a planificação. Procurei, sempre, focar-me nas aprendizagens e dificuldades dos alunos, valorizando as suas ideias e dando *feedbacks* ao trabalho que realizavam.

Durante a minha prática, fui sempre bastante exigente comigo, querendo fazer tudo da melhor forma possível, investigando várias estratégias de ensino, de forma a criar aulas mais dinâmicas em que conseguisse envolver os alunos com motivação e empenho nas tarefas propostas. De acordo com Lourenço & Paiva (2010) “Um indivíduo motivado possui um comportamento activo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspecto” (p. 138). Fiz questão de promover um ambiente em que os alunos eram os protagonistas em sala de aula, pretendendo estimulá-los a participar ativamente na aula, com motivação e empenho, seja oralmente ou através da realização de tarefas no quadro, para lhes permitir aprendizagens significativas.

Na área das Expressões, os alunos do 2.º ano, tiveram a oportunidade de explorar várias técnicas como por exemplo, o borrão simétrico, a exploração da linha e o pontilhismo, tendo em conta os materiais disponíveis em sala de aula, através da exemplificação de vários trabalhos realizados com as diferentes técnicas e da sua experimentação, à qual pretendo dar destaque. Segundo Buoro (2003) a arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece” (p. 24), pelo que a minha intenção com a exploração destas técnicas era permitir aos alunos o conhecimento das mesmas e levá-los a desenvolver a sua criatividade, tendo em conta que “o indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas” (Sternberg & Lubart, 1999, p. 11), pois, “O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará” (Sternberg & Lubart, 1999, p. 11).

Durante a atividade, foi possível verificar o entusiasmo e empenho dos alunos na experimentação destas técnicas, tendo a maior parte dos alunos experimentado várias técnicas, não se limitando apenas a uma delas. As técnicas mais utilizadas pelos alunos foram a do borrão simétrico e a da exploração da linha, sendo que para esta última, os alunos pediam-me frequentemente para lhes fazer a linha sobreposta preta, pois achavam que não conseguiam fazer sozinhos, apesar de eu insistir para que tentassem.

Durante esta atividade, fui surpreendida por uma aluna, que me solicitou um pau:

Uma vez que não tinha nenhum pau que lhe pudesse arranjar perguntei se podia ser com cotonetes, pelo que respondeu afirmativamente. Segundo Bonfante, Fernandes & Sales (p. 6, 2015), “ferramentas simbólicas para abrir a fantasia e a criatividade do aluno, abrem caminhos para a autonomia e construção de significados, sentidos, aprendizagem e regras sociais.”. Assim, fui buscar os cotonetes e estive a apreciar o que ela iria fazer com os mesmos. A aluna desenhou um barco e posteriormente, pintou-o com tinta de acrílico, com o auxílio de um pincel. Por fim, pegou no cotonete e passou por cima da tinta, criando assim, umas marcas mais claras, criando um efeito muito engraçado. (Anexo 2 - Reflexão da semana de intervenção de 18 a 20 de janeiro de 2016 de Prática Pedagógica do 1.º CEB I).

A autonomia demonstrada por esta aluna ao experimentar outra técnica deixou-me impressionada, pelo que este momento me fez refletir acerca da atividade planeada “Será que estou realmente a promover a criatividade dos alunos?”, pois na verdade, a atividade limitava os alunos nas técnicas a utilizar. Neste sentido, considero que esta atividade teria sido muito mais enriquecedora, tanto para mim como para os alunos, se fosse uma atividade mais livre, dando oportunidade aos alunos de criarem a sua própria arte com os materiais que estivessem disponíveis em sala de aula, não limitando assim a sua criatividade.

Na área das Expressões, os alunos do 2.º ano, realizaram outra atividade que os deixaram também bastante entusiasmados e interessados, consistindo na criação de estrelas de papel através de dobragens, utilizando a técnica de origami. Esta atividade é considerada “simultaneamente recreativa e educacional” (Rafael, 2011, p. 22), podendo motivar os alunos para a matemática, uma vez que, podem ser explorados vários termos matemáticos como reta, vértice, diagonal e simetria de forma lúdica, levando-os igualmente a melhorar a sua concentração e motricidade fina (Rafael, 2011).

Para realizar esta atividade, foi distribuído a cada aluno, uma folha de revista ou de jornal, explorando com os mesmos as diferentes dimensões das folhas, para que percebessem que iríamos criar estrelas com diferentes tamanhos. Tendo em conta que

cada folha distribuída apenas daria para fazer uma ponta de uma estrela, os alunos foram questionados - “Quantas construções temos de juntar para formar uma estrela?”, de forma a raciocinarem matematicamente. Eles responderam de imediato que teríamos de juntar construções de cinco alunos.

Para a execução de uma ponta da estrela, fui indicando e exemplificando, aos alunos, os passos a seguir, realizando uma dobra de cada vez e auxiliando os alunos com menos habilidade. A maioria dos alunos conseguiu compreender a tarefa a realizar e fazer dobragens sem ajuda, uns com mais precisão do que outros. Sendo uma atividade que exigia muita precisão, nem todos os alunos conseguiram realizar a tarefa autonomamente, sem o apoio da professora. Perante esta dificuldade, promovi outras atividades para aprimorar a técnica de origami.

De um modo geral, foi possível verificar o entusiasmo dos alunos durante a criação das estrelas.

Os alunos mostraram muito entusiasmo quando eu comecei a juntar as construções, tendo ouvido dizer “Já está a ficar parecido com uma estrela”, “Que giro” e “Está a ficar mesmo bonita”. Foi possível construir cinco estrelas, umas mais perfeitas do que outras, mas ficaram todas muito bonitas. (Anexo 3 – Reflexão da semana de intervenção de 14 a 16 de dezembro de 2015 de Prática Pedagógica do 1.º CEB I).

Esta atividade foi muito apreciada pelos alunos que, no final da aula, queriam continuar a construir estrelas. Na verdade, estava previsto criarmos mais estrelas, usando também papel de lustro de diferentes cores, no entanto, não foi possível a sua realização devido ao tempo que a atividade exigiu. Segundo Vianna (1999) a motivação é a força que estimula alguém a agir, tendo esta sido deveras importante para o empenho e participação dos alunos nesta atividade, levando-os a aprendizagens significativas. Na realidade houve alunos que no dia seguinte trouxeram estrelas que realizaram em casa com os pais, mostrando realmente interesse e aprendizagem pela atividade realizada.

Na área da Matemática, realizaram-se algumas atividades práticas com os alunos do 2.º ano, tais como, a exploração dos conceitos de partes interna e externa de figuras geométricas e o termo «fronteira» para designar as linhas que separam as duas partes. Esta atividade foi realizada no exterior da sala de aula, com o recurso a um elástico, com aproximadamente 4 metros, em que os alunos o usavam para a criação de figuras geométricas, identificando, posteriormente, os conceitos «parte interna», «parte externa» e «fronteira» da figura geométrica construída. Com esta atividade, constatei

que atividades realizadas ao ar livre oferecem a possibilidade dos alunos contatarem com a natureza, dialogarem e resolverem problemas em grupo, aprendendo conceitos matemáticos através da manipulação de objetos.

Deste modo realizou-se outra atividade prática, recorrendo a uma corda e molas, para explorar os conceitos de retas, semirretas e segmentos de retas, em sala de aula. A corda pretendia representar a reta, tendo sido pedido aos alunos para imaginarem que esta não tinha princípio nem fim, tendo em conta que era possível ver cada uma das suas extremidades. De um modo geral, os alunos conseguiram identificar os conceitos pretendidos, indicando nas semirretas o ponto de partida e nos segmentos de retas os pontos a eles associados. Considero que o uso destes materiais permitiu um maior envolvimento dos alunos na atividade. Como refere Chamorro (2003, citado por Botas e Moreira, 2013), “o recurso didático não é em si um conhecimento, mas o meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão” (p. 258). Assim, é possível perceber a importância da utilização de material didático em sala de aula, ajudando na construção do conhecimento do aluno e como forma motivadora para aprender, quando explorado de forma adequada.

De um modo geral, durante as minhas intervenções, em todas as áreas, tentei sempre que os alunos tivessem um papel ativo, solicitando a sua participação, para que eles se envolvessem, partilhassem e discutissem as suas ideias com os colegas de turma. No entanto, verifiquei que os alunos, do 2.º ano, em alguns momentos, tinham maior facilidade em escrever as suas ideias do que comunicá-las aos colegas. Em contrapartida, os alunos do 4.º ano, apresentavam um maior empenho nas tarefas em que solicitava que partilhassem as suas ideias oralmente em vez de escrito. Parece-me oportuno referir que as dificuldades manifestadas pelos alunos do 2.º ano estariam relacionadas com a idade e inexperiência/competências adquiridas, anteriormente.

Com a turma de 4.º ano tive alguma dificuldade em controlar comportamentos menos adequados, como: falta de respeito quando um colega ou as professoras tentavam comunicar, uma vez que, os alunos não ouviam os outros e atropelavam as palavras de quem tentava comunicar, mesmo após várias chamadas de atenção. Neste sentido, eu e a minha colega de estágio, realizámos um conselho de turma, para que os alunos pudessem refletir sobre os seus deveres e direitos, com vista a promover um melhor comportamento na sala de aula. Apesar da motivação dos alunos na realização deste

conselho de turma, o resultado não foi imediato. Tivemos de elaborar uma grelha de registo diário do comportamento da turma, através da qual foi possível notar uma melhoria na maneira de estar e ser na sala de aula e, conseqüentemente, mais atenção e melhor aproveitamento.

A gestão do tempo também foi um aspeto bastante difícil para mim, com a turma de 4.º ano, no sentido em que muitas vezes as atividades atrasavam-se de dia para dia, não tendo um controle e gestão do tempo adequados nas minhas intervenções. Esta situação foi mais problemática nas primeiras intervenções, pelo facto de não conhecer bem os alunos e o seu ritmo de trabalho. Este obstáculo foi superado ao longo das intervenções, conseguindo, na maioria dos casos, gerir o tempo proposto nas planificações.

Tentei sempre que possível, promover diferentes estratégias para conseguir envolver os alunos (2.º e 4.º anos) nas suas aprendizagens. Pois a motivação é considerada “um processo dinâmico que permite criar condições de trabalho que permitam aos alunos passar de um estado de impotência adquirida para um envolvimento de qualidade nas atividades propostas” (Andre, 1998 citado por Pereira, 2012, p. 9).

Deste modo, privilegiei o trabalho de grupo com os alunos de 4.º ano, uma vez que, era o método de trabalho preferido destes, com vista a motivá-los para as suas aprendizagens. No entanto, foi necessário conversar, seriamente, com os alunos para respeitarem as regras que devem ser tidas em conta no trabalho de grupo, uma vez que muitos destes gostavam de conversar e aproveitar para brincar. O trabalho de grupo desenvolvido, ao longo das aulas, possibilitou a partilha e discussão de ideias, o desenvolvimento das relações interpessoais e responsabilidade individual de cada aluno.

Foram várias as atividades desenvolvidas em grupo, tais como tarefas de matemática sobre o volume com o recurso a pequenos cubos de encaixe, a decoração da maior flor do mundo, tendo em conta a obra analisada de José Saramago, e destaca-se uma atividade realizada, na área de Estudo do Meio, com recurso à internet, que não correu como esperado. Esta atividade tinha como objetivo, uma pesquisa no computador, em pequenos grupos, sobre as características de árvores da floresta portuguesa, nomeadamente, Pinheiro-bravo, eucalipto, sobreiro, carvalho ou castanheiro. Cada grupo ficou responsável pela pesquisa de uma árvore, na qual se pretendia que os

mesmos apresentassem, posteriormente, as informações recolhidas à turma, do que tinham aprendido.

O uso do computador, com recurso à internet, permitiu promover situações de aprendizagem motivadoras, desafiadoras e divertidas, deixando-os “eufóricos”, pois não era uma atividade realizada com frequência devido ao número reduzido de computadores na escola. Para orientar a pesquisa dos alunos, foram registados no quadro tópicos de orientação de escrita, nomeadamente, o nome científico e vulgar da árvore, o tipo de folha, o nome do fruto e semente, o habitat, as utilidades para o homem e o aspeto físico da árvore (desenho). No entanto, esta atividade não correu como esperado, porque ao planeá-la não pensei nas dificuldades que poderiam surgir por parte dos alunos, pois muitos deles não sabiam realizar pesquisas no computador.

Desta forma, foi necessário intervir e esclarecer os alunos sobre alguns aspetos a ter em conta durante uma pesquisa, nomeadamente, o facto de terem de retirar o link do site de onde retiram informações e a data de quando acederam e realizarem as suas pesquisas em sites fidedignos, uma vez que a maioria dos alunos utilizavam a Wikipédia. Quando questionei os alunos se sabiam quem escrevia aquela informação no site, um aluno afirmou “São várias pessoas. Se eu souber alguma coisa, também posso ir lá escrever para os outros verem.”. Esta afirmação permitiu esclarecer o próprio e a restante turma sobre o facto de não se tratar de um site fidedigno.

Tendo em conta o grau de abertura desta atividade, considero que teria sido importante fornecer fontes fidedignas aos alunos para a sua pesquisa e de um guião orientador para a mesma. A minha inexperiência, neste género de atividade, foi um dos motivos para que ocorressem estas falhas. Na verdade, nem sempre o que idealizamos, conseguimos implementar, mas penso que o estágio serve para isso mesmo, criar, experimentar, tentar as vezes que forem necessárias para o sucesso dos alunos e claro, para nos sentirmos realizadas enquanto profissionais.

O mais importante é ter consciência que se determinada atividade não resulta, tenho de rever as estratégias que falharam para obter melhores resultados. Pois considero que se revela motivador para os alunos o uso do computador em sala de aula, apenas careceu de uma planificação mais realista.

Os alunos do 4.º ano demonstraram uma maior motivação para aprender ao realizarem atividades práticas pelo que tentei promover algumas durante as minhas intervenções, tendo em conta que as atividades práticas são “como experiências de aprendizagem em que os alunos interagem com os materiais e/ou com modelos para observar e compreender o mundo natural” (Hofstein & Lunetta, 2004, p. 31), permitindo aos alunos passarem por vários processos da ciência, ou seja, a observação, a previsão, o questionamento, o registo e a comunicação.

Desta forma, pretendo dar destaque a uma atividade prática realizada com os alunos do 4.º ano sobre “Como acender uma lâmpada?” a qual permitiu novas descobertas e aprendizagens a partir do manuseio de vários materiais, tendo sido contextualizada com uma história (Anexo 4), elaborada por mim e por duas colegas de estágio. Este texto pretendia sensibilizar as crianças a saírem de casa e aproveitarem o que a natureza tem para lhes oferecer, não se limitando às novas tecnologias como forma de lazer, tornando-as conscientes do que se passa à sua volta. Assim sendo, as crianças foram levadas a ajudar as personagens da história a encontrar uma solução para a sua problemática “Como acender uma lâmpada?” no meio da natureza, tendo apenas alguns cabos de ligação, pilhas, lâmpadas e suportes para as lâmpadas. Os alunos foram organizados em pequenos grupos e distribuiu-se a cada um os materiais que as personagens da história tinham ao seu dispor, para conseguir acender uma lâmpada, bem como um documento para registo das suas observações. Ao longo da manipulação dos materiais e registo das suas observações, foi essencial, auxiliar os alunos e orientá-los neste processo, levando-os a refletir de forma crítica sobre o que observavam, de modo a identificarem e perceberem o que levaria a lâmpada a acender. Neste sentido, os alunos conseguiram perceber que a lâmpada só acendia quando estava inserida num circuito elétrico fechado. Foi igualmente importante, a colocação de algumas questões aos alunos, para que estes se sentissem na dúvida e assim, tivessem a autonomia de experimentar novos circuitos para comprovar as suas respostas, levando-os a aprendizagens significativas. Segundo Charpak (1997) “Para aprender, a criança não pode contentar-se com observar e manipular: deve ser guiada pelo professor e pelas suas perguntas” (p. 97).

1.1.3. AVALIAÇÃO

Ao longo das intervenções em 1.º CEB foi crucial os vários momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, porque me permitiram verificar as aprendizagens e dificuldades dos alunos, bem como de fazer uma autoavaliação acerca do trabalho que desenvolvi com eles, de forma a perceber se as estratégias utilizadas eram adequadas ou não ao processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação foi, sem dúvida, um dos parâmetros mais difíceis para mim, durante as PPI e II, uma vez que tinha dificuldade em perceber o que devia avaliar e como o deveria fazer. Neste sentido, sinto que durante a minha experiência com a turma de 4.º ano, desenvolvi algumas aprendizagens que me permitiram conhecer e pôr em prática vários instrumentos de avaliação, ou seja, grelhas de observação, listas de verificação e escalas de classificação, tendo em conta o que pretendia avaliar.

A avaliação faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo a sua vertente formativa privilegiada (Araújo, 2015), a qual pretende auxiliar o aluno na sua aprendizagem e o professor a ensinar (IIE, 1992, citado por Barreira *et al.*, 2006), pelo que se revela fundamental na ação do professor. Considero que, durante a PPI, com a turma de 2.º ano, as avaliações que realizei foram essencialmente através da observação, mas também é essencial utilizar outros instrumentos de avaliação para uma avaliação mais rigorosa, tal como realizada com a turma de 4.º ano.

Considero que é através da avaliação que temos consciência das aprendizagens ou dificuldades dos alunos, bem como das suas evoluções, tornando-se, assim, fundamental para conseguirmos adaptar as nossas estratégias de ensino de acordo com as suas necessidades. As avaliações só têm significado para os alunos se o professor lhes der *feedback* sobre o que fizeram e saiba motivar cada aluno a trabalhar para superar as suas dificuldades. É importante que o aluno compreenda onde errou e porque errou.

Parece-me essencial valorizar a avaliação como parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, levando-nos a refletir sobre as nossas estratégias e adequá-las aos alunos que temos presentes, tendo em conta a diferenciação pedagógica e com vista a promover aprendizagens nos alunos.

1.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS NO 2.º CEB

1.2.1. *EXPECTATIVAS E RECEIOS*

No contexto de 2.º CEB estiveram sempre presentes expetativas e receios relativamente às minhas Práticas Pedagógicas de Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB (PPI e PPII), pois foi a primeira vez que me inseri neste contexto enquanto professora. Assim, esta experiência era vista por mim como que um “destino” que ansiava visitar e conhecer, mas que ao mesmo tempo me deixava inquieta por não saber como iria ser este percurso. Será que a viagem iria ser atribulada e que me iria conseguir adaptar ao novo destino? Estas questões levavam-me a refletir acerca da nova experiência, deixando-me ansiosa e nervosa com a “partida” para este novo contexto.

Sendo a minha primeira experiência em contexto de 2.º CEB, fui alvo de várias adaptações, principalmente em relação às perspetivas de ensino e aprendizagem, uma vez que estava perante turmas com outro nível de ensino, o que levaria a uma nova reflexão sobre o papel do professor e do aluno.

As minhas expectativas relativamente ao ensino no 2.º CEB estavam aquém da realidade. A verdade é que apenas me foquei nos aspetos que seriam positivos, considerando que a abordagem aos alunos seria mais facilitada devido a uma maior aquisição de vocabulário por parte destes, o que permitiria uma maior interação com os alunos e compreensão das suas ideias. No entanto, apercebi-me que as temáticas a trabalhar no 2.º CEB apresentavam um maior grau de aprofundamento dos conteúdos do que no 1.º CEB, sendo fundamental para mim uma maior preparação, através de um estudo mais intenso dos conteúdos científicos, bem como ao nível pedagógico-didático, com vista à criação de ambientes de aprendizagem, tal como refleti:

O meu estudo teve por base a fundamentação científica dos conteúdos a abordar, bem como a procura de respostas relativas à previsão de possíveis questões dos alunos e para o meu próprio esclarecimento. Neste sentido, considero que é necessário estarmos sempre, pelo menos, um passo à frente dos alunos, prevendo o que lhes poderá suscitar dúvidas e antecipando-nos na procura de soluções. Considero que esta experiência em 2.º ciclo está a ser enriquecedora, uma vez que me permitiu relembrar conteúdos já um pouco esquecidos e adquirir novos conhecimentos a partir dos estudos realizados. (Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 24 de outubro a 2 de novembro de 2016 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB I).

Relativamente ao facto das aulas estarem divididas em blocos de 45 e 90 minutos em Ciências Naturais, no início pensei que as aulas de 45 minutos permitiriam uma melhor exploração dos conteúdos. No entanto, na prática, senti alguma dificuldade em seleccionar atividades que se realizassem só neste tempo letivo, de forma a potenciar o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

1.2.2. UM PERCURSO REFLEXIVO - DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO

Ao longo da Prática Pedagógica em 2.º CEB fui alvo de vários momentos que me permitiram crescer ao nível pessoal, profissional e social, e desenvolver várias aprendizagens nos diferentes momentos: observação, intervenção e reflexão. De facto, estes foram transversais ao longo de toda a minha experiência nas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, tendo já refletido acerca destes no contexto de 1.º CEB.

O período de observação inicial que nos foi disponibilizado em cada prática, no 2.º CEB, foi de três semanas, tendo como principal objetivo a recolha de informações pertinentes para a nossa intervenção. Desta forma, a observação realizada permitiu-me conhecer os alunos de ambas as turmas, identificando as suas facilidades e dificuldades, bem como compreender as estratégias de ensino das professoras cooperantes de Matemática e das Ciências Naturais, que de alguma forma se revelaram uma referência para mim, visto nunca ter estado neste contexto educativo, anteriormente. Foram também fundamentais as informações fornecidas pelas professoras cooperantes acerca dos alunos de cada uma das turmas, principalmente, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A identificação destes alunos permitiu-me estar mais atenta aos mesmos, de forma a adequar estratégias de ensino individuais/personalizadas às necessidades dos alunos.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) “Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111). Neste sentido, ao longo das intervenções da minha colega, realizei várias observações ao seu trabalho, as quais se revelaram essenciais para a minha prática. Nestas observações identifiquei alguns aspetos positivos e negativos sobre as suas intervenções, permitindo-me refletir sobre os mesmos, e usá-los em benefício das minhas intervenções e aprendizagem dos

alunos e, claro, para fornecer *feedback* à minha colega de estágio sobre o seu desempenho na atuação, permitindo-lhe melhorar em futuras intervenções. Por exemplo, um dos aspetos negativos evidenciados nas intervenções da minha colega está relacionado com a sua capacidade de comunicar e interagir com os alunos, pelo que nas primeiras aulas a minha colega apresentou um tom de voz monótono, mostrando uma postura tensa e pouco à vontade na interação com os alunos, apesar de revelar um bom domínio científico dos conceitos a tratar em sala de aula.

Relativamente às minhas intervenções no 2.º CEB, estas realizaram-se na área de Matemática com uma turma de 5.º ano e na área de Ciências Naturais com uma turma de 6.º ano, pelo que as minhas facilidades e dificuldades na intervenção divergiram em ambas as turmas, tendo em conta que se tratavam de alunos diferentes e em diferentes disciplinas. Durante as minhas intervenções tentei sempre diversificar as minhas estratégias de ensino de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos e promover-lhes aprendizagens significativas. Privilegiei a participação dos alunos, uma vez que, segundo Estanqueiro (2010), a “participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (p. 39), promovendo assim, a motivação e interesse dos mesmos nas atividades propostas. Segundo Andre (1998, citado por Pereira, 2012) “a motivação é um processo dinâmico que permite criar condições de trabalho que permitam aos alunos passar de um estado de impotência adquirida para um envolvimento de qualidade nas atividades propostas” (p. 9).

Tentei procurar fornecer *feedback* aos alunos relativamente ao seu desempenho, principalmente na realização de tarefas recolhidas por mim em sala de aula, uma vez que me parece essencial que os mesmos possam identificar e tenham consciência das suas facilidades e dificuldades e as tentem corrigir. Na verdade, o *feedback* dado nunca foi relativo à identificação do erro, mas na realização de questões orientadoras que os levassem a refletir sobre o seu trabalho, compreendendo o que não estava tão bem e fornecendo-lhes pistas para conseguirem aprofundar o seu conhecimento e esclarecerem as suas dúvidas. Senti que esta estratégia motivou cada aluno a ser mais autónomo e responsável na identificação dos seus erros e/ou capacidades.

Nas intervenções, na área das Ciências Naturais, senti-me algumas vezes insegura, porque era uma disciplina na qual apresentava dificuldades em comunicar com os alunos e esclarecer as suas dúvidas. Não obstante, no 2.º semestre consegui uma maior

evolução na intervenção desta área. Tentei e consegui superar as minhas dificuldades, realizando atividades que considerava não estar “apta” para desenvolver com os alunos, tais como atividades práticas experimentais, as quais me levavam a uma maior interação e discussão com os alunos, sendo a comunicação com estes uma das minhas principais dificuldades. Desta forma, enquanto professora de Ciências, não posso deixar de fazer o que acho que não sou capaz, mas sim tentar desafiar-me para crescer profissionalmente, pois “um professor pode e deve crescer profissionalmente e, tal como acontece com os alunos, só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez” (Cortesão, 1994, p. 115).

Apesar de me sentir mais segura em dar aulas de Matemática, a verdade é que existiram igualmente algumas dificuldades, principalmente ao nível da comunicação com os alunos, na exploração das propostas pedagógicas em grande grupo. Fui tentando superar estas dificuldades, com uma maior preparação e organização das aulas, prevendo as dúvidas e diversos raciocínios que poderiam surgir nas mesmas, nomeadamente, o meu questionamento.

Tendo em conta as intervenções realizadas em ambas as áreas, Matemática e Ciências Naturais, pretendo evidenciar algumas propostas pedagógicas desenvolvidas com vista a beneficiar as aprendizagens dos alunos, e refletir sobre as minhas facilidades e dificuldades durante a implementação das mesmas, bem como as dos alunos.

1.2.3. INTERVENÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS

No contexto de Ciências Naturais senti algumas dificuldades, principalmente, ao nível do domínio dos conhecimentos científicos, visto que não me sentia tão à vontade com os conteúdos. Considero que a fundamentação, científica e metodológica, foi essencial ao longo da minha prática e permitiu-me um maior esclarecimento acerca dos mesmos. Na verdade, esta situação poderá dever-se também ao facto de me ter restringido, inicialmente, apenas ao estudo dos conteúdos a abordar em aula, não procurando investigar para além do essencial, sendo que, muitas vezes, os alunos questionavam-me acerca de assuntos que seriam abordados posteriormente, não estando eu apta para fazer ligações e conseguir esclarecê-los de forma adequada, tal como refleti numa das semanas de intervenção:

Numa das minhas aulas fui confrontada com uma questão, por parte de um aluno, acerca de uma informação presente no manual escolar que dizia “A vesícula biliar apenas

armazena bÍlis, não a produz.” (Ramos & Lima, 2015, p. 46), tendo o aluno questionado: “*Então o que é que produz a bÍlis?*”. Como não tinha previsto que esta questão me poderia ser feita, não me preparei adequadamente para conseguir fornecer uma resposta adequada ao aluno, pelo que respondi que iríamos falar sobre isso mais à frente. (Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 24 de outubro a 2 de novembro de 2016 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB I).

Na altura, considero que fiquei um pouco atrapalhada e senti-me impotente, por não conseguir fornecer aquela resposta ao aluno, pensei até para mim: “Mas que falta de cultura!”. Deste modo, fui sentindo cada vez mais a necessidade de estudar para além dos conteúdos programáticos, tentando prever as possíveis dúvidas dos alunos, de forma a conseguir mobilizar mais facilmente os meus conhecimentos, para permitir o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos, através de algumas questões orientadoras que os levassem a refletir acerca da resposta às suas questões.

Para abordar os conteúdos em sala de aula, tentei sempre ter em conta as ideias prévias dos alunos, privilegiando momentos de partilha de ideias e discussão das mesmas, tendo em conta que “a detecção das Concepções Alternativas e o confronto conceptual dos alunos com as mesmas são essenciais para que estes reconheçam a validade das concepções cientificamente aceites e ocorra a mudança conceptual e para que valorizem a aprendizagem escolar.” (Fernandes, 2011, p. 2). Neste sentido, é fundamental que o processo ensino-aprendizagem tenha sempre por base os conhecimentos prévios dos alunos: “Estar consciente dos conceitos prévios dos alunos - que estejam em desacordo com o conhecimento científico - capacita os professores a planejar estratégias para reconstruí-los, utilizando contra-exemplos ou situações-problema, para confrontá-los.” (Jófil, 2002, p. 197).

A importância atribuída às ideias prévias dos alunos vai ao encontro da perspectiva do ensino construtivista de Piaget, no sentido em que os alunos “constroem o próprio conhecimento” (Niemann, F. & Brandoli, 2012, p. 5). Desta forma, utilizei várias estratégias para detetar os seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos, como por exemplo a utilização de um *Concept Cartoon* (com o qual pretendia despoletar uma discussão entre os alunos acerca da sua opinião relativamente ao que era abordado no mesmo), o questionamento direto (as opiniões dos alunos acerca de um tema) e a realização de um desenho legendado (acerca das ideias dos alunos), estratégia esta que destaco. A detecção das ideias prévias dos alunos através de um desenho, foi novidade para mim, nunca a tinha utilizado anteriormente. No entanto, desafiei-me a implementar

esta estratégia com os alunos, tendo ficado bastante impressionada com os resultados. Para a exploração dos órgãos constituintes do sistema digestivo de uma ave granívora, solicitei aos alunos que, numa folha branca, distribuída por mim, representassem através de um desenho, os órgãos que eles achavam que faziam parte do sistema digestivo da galinha (ave granívora), identificando-os e legendando-os.

No entanto, durante a atividade apercebi-me de algumas dificuldades dos alunos, os quais não sabiam o que desenhar e escrever:

Alguns alunos comentavam: “Mas eu não sei como é constituído, a professora é que tem de me dizer”, pelo que referi que apenas queria saber quais as suas ideias relativamente ao tema para posteriormente explorarmos todos juntos, não pretendendo avaliar quem representa corretamente ou incorretamente.

Durante a realização da tarefa solicitada uma aluna chamou-me:

14: Já fiz professora! (mostrando o desenho de uma galinha)

Joana: Mas eu pedi o desenho de uma galinha? Ou os constituintes do sistema digestivo de uma galinha? (Anexo 6 - Reflexão da semana de intervenção de 7 a 17 de novembro de 2016 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB I).

Os alunos mostraram, assim, dificuldades em identificar os órgãos constituintes do sistema digestivo de uma galinha (ave granívora), focando-se principalmente no seu desenho. Esta dificuldade parece estar mais associada à realidade onde vivem as crianças, pois são muito poucas as que viram os constituintes do sistema digestivo de uma galinha. Considero que, de um modo geral, este tipo de tarefa poderá ser interessante para compreender as ideias dos alunos relativamente ao tema em estudo, antes da sua exploração, permitindo ao professor adequar a sua intervenção de acordo com as necessidades dos alunos. No entanto, após reflexão sobre a minha prática, compreendi que esta tarefa não terá sido implementada da melhor forma.

Este tipo de tarefa é interessante para compreender as ideias prévias dos alunos relativamente ao tema em estudo e iniciar a sua exploração, no entanto, esta não foi implementada da melhor forma, uma vez que no início da aula dialoguei com os alunos acerca dos diferentes regimes alimentares dos animais, relacionando-os com o facto de estes terem diferentes sistemas digestivos de acordo com a sua alimentação. Desta forma, o diálogo, com os alunos, poderá ter influenciado as ideias destes relativamente ao tema em estudo, não conseguindo, assim, identificar as suas ideias prévias. (Anexo 6 - Reflexão da semana de intervenção de 7 a 17 de novembro de 2016 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB I).

Nas aulas de Ciências, recorri várias vezes a vídeos e imagens para a abordagem de novos temas, uma vez que, considero que são recursos mais apelativos e permitem despertar o interesse e curiosidade dos alunos, deixando-os mais atentos e empenhados

na discussão em sala de aula, uma vez que, “Estes recursos permitem uma captação mais forte pelos nossos sentidos promovendo uma melhor aquisição de conhecimentos e apreensão de informações, até porque muitas vezes apelam, exemplificando, a variadas situações e exemplos práticos.” (Martinho, 2012, p. 16). De facto, todos os meios de comunicação captam muito mais a atenção dos alunos, quando determinados conceitos não são observáveis em sala de aula. Tal como afirma Rosa (2000) estes recursos “têm um forte apelo emocional e, por isso, motivam a aprendizagem dos conteúdos apresentados pelo Professor. Além disso, a quebra de ritmo provocada pela apresentação de um audiovisual é saudável, pois altera a rotina da sala de aula” (p. 39).

Por exemplo, para abordar “A importância do rótulo nos produtos alimentares”, os alunos observaram a reportagem “Beijo proibido” relativa às alergias alimentares. Tendo em conta que as reações alérgicas estão presentes na nossa sociedade, considero que esta atividade foi rica em aprendizagens, tendo conseguido envolver os alunos numa discussão ativa. Na realidade, nem sempre refletimos sobre a importância que os rótulos alimentares podem ter na vida de muitas pessoas, pelo que senti a necessidade de sensibilizar os alunos através da visualização de uma reportagem. Os alunos viram e ouviram a reportagem e, posteriormente, identificaram o tema abordado e a sua problemática. Através dela muitos alunos identificaram-se com o menino da reportagem, o qual sofria de algumas alergias alimentares, partilhando com os colegas alguns aspetos das suas vidas, como por exemplo, se também sofriam de alergias ou intolerâncias alimentares, a que tipo de alimentos e como lidavam com isso no seu dia-a-dia, mostrando o cuidado a ter na leitura dos rótulos dos alimentos.

Considero que esta atividade foi realizada com sucesso com os alunos, permitindo-lhes tomar consciência de algumas situações do quotidiano e torná-los cidadãos informados e críticos na sociedade:

Neste sentido, penso que os alunos sentiram-se úteis por partilhar estas informações com os colegas, uma vez que são temas abordados em aula com um determinado propósito, o de alertar os alunos para a escolha dos alimentos mais adequados a cada um, uma vez que nem todos os alimentos que são benéficos para um aluno são benéficos para outro aluno. (Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 24 de outubro a 2 de novembro de 2016 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB I).

Foi desenvolvida outra atividade, mas com o recurso a imagens, onde se explorou o processo de frutificação, pois considerei ser um recurso que permite aos alunos a

interpretação de fenómenos ou características que não lhes é possível observar, diretamente, em sala de aula (Ferreira, 2010).

Primeiro comecei por identificar as ideias prévias dos alunos relativamente ao que acontecia após a fecundação nas flores, de forma a adequar as minhas estratégias de ensino e permitir uma mudança conceptual (Fernandes, 2011), caso as suas ideias fossem diferentes das cientificamente aceites. Sendo que as ideias principais dos alunos eram que a flor morria e as sementes caíam no solo, não passando sequer pelo processo da frutificação, senti a necessidade de recorrer a imagens relativas a diferentes fases do desenvolvimento de uma maçã para visualizarem o processo que ocorre nas flores após a fecundação. Para a exploração inicial, recorri às imagens, uma vez que só tinha uma amostra de cada fase do desenvolvimento de uma maçã, de forma a permitir que todos os alunos observassem e explorassem o processo de frutificação em grande grupo (cf. Anexo 7).

Durante a análise das imagens, senti a necessidade de os alertar para o facto de a maçã se tratar de um caso especial, sendo que normalmente os frutos têm origem no desenvolvimento do ovário da flor e esta tem origem no receptáculo.

Como a observação é importante para as aprendizagens dos alunos, pareceu-me fundamental que observassem amostras de diferentes fases de desenvolvimento de uma maçã:

Considereei importante, fazer circular pelos alunos, as amostras de diferentes fases da formação da maçã que estavam apresentadas nas imagens para que os alunos pudessem observar, com mais atenção, alguns pormenores que acontecem na realidade. Os alunos puderam observar que ao longo do desenvolvimento do fruto os estames iam começando a cair, não sendo imediato como aparece normalmente em muitas imagens, principalmente de manuais escolares (...) achei também pertinente, chamar a atenção dos alunos para o facto de, apesar de aquelas amostras serem todas da mesma árvore, a verdade é que o desenvolvimento do fruto não é igual, sendo que uns se desenvolvem mais rápido do que outros. (Anexo 7 - Reflexão da semana de intervenção de 15 a 25 de maio de 2017 de Prática Pedagógica de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB II).

Nas aulas de Ciências tentei promover sempre que possível trabalhos práticos, desde trabalhos práticos laboratoriais a trabalhos práticos experimentais, tendo em conta o tempo e os materiais disponíveis em sala de aula, uma vez que, este tipo de atividades permite aos alunos “potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget” (Martins *et al.*, 2007, p. 38), tornando as suas aprendizagens mais significativas.

Na realidade parece-me importante proporcionar aos alunos aprendizagens através da prática e da teoria, uma vez que ambas se complementam nas suas aprendizagens.

Uma das atividades práticas realizadas com os alunos, a qual pretendo dar destaque, foi relativa à observação do sistema respiratório do carapau, peixe ósseo, com recurso a um guião da atividade prática (Anexo 8), sendo classificada como laboratorial, uma vez que, de acordo com Martins *et al.* (2007) trata-se de “um conjunto de actividades que decorrem no laboratório, com equipamentos próprios ou com estes mesmos equipamentos em outro local” (p. 36). Esta atividade prática laboratorial, foi realizada após a exploração, em grande grupo, de uma imagem relativa à constituição do sistema respiratório de um peixe ósseo, na qual os alunos puderam observar o sistema respiratório do carapau. A observação permitiu, assim, aos alunos, utilizarem mais os seus sentidos do que através da visualização de uma imagem, e interligarem a teoria com a prática, tornando a sua aprendizagem mais significativa, que:

requerem estratégias de ensino que promovam intenso envolvimento (intelectual e emocional), necessário à articulação entre conhecimento teórico-conceitual e prático-processual e ao estabelecimento e compreensão de relações entre actividades em que os alunos se envolvem em aulas de ciências e o quotidiano, com consequente reconhecimento de relevância psico-sócio-cultural. (Pedrosa, 2001, p. 25)

Esta atividade provocou nos alunos uma grande euforia, estando todos entusiasmados com as observações realizadas. Durante as observações, um dos grupos cortou o opérculo e removeu-o, expondo a guelra do carapau, pelo que um aluno entusiasmado com a observação realizada referiu: “Oh fixe! Brutal!”. Com estas atividades práticas os alunos contactam com a realidade, através da observação, e aprendem mais rápido e de forma significativa.

Considero que a atividade foi explorada com sucesso, permitindo aos alunos aprofundar os seus conhecimentos, relacionando a teoria com a prática. Para que o trabalho prático se torne “estimulante de aprendizagens significativas, é necessário que os alunos compreendam, apreciem a importância, adequação e pertinência das actividades propostas e propósitos pretendidos, reconhecendo-lhes interesse e valor” (Pedrosa, 2001, p. 26). Os alunos mantiveram-se interessados ao longo da realização da atividade, porém estavam um pouco faladores, não controlando o seu tom de voz.

De um modo geral, considero que apesar da área de Ciências ser a área em que apresentei maiores dificuldades, esta foi igualmente a que apresentei uma maior

evolução, permitindo-me realizar várias aprendizagens, fundamentalmente ao nível científico. Neste momento, apresento um maior conhecimento na área de Ciências e sinto-me mais motivada e empenhada para novas aprendizagens, uma vez que estas são a chave do sucesso para o ensino-aprendizagem.

1.2.4. INTERVENÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Na Prática Pedagógica de Matemática, considero que me senti mais à vontade, do que em Ciências, para trabalhar as diversas temáticas, com os alunos, uma vez que é a área onde revelo maior domínio.

De forma a proporcionar aprendizagens significativas e desenvolvimento de capacidades matemáticas pelos alunos, decidi recorrer várias vezes ao ensino exploratório através da realização de tarefas escolhidas, criteriosamente, para a exploração dos diversos conteúdos, levando os alunos a compreender e descobrir com significado alguns conceitos e propriedades essenciais para resolver problemas no **dia-a-dia**. Assim, é importante que exista, por parte do professor, uma escolha criteriosa da tarefa e uma boa condução na exploração da mesma para que seja cumprido o seu propósito matemático (Canavarro, 2011).

Neste sentido, pretendo refletir sobre as tarefas (Anexo 9) realizadas com os alunos na classificação de triângulos, quanto aos seus lados e quanto aos seus ângulos, bem como das suas propriedades, uma vez que me parece ir ao encontro da ideia de Canavarro (2011) tendo conseguido uma boa exploração das tarefas tal como irei apresentar de seguida, apesar de nem sempre ter corrido bem noutras alturas. Para iniciar a abordagem com os alunos comecei por tentar compreender as suas ideias relativamente ao conceito de triângulo e se os mesmos consideravam que todos os triângulos eram iguais, entregando-lhes, posteriormente, as tarefas para exploração de diferentes triângulos.

Os enunciados das tarefas foram projetados no quadro e explorados em grande grupo através da partilha de ideias dos alunos e da minha orientação, colocando algumas questões que os levassem a refletir sobre os triângulos e esclarecendo dúvidas. Com esta ficha de trabalho pretendia que os alunos refletissem sobre as situações matemáticas apresentadas, através de comparações e relações entre as situações apresentadas e formulando conjecturas acerca das mesmas, para a descoberta de novas ideias matemáticas. Com esta tarefa consegui que os alunos aprendessem com significado,

analisando diversos triângulos, quanto aos seus lados e quanto aos seus ângulos, e descobrindo as suas propriedades, contribuindo igualmente para o desenvolvimento das suas capacidades matemáticas como, a resolução de problemas, a comunicação e o raciocínio matemático.

Considero que estas tarefas, tal como muitas outras, escolhidas criteriosamente por mim, estavam bem organizadas para a exploração de novos conceitos. No entanto, nem todas correram da melhor forma, o que se deveu à minha dificuldade na comunicação com os alunos, tal como refleti ao longo da Prática Pedagógica (cf. Anexo 10). De facto, sempre me senti à vontade na área da matemática, no entanto, quando pressionada pelo tempo, com a necessidade de esclarecer os alunos no momento, por vezes ficava confusa. Ao longo da Prática Pedagógica esta dificuldade amenizou-se.

O jogo didático foi outro recurso utilizado durante as aulas, uma vez que “são instrumentos ou meios que proporcionam prazer, diversão e entretenimento, mas também que ajudam a desenvolver as capacidades intelectuais e o espírito de observação” (Mota, 2009, p. 36) dos alunos, considerando assim, ser uma boa estratégia para motivá-los nas suas aprendizagens.

Desta forma, realizou-se o jogo do Galo adaptado num referencial cartesiano para os alunos explorarem os referenciais cartesianos e a localização de pontos no mesmo, considerando ser uma estratégia motivante e estimulante para as suas aprendizagens. De facto, a realização de jogos que permitam aos alunos a utilização e apropriação de vocabulário relacionado com a posição e localização de um objeto ou do próprio indivíduo, pode auxiliá-los na compreensão destes conceitos e aquisição do respetivo vocabulário (Breda *et al.*, 2011), tornando a sua aprendizagem mais significativa e prazerosa.

De um modo geral, parece-me que os alunos não sentiram grandes dificuldades na realização do jogo, estando atentos, interessados e entusiasmados com o mesmo. De facto, consegui compreender que muitos alunos, apresentavam estratégias para colocar o seu símbolo, tanto para ganhar como para não deixar a equipa adversária ganhar, levando-os a discutir entre o grupo o que deveriam fazer e que coordenadas deveriam indicar. Esta discussão por vezes levava a que existisse alguma agitação dos alunos por apresentarem ideias diferentes dentro do mesmo grupo, o que me parece benéfico, tendo

permitido o diálogo entre os alunos, levando-os a confrontar ideias e a desenvolver o seu raciocínio. Tal como afirma Andrade (1996), a função deste tipo de jogos

É então muito maior do que ser um instrumento para motivar o aprendizado de conteúdos curriculares; ele desenvolve as habilidades de pensamento como a observação, a comparação, a dedução e principalmente, o raciocínio necessários para o ato de aprender, de aprender qualquer coisa na vida, inclusive valores como respeito, cooperação, fidelidade, justiça, etc (p. 65)

Neste sentido, considero que este jogo foi bastante interessante e rico em aprendizagens para os alunos, tanto ao nível pessoal, social como intelectual, permitindo-lhes desenvolver várias habilidades de pensamento e competências, como a resolução de problemas, levando-os, inclusive, a aprender valores, como o respeito pelas ideias dos outros, a cooperação, que são essenciais para viver em comunidade.

Durante as aulas, os alunos foram também realizando várias tarefas matemáticas para sistematizar as suas aprendizagens. Segundo Alvarenga e Vale (2007) “os problemas são um facilitador da aprendizagem, quer para introduzir conceitos matemáticos, quer para os consolidar.” (p. 30), sendo fundamental no ensino da matemática privilegiar a resolução de problemas matemáticos.

As tarefas eram normalmente realizadas a pares ou individualmente e exploradas em grande grupo, uma vez que as dúvidas de uns alunos poderiam ser as dúvidas de outros e considero que a partilha de ideias e discussões em grande grupo, permitem uma maior aprendizagem dos alunos. De acordo com Hatano & Inagaki (1991, citado por NCTM, 2008), “alunos que se envolvem em discussões, nas quais justificam as suas soluções - sobretudo quando há discordância -, irão adquirir uma melhor compreensão matemática à medida que tentam convencer os seus pares acerca de diferentes pontos de vista” (p. 66). Esta turma gostava de partilhar o seu raciocínio com os colegas, sendo que muitas vezes, tentavam arranjar diferentes estratégias de resolução de um problema, só para poderem participar oralmente. Na verdade, com uma turma com quase 30 alunos, é difícil fazer com que todos participem e partilhem oralmente as suas ideias, no entanto, tentei que todos participassem.

Com a partilha de ideias dos alunos, para resolução das tarefas, pretendia que os mesmos desenvolvessem a sua capacidade de comunicar, argumentando e justificando as suas ideias, revelando-se igualmente essencial para compreender o raciocínio dos

alunos e auxiliá-los, esclarecendo eventuais dúvidas, sempre que necessário. De facto, saber matemática é mais do que dominar conceitos, sendo de extrema importância desenvolver nos alunos diversas capacidades tais como resolução de problemas, exploração, formulação de conjecturas, raciocínio e comunicação, valorizando o desenvolvimento matemático de cada aluno numa sociedade que é multicultural e variada (NCTM, 1999). De um modo geral, considero que fui tentando promover estratégias de ensino que permitissem o envolvimento e motivação dos alunos nas suas aprendizagens, uma vez que, de acordo com Alcará e Guimarães (2007) “o aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, envolve-se nas tarefas com entusiasmo e demonstra disposição para novos desafios (p. 177).

1.2.5. AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos foi um dos parâmetros onde senti maior dificuldade na minha prática. Na avaliação formativa nem sempre consegui avaliar as aprendizagens de todos os alunos das turmas, através dos instrumentos de avaliação que utilizei nas práticas. De acordo com NCTM (2008), a avaliação deverá ser “uma parte integrante do ensino, que informa e orienta os professores nas suas decisões” (p. 23), pelo que durante as intervenções realizei sempre uma avaliação continua dos alunos através da observação, apesar de esta não ser registada. No entanto, permitiu-me compreender as dificuldades e facilidades dos alunos, para atuar no momento ou numa aula posterior, adequando as minhas estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Para saber quais as ideias dos alunos acerca do meu desempenho enquanto professora, solicitei-lhes que me avaliassem. Neste sentido, identificaram aspetos positivos sobre as minhas atuações que eu, ainda, não tinha valorizado, conforme apresento a seguir (Figura 1):

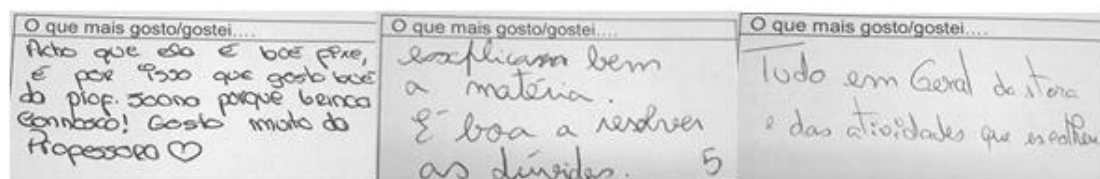


Figura 1 - Avaliação de três alunos ao meu desempenho enquanto professora de Ciências Naturais.

Tendo em consideração os comentários acima apresentados pude verificar, ainda, que se tratando de uma avaliação, alguns alunos decidiram atribuir-me uma nota, relativamente ao meu desempenho enquanto professora, o que me deixou surpreendida e feliz, pois os alunos avaliaram-me com nota máxima, ou seja, mostraram-se satisfeitos comigo. Dos poucos comentários negativos, um aluno referiu que eu tinha “a voz um bocadinho irritante”, facto que na realidade já tinha noção, tendo mesmo o cuidado de não elevar demasiado o tom de voz nas aulas.

Em Matemática, as avaliações dos alunos não foram tão positivas como as de Ciências. Apesar de eu me sentir mais à vontade nesta disciplina, foi a área onde demonstrei maior fragilidade, tendo os alunos referido que o que gostaram menos no meu desempenho enquanto professora, foi o facto de eu por vezes me enganar, sendo que acrescentaram, “mas toda a gente se engana”, desculpando assim, alguns erros que cometi na minha intervenção. Outros alunos referiram que eu me baralhava um pouco, pois a verdade é que nem sempre conseguia apresentar um discurso organizado. Nestes comentários, nos quais os alunos referiram aspetos menos positivos, é possível verificar que os alunos sentiam a necessidade de atenuar as suas afirmações, revelando, por vezes, alguns sinais de empatia, tais como “adoro-te”.

Relativamente ao que os alunos gostaram mais em mim, estes afirmaram que eu era simpática e amiga, e que os ajudava sempre no esclarecimento de dúvidas até que os mesmos ficassem a compreender a matéria, tendo sido um dos meus maiores cuidados durante as intervenções. Estas avaliações dos alunos, bem como a minha experiência enquanto professora, permitem-me ter maior consciência da vida de um professor no dia a dia. De facto, aprendemos com as experiências e são estas que nos permitem crescer e evoluir pessoalmente e profissionalmente.

1.3. META-REFLEXÃO

Durante as Práticas Pedagógicas de 1.º CEB I e II, a reflexão esteve sempre presente em todos os momentos, desde o período de observação, planificação, intervenção até à avaliação, tendo sido fundamental na minha prática enquanto professora estagiária.

Senti necessidade de refletir antes, durante e após as minhas intervenções, considerando a reflexão promotora do conhecimento profissional, uma vez que me implicou questionamento permanente de mim mesmo e das minhas práticas. Segundo Alarcão &

Roldão (2008), “a reflexão passa assim a funcionar como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (p. 30). Na realidade, a reflexão permitiu-me ter consciência das minhas facilidades e dificuldades, bem como a dos alunos, adequando as minhas intervenções face às suas necessidades e refletindo sobre as estratégias de ensino mais adequadas a aplicar com os mesmos.

De acordo com Alarcão (1996) os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sózinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p. 100), pelo que todo o processo de ensino-aprendizagem, só poderá ser benéfico para os alunos se houver reflexão por parte do professor, acerca de todo o trabalho desenvolvido. Mas, é necessário perceber quais as estratégias de ensino que resultam, ou não, com determinado grupo de alunos, as suas dificuldades e interesses para promover atividades que visem a sua motivação na aprendizagem e ajudá-los a compreender os conteúdos que mostram ter maiores dificuldades. É, pois, fundamental que o professor reflita sobre a sua própria ação de forma a perceber se as suas atitudes são realmente adequadas ou se devem ser alteradas. Ao longo das práticas tornei-me uma professora cada vez mais reflexiva e tomei maior consciência da importância da reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

Na realidade, durante a minha experiência com a turma de 2.º ano, tive bastante dificuldade em refletir por escrito, pois não compreendia o significado de reflexão e para que servia. Inicialmente, considerava a reflexão como uma descrição do que tinha feito durante as minhas intervenções, elaborando assim, um resumo. Desta forma, considero que as minhas reflexões passaram por um processo gradual de evoluções, no sentido em que fui sempre tentando melhorar alguns aspetos criticados pela professora supervisora. No entanto, penso que ainda me faltou ser mais rigorosa na forma como escrevo as reflexões, usando vocabulário adequado visto ter tendência a escrever como falo. As minhas reflexões, a partir do 1.º ano e 2.º semestre de intervenção, prenderam-se sempre com as dificuldades e aprendizagens dos alunos, bem como com as minhas, durante a intervenção, identificando sempre que possível, estratégias diferentes que poderiam resultar melhor com cada grupo de alunos. Desta forma, tentei ter em conta a análise feita para futuras intervenções, de modo a promover aprendizagens significativas nos alunos.

Considero de extrema importância ser uma professora reflexiva, que privilegia as aprendizagens dos alunos, tendo em consideração os interesses dos alunos para saber como motivá-los para a descoberta e aprendizagem do que os rodeia, perceber as suas dificuldades e facilidades, com vista a utilizar as estratégias mais adequadas para promover aprendizagens significativas, apesar de nem sempre o ter conseguido fazer. Segundo Rodrigues (2012) “professor reflexivo é aquele que pensa constantemente sobre a sua prática, pensa e repensa os seus sucessos e os seus fracassos, aproveitando a reflexão para ajustar estratégias e melhorar/alterar o processo ensino aprendizagem” (p. 2). É importante, pois, não só refletir sobre os alunos, mas também sobre a nossa prática, podendo ser necessário reajustar-nos aos alunos para uma melhor intervenção. Na verdade, nem sempre cumpro com a minha planificação, pois algumas vezes percebi que o que tinha planeado não estava a resultar sendo necessário alterar a estratégia de ensino em função das aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, torna-se importante ressaltar que a planificação da aula não é rígida, podendo ser realizadas algumas alterações, tal como afirma Arends (2008) “comparar a planificação da aula a um mapa de estrada, para se chegar a um destino é necessário: traça-se um caminho, embora durante o percurso pode ocorrer desvios e no final chegar ao sítio pretendido” (p. 44). De facto, por vezes selecionamos diferentes estratégias para desenvolver atividades de uma determinada forma, com os alunos, e no momento percebemos que essas estratégias não foram as mais eficazes, necessitando de alterá-las.

Terminando a minha prática enquanto professora estagiária, considero que realizei várias aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Por vezes surgem imprevistos, em sala de aula, não sendo possível executarmos o que tínhamos planeado com os alunos, pelo que considero que consegui adaptar-me a essas situações ao longo da minha prática. Tornei-me uma pessoa mais confiante das minhas capacidades, pois “errar é humano” e todos nós aprendemos com a experiência. Neste sentido, reconheço que ainda tenho muito para aprender e que esta aprendizagem será cada vez maior, após as experiências adquiridas, pois não só os alunos aprendem connosco como nós também aprendemos com os alunos.

Sinto que foi importante vivenciar este processo de várias adaptações, tendo-me permitido uma maior autonomia e confiança nas minhas capacidades, uma vez que no 2.º CEB tive menos apoio por parte da minha colega de estágio, visto estarmos com

muito trabalho e ser impossível analisarmos o trabalho uma da outra. Desta forma, ganhei mais confiança em mim para executar as tarefas. Tratou-se de um trabalho mais individual, até porque cada uma tinha de preparar a sua quinzena, apesar de, por vezes solicitarmos a opinião uma da outra para abordar determinado tema.

O *feedback* fornecido pelas professoras cooperantes e professoras supervisoras foram essenciais ao longo de todo o nosso estágio, permitindo-me uma maior consciência das minhas dificuldades e facilidades durante as intervenções, apesar de na maioria das vezes, eu própria refletir sobre as mesmas, tentando ultrapassar as dificuldades para permitir proporcionar aprendizagens mais significativas aos alunos. No entanto, inicialmente, senti algumas dificuldades em ver o *feedback* negativo como algo importante para a minha aprendizagem. Tentei ser sempre recetiva à crítica, de forma a ultrapassar as minhas dificuldades em situações futuras, no entanto, nem sempre o consegui fazer, sendo que algumas vezes considerava que estas críticas revelavam que estava aquém de me tornar uma boa profissional, ou seja, sentia-me desmoralizada. Contudo, com o tempo fui percebendo que as críticas apenas serviam para nos ajudar, pelo que fui tentando aceitá-las como uma ferramenta de auxílio para me tornar melhor profissional.

Acredito que a reflexão juntamente com a nossa força de vontade é que nos leva ao êxito. Senti algumas dificuldades durante a minha prática, mas tentei nunca me acomodar com isso e tentei dar o melhor de mim, lutando por ultrapassar os meus receios e dificuldades.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo desenvolvido no contexto de 1.º CEB, relativo à transição do 1.º para o 2.º CEB, procurando-se identificar e compreender as ideias dos alunos, e as suas vivências nesta fase escolar. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se organizado em cinco tópicos: i) Contextualização do estudo, com a problemática, a questão e os objetivos de investigação e a sua pertinência; ii) Enquadramento teórico que suporta, de forma fundamentada, a investigação realizada; iii) Metodologia utilizada, nomeadamente, a natureza da investigação, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, bem como a descrição da proposta pedagógica; iv) Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos durante a investigação e v) Conclusões do estudo, procurando dar resposta à questão de investigação e aos seus objetivos, apresentando as limitações deste estudo e algumas sugestões futuras.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: MOTIVAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA

O presente estudo foi desenvolvido no ano letivo 2015/2016, numa escola do ensino básico do concelho de Leiria, no âmbito da PPII (3.º e 4.º anos), com uma turma de 4.º ano de escolaridade, tendo por base o processo de transição destes alunos para o 2.º CEB.

A motivação para este estudo surgiu a partir de um diálogo entre os alunos em sala de aula, no 3.º Período, no qual um dos alunos partilhou aos seus colegas alguns receios, preocupações e dúvidas relativamente ao 5.º ano, revelando algum desconhecimento acerca do novo contexto. A partir deste diálogo, refletiu-se sobre a importância do professor de 1.º CEB na articulação entre ciclos e interessou à professora-investigadora conhecer as ideias dos alunos, relativamente à transição do 1.º para o 2.º CEB, de forma a tornar a transição de ciclo mais positiva para estes. Enquanto estudante, a professora-investigadora teve dificuldades em adaptar-se na transição de ciclo, mais precisamente, do 3.º CEB para o ensino secundário, pelo que lhe interessou intervir junto dos alunos, podendo assim, ajudá-los a conhecer o novo contexto escolar (5.º ano).

Efetivamente, qualquer que seja a transição de ciclo, esta envolve sempre várias mudanças na vida dos alunos e consequente adaptação, pelo que me pareceu pertinente identificar e compreender as suas ideias acerca da transição de ciclo, de forma a contribuir para uma transição positiva e o mais agradável possível, procurando ajudar os alunos neste processo que tanto ansiavam, como era notório pelos seus diálogos.

1.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Qualquer trabalho de investigação tem por base uma problemática que necessita ser investigada. Neste sentido, este trabalho centra-se na transição do 1.º para o 2.º CEB.

Neste contexto, surgiu a seguinte questão de investigação:

Quais as ideias dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB?

Tendo em consideração esta questão definiram-se os objetivos seguintes:

- i) Identificar e compreender as ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB;
- ii) Refletir sobre as ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB;
- iii) Refletir sobre a influência do projeto “Como é o 5.º ano?” nas ideias dos alunos acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB.

1.3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A realização deste estudo revela-se de extrema importância, porque permite aos professores uma reflexão sobre a transição de ciclo que tanto preocupa os alunos que se encontram nesta situação e que ao ser ignorada pode levar ao seu insucesso escolar ou mesmo à sua desistência na escola (Bento, 2007). Desta forma, é importante ter conhecimento desta realidade, de forma a que os professores possam implementar estratégias que permitam atenuar os receios, as preocupações e as dúvidas dos alunos, levando-os assim, a uma transição de ciclo positiva.

A transição de ciclo por parte dos alunos tem um grande impacto na sua vida académica, pessoal e social pelo que será necessário intervir de forma preventiva para

atenuar os efeitos da mudança (Bento, 2007). Assim, como futura professora considerou-se este estudo muito pertinente, uma vez que, durante o estágio na Prática Pedagógica (4.º ano de escolaridade) os alunos revelaram alguns receios, preocupações e dúvidas acerca da transição de ciclo. Pretende-se, pois, compreender as ideias destes relativamente a esta transição e auxiliá-los, de forma a facilitar-lhes a transição do 1.º para o 2.º CEB. Este estudo permitiu-nos, igualmente, uma maior consciência das vivências dos alunos em questão, nomeadamente através da identificação das suas ideias, acerca do seu processo de transição de ciclo, e a partir do enquadramento teórico sobre a transição do 1.º para o 2.º CEB.

De facto, a mudança de ciclo é um período que gera *stress* na criança, pelo que se revela fundamental perceber o que pensam e como pensam os alunos acerca desta transição (Correia & Pinto, 2008), compreendendo o que os preocupa e como os podemos auxiliar. Esta ajuda é essencial para as crianças, sendo que os pais e professores têm um papel fundamental neste processo.

Neste estudo, optou-se por uma metodologia de trabalho de projeto com os alunos, de forma a ter em conta as suas ideias para auxiliá-los no processo de transição. Para o desenvolvimento deste trabalho, considerou-se necessária e pertinente uma articulação entre professores do 1.º e do 2.º CEB, afim de promover algumas atividades com os alunos, para facilitar a sua transição, uma vez que, de acordo com Roldão (2008), um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos, poderá facilitar o processo de transição e adaptação dos alunos ao novo ciclo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que suporta a presente investigação, encontrando-se organizado em três tópicos. No primeiro fundamentam-se os aspetos relacionados com a transição entre ciclos, as suas implicações e as diferenças entre o 1.º e o 2.º CEB ao nível do currículo. No segundo aborda-se a importância do papel dos pais e dos professores na transição entre ciclos, identificando possíveis estratégias de auxílio aos alunos neste processo. Por fim, no último, fundamenta-se a metodologia de trabalho de projeto enquanto estratégia didático-pedagógica escolhida, pela professora-investigadora, para promover uma transição mais positiva dos alunos, levando os mesmos a refletirem acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB e da influência do projeto “Como é o 5.º ano?” nas ideias destes acerca do seu processo de transição.

2.1. A TRANSIÇÃO, AS SUAS IMPLICAÇÕES E DIFERENÇAS CURRICULARES

2.1.1. A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS E AS SUAS IMPLICAÇÕES

A transição consiste numa situação de mudança e de adaptação, na qual o indivíduo tem de criar ferramentas que o levem a ajustar-se à nova situação, podendo esta definição aplicar-se à transição escolar que é o foco deste estudo (Salgado & Neto, 2012). A transição entre ciclos é, na perspetiva de Correia e Pinto (2008), uma experiência desafiante e significativa na vida da criança. Este desafio é caracterizado pelas mudanças que ocorrem na vida da criança ao enfrentar uma nova escola, onde se encontram presentes novas metodologias de ensino e organização das salas de aula, bem como disciplinas e novos horários, podendo assim, levar a crianças a perturbações emocionais e a vivenciar *stress* acrescido (Correia & Pinto, 2008).

Tendo em consideração o modelo transacional, o *stress* é apresentado como sendo “uma relação particular entre o indivíduo e o ambiente, que é considerado por este como ameaçador e muito superior aos seus recursos e capaz de pôr em perigo o seu bem-estar” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 43), sendo fundamental que o professor intervenha, com vista a minimizar esses efeitos de *stress* nas crianças. Estas intervenções deverão ser desenvolvidas antes e depois da transição entre ciclos, tendo em conta o nível de *stress* das crianças na transição (Pereira & Mendonça, 2005).

De acordo com Larose *et al.* (2006), a transição pode apresentar influências positivas ou negativas nos alunos. Os autores observaram que alguns alunos baixaram o seu rendimento escolar e revelaram algum *stress* com o facto de terem mudado o seu círculo de amigos e estarem numa escola com alunos mais velhos. Em contrapartida, alguns alunos sentiam-se contentes com o facto de passarem a ter vários professores e acabavam por antecipar a organização do trabalho que iriam ter (Larose *et al.*, 2006), apresentando também como aspetos positivos, no processo de transição, o facto de criarem novas amizades e de terem disciplinas (Akos & Galassi, 2004).

Segundo Akos e Galassi (2004), o processo de transição dos alunos envolve três categorias: académica, social e processual. De entre estas categorias, são várias as preocupações apresentadas pelos alunos. Relativamente ao nível académico, os autores consideram que as preocupações dos alunos são relativas à pressão de obter um bom desempenho académico. Ao nível social, os alunos sentem uma maior preocupação em vir a sofrer violência na escola (Pereira *et al.*, 2005). Na realidade, Duclos (1992), refere que os rapazes sentem uma maior preocupação de serem agredidos fisicamente pelos alunos mais velhos, enquanto as raparigas sentem uma maior preocupação por não terem amigos, ficando, assim, isoladas socialmente. Estas preocupações são, por vezes, alimentadas pelos adultos e pela opinião pública. Por fim, ao nível processual, os alunos necessitam adaptar-se ao funcionamento e regras da escola, pelo que, no estudo de Akos e Galassi (2004), realizado na América do Norte, os alunos do 6.º e 9.º ano de escolaridade, mostraram preocupação com as mudanças organizacionais e em chegar a horas às aulas no período de transição.

As crianças, nesta fase de transição, necessitam de encontrar estratégias para se ajustarem e adequarem à nova situação, podendo, em alguns casos, precisar de ajuda para a sua adaptação, de forma a conseguirem ajustar-se e adequar-se a esta mudança de forma positiva (Salgado & Neto, 2012). Neste sentido, é importante auxiliar as crianças (na transição de ciclo) através da promoção de várias atividades, para que estas se sintam mais confiantes, atenuando, assim, diversas perturbações a nível comportamental, social e emocional, o que contribuirá para o seu rendimento escolar (Bento, 2007).

Ao passarem pelo processo de transição, os alunos estão perante a adaptação a uma nova cultura escolar, na qual estão presentes vários professores, auxiliares e colegas

com os quais terão de interagir (Meneses, Lemos & Rodrigues, 2010). Sim-Sim (2010) afirma que:

A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos) (p. 111).

No 2.º CEB os alunos estão perante uma variedade de disciplinas, enquanto no 1.º CEB têm áreas curriculares, bem como diferentes métodos de ensino e aprendizagem, e de avaliação, diferentes normas e regras de comportamento social e da própria escola (Meneses *et al.*, 2010). Quando a criança não consegue lidar com estas mudanças, surgem os momentos de ansiedade e *stress* (Coelho, 2010). Os alunos mais propensos a sofrer com a transição de ciclo, normalmente, apresentam-se com baixo estatuto socioeconómico, moram longe da escola, pertencem a grupos de minorias étnicas e têm baixa autoestima (Hargreaves, 1990). Por outro lado, as raparigas, independentemente da classe social a que pertencem, demonstram adaptar-se mais facilmente ao novo ciclo do que os rapazes, que acabam por sentir de forma mais intensa a transição de ciclo (Coelho, 2010).

Do ponto de vista psicológico, a transição do 1.º para o 2.º CEB é um momento marcante para algumas crianças, principalmente, quando essa transição tem por base a mudança de ambiente educativo (Coelho, 2010). Esta transição para um ambiente educativo diferente, envolve uma série de mudanças que poderá afetar a adaptação dos alunos. Estas mudanças segundo Carvalho e Gomes (2007, citados por Coelho, 2010), podem ser:

Uma escola mais ampla, com mais alunos de nível etário superior, com mais adultos e outras exigências, como são os horários, os intervalos, as diferentes salas, almoço, cantina, senhas, cartão electrónico, equipamento de educação física e as diferentes regras a cumprir mediante os professores que têm (p. 28).

Ao refletirmos sobre o facto de os alunos terem um professor, monodocência, no 1.º CEB e começarem a ter vários professores em cada disciplina, pluridocência, no 2.º CEB, bem como o facto de muitos iniciarem o processo de deslocações feitas de autocarro, podemos efetivamente verificar que são inúmeras as mudanças que ocorrem na transição do 1.º para o 2.º CEB, o que poderá dificultar a adaptação dos alunos (Coelho, 2010).

Como em todas as situações do cotidiano, existem pessoas que conseguem enfrentar a mudança de forma positiva, havendo, no entanto, outras que se sentem frustradas e pressionadas com a mesma situação. Nesse sentido, Carvalho e Gomes (2007, citados por Coelho, 2010), afirmam que a forma como as crianças encaram a transição deve-se ao processo de desenvolvimento de cada uma, referindo que as crianças que se apresentam mais autônomas e que adquirem as competências relativas à sua idade e ao seu nível escolar, conseguem passar com mais facilidade por este processo de transição de forma positiva.

2.1.2. DIFERENÇAS CURRICULARES ENTRE O 1.º E O 2.º CEB

O Ensino Básico é composto por nove anos de escolaridade, divididos em três ciclos (MEC, 2013), conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 1 - Organização do Ensino Básico por ciclos

Ciclos	Anos de escolaridade
1.º CEB	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
2.º CEB	5.º e 6.º anos
3.º CEB	7.º, 8.º e 9.º anos

O 1.º CEB, no qual se encontravam os alunos do estudo, é constituído por quatro anos de escolaridade, com um regime de monodocência, ou seja, um professor para todas as áreas curriculares disciplinares, numa única sala (Afonso, 2008), com exceção da disciplina de Inglês, recentemente introduzida no currículo, de carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, sendo lecionada por outro professor que tenha formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o currículo do 1.º CEB apresenta áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, apresentando a Educação para a Cidadania como uma área transversal no currículo (Quadro 2):

Quadro 2 - Componentes do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho & Artigo 8 da Portaria n.º 644 –A/2015)

Componentes do Currículo		Carga Horária Semanal (horas)
Áreas curriculares disciplinares:	Português	Mínimo de 7h.
	Matemática	Mínimo de 7h.
	Estudo do Meio	Mínimo de 3h.
	Expressões: artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3h.
	Inglês (apenas nos 3.º e 4.º anos)	Mínimo de 2h.
Áreas curriculares não disciplinares:	Apoio ao estudo	Mínimo de 1,5h.
	Oferta Complementar	1h.
Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa:	Educação Moral e Religiosa	1h.
Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)		Entre 5 e 7,5h. (1.º e 2.º anos) Entre 3 e 5,5h. (3.º e 4.º anos)

Segundo o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, o apoio ao estudo é uma área curricular, de frequência obrigatória, que pretende “Apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, p. 4014), focando-se principalmente no apoio reforçado às áreas curriculares disciplinares de Português e de Matemática. Relativamente à Oferta Complementar, trata-se de uma área curricular que deve “contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artística, culturais, científicas ou outras” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, p. 4014).

Este Decreto-Lei em conformidade com o artigo 8.º da Portaria n.º 644–A/2015, apresenta as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como sendo de oferta obrigatória das escolas, sendo a sua frequência gratuita e de carácter facultativo. Tendo em conta o artigo 9.º da Portaria n.º 644–A/2015, caso os encarregados de educação optem pela frequência da área curricular disciplinar de frequência facultativa Educação Moral e Religiosa, poderá ser retirada uma hora semanal à oferta das AEC.

O 2.º CEB apresenta dois anos de escolaridade, num regime de pluridocência, ou seja, um professor para cada disciplina, podendo por vezes ser o mesmo em duas delas por exemplo, Matemática e Ciências Naturais de forma a promover a interdisciplinaridade (Afonso, 2008). Os alunos estão perante novos horários e passam a ter aulas em diferentes salas, ao contrário do 4.º ano de escolaridade (Correia & Pinto, 2008).

De acordo com Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, é possível verificar que o currículo do 2.º CEB, apresenta algumas diferenças relativas ao de 1.º CEB, tendo em conta um maior número de disciplinas e carga horária (Quadro 3).

Quadro 3 - Componentes do Currículo no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

Componentes do Currículo		Carga Horária Semanal (minutos)
Disciplinas de cada área disciplinar	Línguas e Estudos Sociais: (Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; História e Geografia de Portugal)	500
	Matemática e Ciências: (Matemática; Ciências Naturais)	350
	Educação Artística e Tecnológica: (Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical)	270
	Educação Física	135
Disciplina de frequência facultativa:	Educação Moral e Religiosa	45
	Apoio ao Estudo	200
	Oferta Complementar	(a)

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, cada escola tem a liberdade para organizar os tempos letivos das diferentes disciplinas dentro de cada área (Línguas e Estudos Sociais, Matemática e Ciências e de Educação Artística e Tecnológica), de acordo com a carga horária semanal indicada no Quadro 3. Neste, os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar, pelo que devem ser respeitadas algumas regras. Na área Línguas e Estudo Sociais, do total da carga horária, devem ser utilizados, no mínimo, 250 minutos para Português; na área Matemática e Ciências, do total da carga horária, devem ser utilizados, no mínimo, 250 minutos para Matemática; na área Educação Artística e Tecnológica, do total da carga horária, devem ser utilizados, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

2.2. O PAPEL DOS PAIS E PROFESSORES NA TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS

É nos anos de transição entre ciclos que se verificam maiores dificuldades dos alunos na escola, havendo uma maior taxa de insucesso escolar, em que estão presentes problemas de aprendizagem, distúrbios emocionais e comportamentais (Gomes & Carvalho, 2007). Neste sentido, os professores podem ter um papel de extrema importância na atenuação de dificuldades dos alunos na transição de ciclo, promovendo um trabalho através da articulação entre escolas (Coelho, 2010). A adaptação dos alunos a novos contextos

educativos pode ser facilitada se existir, por parte das escolas de diferentes ciclos, um trabalho com maior articulação (Gomes & Carvalho, 2007).

Um bom trabalho de articulação, deve ter por base uma relação de proximidade de professores e psicólogos de ambas as escolas, para que possam criar estratégias com vista a facilitar a transição dos alunos (Bento, 2007). Uma visita dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB a uma escola do 2.º CEB, poderá, por exemplo, ser uma das estratégias a utilizar, no sentido de promover a convivência entre os alunos de ambos os ciclos (Bento, 2007).

O desenvolvimento de um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos, poderia tornar-se num fator facilitador do processo de transição e da adaptação dos alunos a novos contextos educativos (Roldão, 2008). Neste sentido, a transição entre ciclos deveria ser sentida pelas crianças “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p.108). O recurso a várias atividades com vista a facilitar a adaptação dos alunos à nova escola, poderá ser benéfico para os mesmos, favorecendo de forma positiva a sua transição, ou seja, permitindo-lhes obter um maior rendimento académico e reduzir alguns receios a nível comportamental, emocional e social (Bento, 2007).

Após a realização de uma investigação, numa escola onde não eram realizadas atividades específicas para apoiar os alunos no processo de transição, Gomes e Carvalho (2007) afirmaram, que alguns professores de 5.º ano depararam-se com problemas dos alunos, nomeadamente, ao nível da aceitação e adesão às regras da escola e dos membros da comunidade educativa, professores e auxiliares educativos, revelando-se imaturos e impulsivos, com dificuldades no relacionamento interpessoal, apresentando problemas de atenção e de concentração, bem como de insucesso escolar.

A transição entre ciclos dos alunos, principalmente na mudança do contexto educativo, quando não é devidamente refletida e acompanhada, pode dar origem a vários problemas para o aluno, tanto na sua aprendizagem como no seu desenvolvimento ao nível psicológico, podendo levá-los a uma diminuição do rendimento escolar, a uma baixa autoestima, falta de interesse e motivação pela aprendizagem na escola (Bento, 2007).

Quando um aluno transita de ciclo e se mantém com a mesma turma, podemos dizer que está perante uma “transição protegida”, uma vez que este mantém as suas amizades e não passa por um processo brusco de mudanças ao nível social, sendo que o mesmo já não acontece ao nível académico (Abrantes, 2008). Por outro lado, quando um aluno transita de ciclo e não continua com a mesma turma do ano anterior, este terá de se adaptar a duas novas realidades, tanto a académica como a social. Neste sentido, a criação de projetos de integração e de determinadas atividades com vista a potenciar a transição académica e social do aluno podem ser facilitadores deste processo (Abrantes, 2008).

De acordo com Bento (2007), existem várias estratégias que os professores podem e devem recorrer para facilitar a transição entre ciclos das crianças, mais particularmente do 1.º para o 2.º CEB, de entre as quais:

- Visitas dos professores das escolas recetoras às escolas emissoras para iniciarem contactos;
- Trocas de cartas entre os alunos de ambas as escolas;
- Trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e psicólogos de ambas as escolas, envolvendo troca de informações;
- Colaboração com as famílias;
- Visitas guiadas dos alunos do 4.º ano à escola do 2.º CEB;
- Visita do psicólogo escolar da escola recetora à escola emissora para fazer uma apresentação da escola do 2.º CEB, a nível de trabalhos de casa, organização dos espaços, horários, professores, atividades escolares, clubes e atividades desportivas, bem como exemplificar um dia típico na escola;
- Momentos de interação entre professores, pais e crianças para troca de informações;
- Os alunos do 4.º ano podem passar algumas horas na escola do 2.º CEB, ouvirem algumas das regras de disciplina e almoçarem com os alunos do 5.º ano;
- O programa de transição deve incluir atividades para professores, pais e alunos. Os irmãos mais velhos que frequentem já as Escolas Básicas podem ser importantes na experiência de transição dos seus irmãos mais novos.

As transições entre ciclos são consideradas marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, uma vez que, todos os membros acabam por estar também implicados nas

transições (Abrantes, 2005). Apesar dos pais não terem sido foco do estudo, considerou-se que os mesmos tinham um papel fundamental no processo de transição dos seus filhos. O envolvimento das famílias na transição de ciclo dos alunos, quando adequado, é de extrema importância para os mesmos, tornando-se facilitador do percurso de integração pelo qual o aluno passa. Neste sentido, os pais devem levar este processo com naturalidade e mostrá-lo dessa forma aos filhos, pois, muitas vezes, os pais que se encontram muito preocupados acabam por transmitir essa preocupação aos filhos, criando no aluno mais ansiedade, receios e inseguranças, podendo vir a ser prejudicial para o mesmo (Pina, 2015).

Segundo Abrantes (2008), entre os diversos intervenientes no processo de transição, os pais são os que revelam uma maior preocupação neste processo, uma vez que, “reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos, e em geral mais numerosos” (p. 18). Deste modo, o papel da família é essencial para permitir um maior desenvolvimento social e afetivo da criança, necessário para o sucesso escolar, pelo que as crianças que estão perante um ambiente familiar no qual os pais conversam com os filhos, os estimulam, lhes fornecem apoio e encorajam-nos, acabam por apresentar melhores resultados escolares, comparativamente às crianças que não estão sujeitas a este ambiente familiar (Britto & Limlingan, 2012).

Os laços afetivos que são formados dentro da família, mais concretamente, entre pais e filhos, podem ser aspetos importantes para um desenvolvimento saudável e para a criação de padrões de interação positivos que permitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que participa (Dessen & Polonia, 2007). Contrariamente, “filhos cujos pais vivenciam frequentemente situações de stresse, ansiedade e medo têm dificuldades em interagir com outras pessoas e apresentam um repertório de comportamentos limitado para lidar com diferentes contextos” (Polonia & Dessen, 2005, p. 308).

2.3. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto é considerada “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2011, p. 10). Segundo Vasconcelos (2011), a inclusão deste tipo de trabalho em sala de aula permite o desenvolvimento de

aprendizagens significativas por parte dos alunos, envolvendo-os na resolução de problemas ou na descoberta de respostas desconhecidas. Assim sendo, esta abordagem pedagógica poderá ser uma estratégia para que as crianças aprendam de forma significativa, e se envolvem “na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9), pelo que se optou por realizar um trabalho com base nesta metodologia para ajudar os alunos a tornar o seu processo de transição mais positivo.

O Trabalho de Projeto é uma metodologia realizada em grupo e envolve todos os participantes nas suas diversas fases, ou seja, “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). A criança é, assim, vista como um investigador.

Para Lisboa (1949), pedagoga portuguesa, “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (p. 90), revelando-se, essencial que o professor vá ao encontro dos interesses dos alunos, para que as suas aprendizagens sejam mais significativas e frutuosas. Os projetos devem ser adequados aos momentos de interesse das crianças (Rangel & Gonçalves, 2011). De acordo com a perspetiva construtivista da aprendizagem, a iniciativa de um projeto pode partir das crianças ou dos adultos, sendo que é necessário que ocorra a negociação e o planeamento em conjunto, de forma a garantir o envolvimento de todos os participantes no processo (Silva, 2005).

O Trabalho de Projeto favorece o desenvolvimento de competências dos alunos e a promoção de novas aprendizagens, essenciais à superação dos obstáculos apresentados no início da formação do projeto (Leite & Arez, 2011). A implementação desta metodologia implica que as crianças aprendam, pela ação, a refletir, a socializar, a respeitar as ideias divergentes e a resolver os seus problemas (Kilpatrick, 2006).

Um Trabalho de Projeto organiza-se em quatro fases (Vasconcelos *et al.*, 2011), sendo a primeira fase a formulação do problema, seguida da planificação e desenvolvimento do trabalho, que irá promover a sua execução e por fim, a última fase, consiste na divulgação e avaliação do trabalho de projeto. Segundo Leite e Arez (2011) a avaliação

“pode incidir sobre o processo e o nível de satisfação com as experiências vividas, mas é importante que se centre também nas aprendizagens realizadas” (p. 90).

Quando aplicada esta metodologia com crianças é importante compreender qual o papel do professor nas diversas fases de desenvolvimento de um projeto e quais os objetivos que se pretendem atingir com as mesmas. Assim sendo, apresenta-se o Quadro 4, relativo às características da metodologia de projeto, segundo Rangel e Gonçalves (2011, p. 25):

Quadro 4 - Etapas do trabalho de projeto com a dimensão social e cultural (Retirado de Rangel & Gonçalves, 2011, p. 25)

ETAPAS DO TRABALHO DE PROJETO		Papel do Educador / Professor	Objetivos a que responde
Geral	Com as crianças		
Definição do Problema	Origem do Projeto. Definição do Problema	- Observação/atenção - envolvimento - Estimulo - Mediação / Seleção	Manter curiosidade. Estimular desejo de conhecer. Fomentar abertura ao mundo.
Formulação de sub-problemas (problemas parcelares)	“O que já sabemos” “O que queremos saber”	- Investigação pessoal (hipóteses de trabalho)	Envolver as crianças/ alunos na escolha, organização e planificação do seu trabalho
Planificação do trabalho	Como, quem, quando, onde procurar informação. O que e como vamos fazer.	- Planificação com as crianças (criação de “redes”)	
Pesquisa-produção (Trabalho de campo e de sala)	Recolha de informação e objetos Pesquisa. Visitas Vinda de convidados	- Investigação - Organização do trabalho - Gestão, dinamização e coordenação das atividades do projeto - Reflexão	Fomentar: a aprendizagem em interação a aprendizagem em colaboração / cooperação
Avaliação formativa	Avaliações intermédias Revisões da planificação		Promover: a aprendizagem integrada (aquisições em contexto) a aprendizagem integral (integração v. domínios)
Apresentação dos resultados	Experiências / Vivências Registos. Produções.		Promover: - a aprendizagem partilhada (partilhar conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre o mundo)
Crítica / Globalização	Apresentação / atividade final (“apresentações”; “aulas”; festas; painéis, etc.)		
Avaliação final. Síntese. Novos problemas / projetos.	Avaliação do processo	- Reflexão	

TRABALHO ESCOLAR: - COM DIMENSÃO SOCIAL - COM DIMENSÃO CULTURAL

Um trabalho de projeto permite às crianças a mobilização de conhecimentos e capacidades na compreensão da realidade, bem como a tomada de consciência acerca do próprio conhecimento e do que ainda necessita aprender (Leite & Arez, 2011). Permite ao aluno fazer propostas e negociar o desenvolvimento do projeto com os outros membros envolvidos, cooperando no seu planeamento e na sua organização. Os alunos aprendem a “procurar, selecionar e organizar informação pertinente sobre um tema ou uma questão, partilhando os resultados e usando-os com vista ao fim comum” (Leite & Arez, 2011, p. 91). São identificados os obstáculos e dificuldades, no trabalho em grupo e na realização do projeto e procuradas soluções para ajudar os alunos a superá-las.

Permite desenvolver competência na comunicação escrita e/ou oral, na divulgação do projeto, através do desenvolvimento de ideias e na explicação dos processos. Os alunos autoavaliam-se e avaliam o trabalho, apreciando o seu desenvolvimento e as suas etapas de execução, bem como a identificação das suas aprendizagens e limitações (Leite & Arez, 2011).

Segundo Ferreira (2013), esta metodologia é tão benéfica para os alunos como para os professores que os acompanham, uma vez que, permite aos professores um maior conhecimento e competência profissional, sendo que “as ideias mais interessantes e as soluções mais criativas” (Leite & Arez, 2011, p. 90) partem dos alunos.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada na elaboração do presente estudo, organizado em seis tópicos. O primeiro é relativo à natureza da investigação e o segundo à caracterização dos participantes selecionados para o estudo. O terceiro apresenta uma descrição geral do estudo e o quarto diz respeito às técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. O quinto apresenta a descrição da proposta pedagógica e, por fim, o sexto tópico é referente ao tratamento de dados realizado.

3.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem por base o paradigma qualitativo/interpretativo que, tal como afirmam Latorre *et al.* (1996, citados por Coutinho, 2013), se trata de uma abordagem que pretende “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, «(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles»” (p. 18). Neste sentido, a investigadora tentou identificar e compreender as ideias dos alunos acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, optando por este paradigma, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994), este privilegia a compreensão dos comportamentos dos investigados a partir das suas perspetivas, sendo caracterizada por obter dados principalmente de carácter descritivo.

Neste contexto, a investigação corresponde a um estudo de caso, pois, tal como o nome indica “examina-se o caso” (Coutinho, 2013, p. 335). Fortin (2003) corrobora esta ideia, argumentando que um estudo de caso “consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de família, de um grupo ou de uma organização” (p. 164), o que vai ao encontro da presente investigação, a qual pretende identificar e compreender as ideias de 4 alunos do 4.º ano acerca da transição do 1.º CEB para o 2.º CEB. Para este efeito, teve-se em consideração a implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto de forma a tentar auxiliar os alunos numa transição positiva, uma vez que de acordo com Castro e Ricardo (2002) esta metodologia é “centrada na resolução de problemas” (p. 11). Assim sendo, foi realizado um trabalho cooperativo entre professor e alunos, com vista a encontrar soluções para tornar o processo de transição dos alunos, do 1.º para o 2.º CEB mais positivo.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo realizou-se no ano 2016 numa escola do 1.º CEB, pertencente a um Agrupamento classificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), situada no distrito de Leiria, com alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade. Este programa, trata-se de uma medida de política educativa, criado em 1996, pelo Ministério da Educação, com vista a combater os problemas de exclusão social e escolar em território socioeconómico desfavorecido, contribuindo “para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003, p. 43)

A turma era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo 12 do género masculino e 8 do género feminino. Todos os alunos frequentavam o 4.º ano de escolaridade pela primeira vez e existiam 2 alunos com retenções no 3.º ano. Nesta turma, estavam presentes alunos com diferentes nacionalidades: uma aluna de nacionalidade marroquina e outro aluno de nacionalidade russa, sendo os restantes alunos de nacionalidade portuguesa.

Todos os alunos da turma estiveram envolvidos nas atividades realizadas durante a investigação, incluindo na redação de um texto para identificar as ideias destes acerca da transição de ciclo. No entanto, apenas foram selecionados quatro alunos para participarem na investigação, sendo os casos em estudo. Nenhum dos alunos escolhidos tinha necessidades educativas especiais. A seleção dos alunos teve por base alguns critérios escolhidos após a redação do texto de cada aluno. Primeiramente, foram selecionados os alunos que apresentavam diferentes receios na entrada para o 5.º ano. Entre estes alunos, que apresentavam receios, foram escolhidos dois alunos que afirmavam sentirem-se preparados para a transição de ciclo, de sexo diferente e dois alunos que afirmavam não se sentirem preparados para a transição, de sexo diferente. Nesta seleção teve-se, também, em conta os alunos que apresentavam maior facilidade em comunicar as suas ideias, apesar da maior parte da turma, apresentar várias dificuldades a esse nível, tanto na expressão escrita como oral.

A aluna D, do sexo feminino, na altura em que foi realizado o estudo tinha nove anos de idade e vivia com a mãe, o padrasto e um(a) irmã(o). Esta aluna afirmava, na redação do texto antes da implementação do projeto, sentir-se preparada para a transição do 1.º para o 2.º CEB, apesar de sentir receio de sofrer violência na escola.

O aluno G, do sexo masculino, na altura em que foi realizado o estudo tinha nove anos de idade e vivia com os pais e um(a) irmã(o). Este aluno afirmava, na redação do texto antes da implementação do projeto, sentir-se preparado para a transição do 1.º para o 2.º CEB, evidenciando, no entanto, alguns receios em não ser aceite no 5.º ano, bem como na adaptação ao espaço escolar.

A aluna M, do sexo feminino, na altura em que foi realizado o estudo tinha dez anos de idade e vivia com os pais e um irmão mais velho. Esta aluna afirmava, na redação do texto antes da implementação do projeto, não se sentir muito preparada para a transição do 1.º para o 2.º CEB, receando o facto de não ter amigos e de ir para uma Escola de 2.º e 3.º CEB da região centro de Leiria.

O aluno R, do sexo masculino, na altura em que foi realizado o estudo tinha nove anos de idade e vivia com o pai e a madrastra. Este aluno afirmava, na redação do texto antes da implementação do projeto, não se sentir preparado para a transição do 1.º CEB para o 2.º CEB, evidenciando receio em ser repreendido. Aparentava ser uma criança com baixa autoestima, estando a maior parte das vezes isolada dos colegas.

3.3. DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido em três etapas essenciais: Pré-intervenção; Implementação do Trabalho de Projeto “Como é o 5.º ano?” e Pós-intervenção (Figura 2).

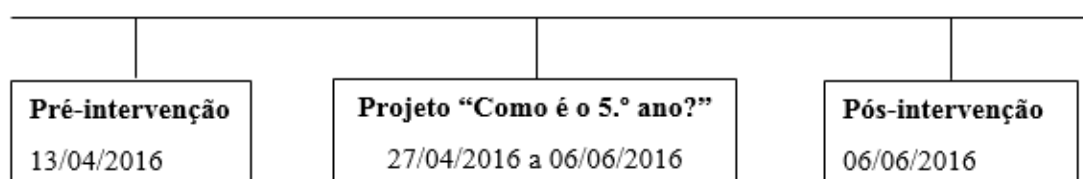


Figura 2 - Etapas de desenvolvimento do estudo realizado.

Para identificar e compreender as ideias dos alunos do 4.º ano acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB, foi-lhes solicitado a redação de um texto, na pré-intervenção, a partir de algumas questões orientadoras (Anexo 11), acerca da transição de ciclo. Esta redação foi seguida de uma entrevista semiestruturada, com base num guião com questões orientadoras semelhantes às solicitadas na redação do texto, com vista a complementar a informação obtida por escrito, por parte dos alunos. A entrevista teria, assim, como objetivo o esclarecimento de algumas afirmações feitas pelos alunos, que nem sempre

foram justificadas e de poder realizar outras questões aos alunos que se revelaram pertinentes para o presente estudo.

Desta forma, foi importante analisar o texto dos alunos, antes de realizar a entrevista, de forma a permitir-nos uma maior mobilização da informação recolhida, facilitando o diálogo com os(as) alunos(as) e conseguir um maior esclarecimento, com a entrevista, sobre as ideias destes acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB. Esta entrevista foi áudio gravada, com a permissão de cada aluno, garantindo o anonimato destas crianças ao longo do estudo.

Após a realização das entrevistas, as respostas dos alunos foram analisadas, com o objetivo de identificar e compreender as suas ideias relativamente à transição de ciclo e poder auxiliá-los no desenvolvimento de um Trabalho de Projeto nas suas diversas fases: formulação do problema, planificação, desenvolvimento do trabalho, a divulgação e avaliação do trabalho de projeto, de forma a possibilitar uma transição positiva.

O trabalho de projeto foi iniciado com os alunos, em sala de aula, no dia 27 de abril de 2016, tendo formulado a questão problema do projeto “Como é o 5.º ano?” e realizaram a sua planificação a partir das seguintes questões: “O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir?”, o que levou, posteriormente à implementação da planificação elaborada com os alunos (Anexo 12).

Numa fase final, após a realização do projeto, foi solicitado novamente aos alunos a redação de um texto sobre as suas ideias acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB (Anexo 13), semelhante ao que foi realizado na pré-intervenção, com questões orientadoras. Tratando-se da pós-intervenção, acrescentaram-se duas questões para avaliação do projeto, que permitiriam não só aos alunos como à professora-investigadora uma reflexão sobre a influência do projeto nas ideias dos alunos acerca da transição de ciclo. A redação do texto, após o desenvolvimento do projeto, tinha como objetivo identificar e compreender as ideias dos alunos relativamente à transição de ciclo, refletindo sobre a influência do projeto nas ideias destes.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada na pós-intervenção, com base num guião, com questões orientadoras semelhantes às solicitadas na redação do texto. Esta entrevista tinha como objetivo complementar a informação dos textos dos alunos sobre

as suas ideias acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB e das suas opiniões acerca do projeto desenvolvido.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação foram utilizadas várias técnicas e instrumentos para a recolha de dados, que permitiram o desenvolvimento do presente estudo, estando organizados em três subtópicos. O primeiro foca-se na análise documental, realizada com base nos textos escritos pelos alunos. O segundo apresenta o inquérito por entrevista e por fim, o terceiro subtópico, foca-se na observação, mais particularmente a observação participante. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) a recolha de dados a partir dos diversos instrumentos “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 183).

3.4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental trata-se de uma técnica de recolha de dados utilizada como complemento da informação recolhida através de outras técnicas, implicando “uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho, 2013, p. 370).

Neste sentido, a análise documental foi realizada, principalmente, com base nos textos escritos pelos alunos acerca da transição de ciclo, na pré e pós intervenção, uma vez que, de acordo com Laville e Dione (1999) “os documentos aportam informação directamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (p. 167). A recolha de dados, durante a análise documental, serviu, assim, de base à entrevista realizada, posteriormente, para complementar as informações obtidas acerca das ideias dos alunos.

3.4.2. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

A entrevista possibilita a recolha de dados, com vista a compreender a opinião do investigado acerca de determinado tema, tendo por base uma interação direta entre entrevistado e entrevistador (Azevedo & Azevedo, 1994), sendo fundamental, neste

estudo, para compreender as ideias dos alunos acerca da transição de ano, na pré-intervenção e na pós-intervenção, como complemento dos textos escritos por estes.

Em comparação com outros instrumentos de recolha de dados, a entrevista apresenta uma grande vantagem, no sentido em que permite que o investigador seja esclarecido no momento, aquando o período de perguntas e respostas, possibilitando igualmente, o surgimento de questões não previstas, sendo mais flexível e espontânea, a partir de uma interação mais direta (Rosa & Arnoldi, 2006, citados por Júnior & Júnior, 2011).

Numa entrevista, por norma, o entrevistado é esclarecido, inicialmente, acerca do objetivo da mesma e se necessário, é-lhe garantido que tudo o que é falado na entrevista fica confidencial (Bogdan & Biklen, 1994), sendo igualmente importante reforçar o interesse e relevância da sua colaboração para esta recolha de dados. Este foi um aspeto tido em conta durante o presente estudo, de forma a esclarecer o entrevistado sobre a sua colaboração.

Foram realizadas duas entrevistas ao longo da investigação, uma antes e outra após a implementação do projeto “Como é o 5.º ano?”, tendo estas sido áudio gravadas e posteriormente transcritas (Anexo 14). Tal como afirma Bogdan e Biklen (1994), às entrevistas dactilografadas dá-se o nome de transcrições, pelo que a investigadora recorreu às mesmas como fonte de dados.

Durante uma entrevista é importante que o entrevistador tenha alguns cuidados de forma a encorajar o entrevistado a falar e deixá-lo à vontade para se exprimir: saber escutar o entrevistado, evitando interromper o discurso deste; evitar a transmissão de informações gerais, devendo, nesses casos, sugerir a citação de casos específicos; confirmar alguns comentários, de forma a que o entrevistado saiba que está a ser ouvido, entre outros (Vilelas, 2009). No entanto, durante a entrevista realizada aos alunos, a professora-investigadora nem sempre teve os devidos cuidados, pelo que, por vezes, interrompia o discurso dos alunos, completando as suas frases. Esta situação poderá sem dúvida ter influenciado algumas das ideias dos alunos. A professora-investigadora, ao longo das entrevistas, foi confirmando alguns dos comentários dos alunos de forma a que os mesmos sentissem que estavam a ser ouvidos, porém nem sempre tentou aprofundar as ideias destes para conseguir um maior esclarecimento sobre estas, o que acabou por ser uma limitação do presente estudo.

3.4.3. OBSERVAÇÃO

A observação é considerada uma técnica de recolha de dados que consiste na obtenção de informação a partir dos sentidos. Trata-se de analisar determinadas situações ou fenómenos que se pretendem estudar e “obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (Lakatos & Marconi, 1985, p. 169). A observação é considerada um processo que permite selecionar, provocar, registar e codificar determinados comportamentos e ambientes que envolvem o objeto em estudo (Fortin, 1999, citado por Vilelas, 2009).

Neste estudo foi utilizada uma observação participante, visto que se participou em todas as atividades desenvolvidas, a partir do projeto, estando diretamente envolvida com os alunos, o que de acordo com Mann (1970, citado por Lakatos e Marconi, 1985), trata-se de uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p. 171).

Neste tipo de observação, o investigador é o principal instrumento de observação, tendo como objetivo recolher dados através da sua participação e proximidade com o grupo em estudo, conseguindo um registo da realidade estudada através da sua memória, que é considerada a sua principal companheira (Vilelas, 2009). O investigador consegue um maior envolvimento com o acontecimento analisado, permitindo-lhe uma maior compreensão acerca do mesmo (Vilelas, 2009).

Trata-se, assim, de um trabalho complexo por parte do investigador, que tem de criar um ambiente de confiança e de proximidade com o grupo e ainda, recolher as informações necessárias para conseguir uma melhor orientação do grupo na problemática em estudo. Neste sentido, parece-nos ter conseguido criar esse ambiente de confiança e proximidade com o grupo, pois os alunos sentiram-se à vontade para falar sobre os seus receios e preocupações, bem como partilhar algumas das experiências de outros colegas mais velhos sobre a sua transição do 4.º para o 5.º ano. Estas partilhas, por parte dos alunos, revelaram-se fundamentais para se conseguir orientar o grupo para uma transição mais positiva.

3.5. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto “Como é o 5.º ano?” teve início no dia 27 de abril, em sala de aula, tendo sido formulada a questão problema e a planificação do projeto em conjunto com os alunos (Anexo 12). Os alunos foram organizados em grupos de 4 elementos e foi-lhes proposto que discutissem as seguintes questões para o planeamento do projeto: “O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir?”, com base numa folha de registo (Anexo 15), entregue a cada aluno. Por fim, os alunos foram desafiados a partilharem as ideias do grupo à turma de forma a serem registadas num papel de cenário, pela professora, que seria posteriormente afixado na sala de aula, enquanto os alunos completavam a sua folha de registo com as ideias dos colegas.

O trabalho de projeto foi, assim, realizado com base nas ideias e propostas dos alunos, com vista a obterem um maior esclarecimento no que se refere às suas dúvidas. Para tal, foram realizadas várias atividades sugeridas pelos mesmos, com vista a dar resposta às suas dúvidas.

As atividades implementadas com os alunos, tiveram assim, início no dia 27 de abril de 2016 e terminaram a 6 de junho de 2016, com a divulgação do projeto a outra turma de 4.º ano de escolaridade, conforme se pode verificar no Quadro 5.

Quadro 5 – Atividades desenvolvidas ao longo do projeto e datas da sua implementação.

Atividades desenvolvidas ao longo do projeto	Data da implementação
Formulação da questão problema e planeamento do projeto.	27 de abril de 2016
Envio de uma carta por email a uma turma de 5.º ano.	11 de maio de 2016
Análise de diferentes horários escolares do 5.º ano.	18 de maio de 2016
Receção e leitura de uma carta (por email) dos alunos do 5.º ano e visita de estudo à escola de 2 e 3.º CEB da região centro de Leiria.	23 de maio de 2016
Planeamento da divulgação do projeto.	25 e 30 de maio de 2016
Divulgação do projeto a uma turma de 4.º ano da mesma escola. Resposta à questão problema e avaliação do projeto.	6 de junho de 2016

Após o planeamento do projeto, a primeira atividade realizada foi o envio de uma carta coletiva, por email, a uma turma de 5.º ano (Anexo 16), pertencente à mesma freguesia, no dia 11 de maio de 2016, para que os alunos pudessem esclarecer algumas dúvidas com colegas do 5.º ano, os quais passaram pelo mesmo processo de transição

recentemente. Esta atividade terá sido igualmente sugerida por Bento (2007) como sendo uma estratégia que poderia facilitar a transição de ciclo dos alunos.

Para a redação da carta coletiva, foi projetado no quadro um documento em *Word*, para todos os alunos visualizarem. Os alunos foram partilhando sugestões para a sua redação, através de dúvidas que gostariam de ser esclarecidas, enquanto se registava no computador. Por fim, a carta elaborada foi impressa e assinada por todos os alunos da turma (Anexo 16).

Outra atividade realizada foi, no dia 18 de maio de 2016, a análise de quatro horários escolares do 5.º ano de diferentes escolas, com vista a esclarecer algumas dúvidas dos alunos acerca das disciplinas e dos horários escolares do 5.º ano. Para a análise dos diferentes horários, os alunos foram organizados em 4 grupos de 5 elementos e entregue uma folha de registo (Anexo 17) e um dos horários escolares de uma turma de 5.º ano, a cada grupo. Deste modo, cada grupo ficou responsável pela análise de um horário de uma turma de 5.º ano de uma escola diferente.

Os alunos, de cada grupo, exploraram e analisaram o horário escolar que lhes foi distribuído, recolhendo o máximo de informação possível e registando-a na folha de registo. Após a análise dos horários escolares em grupos, foi projetado no quadro, cada um dos horários, à vez, para que cada grupo pudesse apresentar aos colegas as informações recolhidas do horário que lhes foi atribuído. Os alunos partilharam e discutiram as suas ideias relativas aos horários apresentados, tendo a professora esclarecido algumas dúvidas. Os alunos puderam igualmente fazer algumas comparações ao nível de semelhanças e diferenças existentes em cada horário escolar.

Por fim, foi solicitado aos alunos que respondessem à questão final, presente na folha de registo (Anexo 17): “Com a análise dos horários, conseguiram responder a alguma das questões que constam no plano do projeto? Qual ou quais? Respondam à(s) questão(ões).”, com vista a permitir à professora-investigadora compreender a importância da análise dos horários para os alunos.

No dia 23 de maio de 2016, foi realizada uma visita de estudo à escola de 2.º e 3.º CEB da região centro de Leiria, pertencente à mesma freguesia, tendo sido uma das sugestões indicadas pelos alunos no plano de projeto. No entanto, antes da partida à escola, os alunos do 4.º ano foram informados acerca da receção da resposta à carta enviada aos

alunos do 5.º ano, pelo que a professora lhes leu a carta recebida (Anexo 18). Esta leitura foi realizada antes da partida dos alunos à escola de 2.º e 3.º CEB, tendo em conta que a receção da carta foi feita no dia anterior à visita de estudo, à noite, não havendo possibilidade de a realizar antes. Neste sentido, não houve tempo para grandes comentários e esclarecimentos, pelo que se sugeriu aos alunos que caso tivessem dúvidas estas poderiam ser esclarecidas, pessoalmente, com os alunos do 5.º ano, aos quais enviaram a carta, uma vez que iria ser feita uma visita aos mesmos, na sala de aula.

Tendo em conta a proximidade da Escola do 2.º e 3.º CEB, os alunos realizaram o trajeto a pé, tendo a professora alertado os mesmos para alguns cuidados a ter durante o percurso. Foi fornecido a cada aluno um guião da visita de estudo (Anexo 19), composto por um mapa com o percurso traçado, o plano da visita de estudo e algumas tarefas para serem realizadas ao longo da visita. Os alunos realizaram o percurso em pares, ficando em fila dois a dois, tendo sido alertados ao longo do trajeto para alguns locais que se encontravam no percurso, com vista a que os alunos se pudessem localizar no mapa e fossem registando as zonas indicadas no guião.

À chegada à escola do 2.º e 3.º ciclos, os alunos dirigiram-se para a sala C8, onde se encontrava a turma do 5.º ano com a qual tinham trocado a carta, de forma a conhecerem-se e poderem esclarecer mais algumas dúvidas. Os alunos puderam lanchar na escola e conhecer vários espaços da mesma, nomeadamente, a biblioteca, na qual participaram numa atividade de animação de histórias, o gabinete de apoio, sobre o qual já tínhamos comunicado em outras aulas, devido ao receio dos alunos em sofrer *bullying*, o refeitório, no qual tiveram oportunidade de almoçar, bem como conhecer uma sala de informática, na qual estiveram com o professor de Informática a realizar uma atividade desenvolvida pelo mesmo. No final do dia, os alunos tiveram, igualmente, a oportunidade de conversar com o porteiro da escola e esclarecer algumas dúvidas relativas ao funcionamento do cartão magnético.

No lanche da tarde, os alunos puderam conviver num pequeno parque de merendas que se situava junto à escola do 2.º e 3.º CEB e preencher o resto do guião, antes de voltarem para a sua escola.

No dia seguinte, à visita de estudo, foi entregue um questionário (Anexo 20) aos alunos acerca da importância da visita de estudo para os mesmos, com vista a compreender os benefícios desta visita para eles, relativamente às suas aprendizagens e ao esclarecimento de dúvidas.

Por fim, os alunos do 4.º ano realizaram a divulgação do projeto a outra turma de 4.º ano, através da partilha das suas experiências e aprendizagens. Para a divulgação do projeto, foi necessário a sua planificação com os alunos, nos dias 25 e 30 de maio de 2016. Sendo que no dia 25, os alunos decidiram em grande grupo, com orientação da professora, como pretendiam fazer a divulgação do projeto aos seus colegas do 4.º ano, da mesma escola, tendo optado pela elaboração de uma apresentação em PowerPoint. Os alunos decidiram o que iria estar presente nos diapositivos em PowerPoint, de acordo com as atividades realizadas e o que foi mais significativo para os mesmos. Por fim, os alunos organizaram-se em pares e atribuiu-se a cada par um dos tópicos mencionados para a divulgação, para que os alunos pudessem refletir sobre a informação que poderiam colocar em cada diapositivo do PowerPoint.

A elaboração da apresentação em PowerPoint, para divulgação do projeto “Como é o 5.º ano?”, foi elaborada, no dia 30 de maio, com a participação alunos. Os alunos organizaram-se nos pares formados do dia 25 de maio e cada par ficou responsável por um slide do PowerPoint, tendo de pensar o que gostariam que estivesse presente no seu slide, indicando a apresentação do slide que pretendiam e o respetivo texto de apresentação, registando numa folha de papel branca as suas ideias.

Depois de concluída a apresentação (Anexo 21), esta foi apresentada à turma para que todos os alunos pudessem ver o resultado final, refletindo sobre as suas aprendizagens, e tivessem oportunidade de partilhar as suas ideias para o caso de considerarem importante alguma alteração.

No dia 6 de junho de 2016, realizou-se a divulgação do projeto “como é o 5.º ano?” aos alunos do 4.º ano da mesma escola, uma vez que existiam duas turmas de 4.º ano de escolaridade. Antes da sua divulgação, os alunos do 4.º ano tiveram a oportunidade de ensaiar a divulgação em grande grupo. Os alunos divulgaram o projeto à outra turma de 4.º ano, na sua sala de aula, considerando-se esta a melhor opção para a organização dos materiais e do espaço. Durante a apresentação, os alunos indicaram aos colegas as

atividades realizadas e as aprendizagens efetuadas a partir das mesmas, esclarecendo algumas dúvidas dos colegas, no final da apresentação. Por fim, os alunos realizaram uma autoavaliação (Anexo 22), individualmente, acerca da sua exposição oral na divulgação do projeto.

No mesmo dia que se divulgou o projeto, os alunos responderam à questão problema e avaliaram o mesmo através da redação de um texto e de uma entrevista, para complementar as suas ideias. Esta avaliação foi realizada com vista a permitir-nos uma reflexão sobre a influência do projeto nas ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB.

3.6. TRATAMENTO DE DADOS

Neste estudo, a análise dos dados foi qualitativa, mas na prática “é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em «dados» da investigação” (Erickson, 1986, p. 149).

Para o tratamento dos textos e das entrevistas, realizados na pré e pós-intervenção, optou-se por uma análise do conteúdo, considerando este método é “muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p. 217). Assim, transcrevemos as entrevistas realizadas aos alunos, para conseguirmos uma análise do conteúdo através da organização dos dados.

Na análise do conteúdo foram tidas em conta categorias e subcategorias, uma vez que, de acordo com Amado (2014), esta tem como objetivo a organização dos conteúdos “de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 315), conforme se pode verificar no Quadro 6. As categorias e subcategorias permitiram analisar a informação dos textos e entrevistas, da pré e pós-intervenção, identificando as ideias dos alunos acerca da transição de ciclo em ambas as fases. Este foi utilizado também para realizar uma comparação das ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB, na pré e pós-intervenção. As categorias para a análise do conteúdo foram definidas, tendo por base o enquadramento teórico do presente estudo, sendo utilizadas as categorias definidas por Akos e Galassi (2004) no seu estudo: i) académico; ii) social; e iii) processual.

Quadro 6 – Categorias, subcategorias e descrição para análise dos dados.

Categorias	Subcategorias	Descrição
Acadêmico	Desempenho acadêmico	Inclui as respostas em que os alunos referem preocupações relativas ao seu desempenho acadêmico na transição de ciclo.
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	Inclui as respostas em que os alunos referem como aspeto positivo ou negativo o número de disciplinas ou alguma(s) disciplinas do currículo na transição de ciclo.
Social	Violência na escola	Inclui as respostas em que os alunos referem receio de sofrer violência na escola, por parte dos colegas, na transição de ciclo.
	Envolvimento dos amigos/novos pares	Inclui as respostas em que os alunos referem aspetos positivos ou negativos acerca do envolvimento dos amigos ou novos pares na transição de ciclo.
	Envolvimento de adultos	Inclui as respostas em que os alunos referem aspetos positivos ou negativos acerca do envolvimento de adultos na transição de ciclo.
Processual	Adaptação ao espaço escolar	Inclui as respostas em que os alunos referem preocupações relativas à adaptação ao espaço escolar na transição de ciclo.
	Adaptação ao horário/às regras escolares	Inclui as respostas em que os alunos referem preocupações relativas à adaptação ao horário ou às regras escolares.

As subcategorias, foram definidas, tendo, também, por base o enquadramento teórico, as quais podem representar aspetos positivos e negativos ou preocupações dos alunos ao nível do: i) desempenho acadêmico; ii) número de disciplinas ou disciplina(s) do currículo; iii) violência na escola; iv) envolvimento dos amigos ou novos pares; v) envolvimento de adultos; vi) adaptação ao espaço escolar; vii) adaptação ao horário ou às regras escolares, subcategorias propostas em estudos de Akos e Galassi (2004) e Pereira *et al.* (2005).

É importante salientar que durante o tratamento dos dados optou-se por corrigir os erros ortográficos apresentados pelos alunos, com vista a facilitar a leitura das respostas dadas.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados da investigação, estando organizado em três tópicos. O primeiro foca-se nas ideias dos alunos acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, na pré-intervenção e o segundo foca-se nas ideias dos alunos em estudo acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, na pós-intervenção. Por fim, no último tópico é apresentada uma análise comparativa dos resultados obtidos, tendo em conta as ideias dos alunos sobre a transição de ciclo, na pré e pós-intervenção.

De acordo com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo, foi realizada a categorização das respostas obtidas pelos alunos em estudo, na redação do texto e entrevista, antes e após a implementação do projeto, conforme se pode consultar no Anexo 23.

4.1. IDEIAS DOS ALUNOS NA PRÉ-INTERVENÇÃO

Tendo em conta as ideias dos alunos, recolhidas na pré-intervenção, foi possível fazer uma análise das suas ideias acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, tal como se pode observar no Quadro 7.

Quadro 7 - Análise das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pré-intervenção.

Categorias	Subcategorias	Pré-Intervenção			
		Aluna D.	Aluno G.	Aluna M.	Aluno R.
Académico	Desempenho académico				X
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	X	X	X	X
Social	Violência na escola	X			X
	Envolvimento dos amigos/novos pares	X	X	X	X
	Envolvimento de adultos	X	X	X	
Processual	Adaptação ao espaço escolar	X	X	X	
	Adaptação ao horário/às regras escolares		X		

Neste quadro verifica-se que três dos quatro alunos apresentaram evidências relativas à transição do 1.º para o 2.º CEB em todas as categorias, nomeadamente, académica, social e processual, sendo que o aluno R apenas se focou nos aspetos ao nível académico e social.

Na categoria académica, todos os alunos em estudo referiram o número de disciplinas ou disciplina(s) do currículo na transição de ciclo. A aluna D, revelou, do ponto de vista negativo, que iria sentir algumas dificuldades, principalmente ao nível do estudo, afirmando ser devido à grande quantidade de “matérias” e ao facto de estas apresentarem um maior grau de dificuldade. De acordo com Correia e Pinto (2008), esta é uma realidade na transição do 1.º para o 2.º CEB, na qual os alunos passam a ter novas disciplinas e com diferentes professores, onde são confrontados com diferentes métodos de ensino, podendo levar as crianças a um aumento de *stress*.

Os outros três alunos apresentaram preferências por uma(s) disciplina(s) do currículo, evidenciando principalmente as áreas de Educação Visual e Educação Física e revelaram consenso na disciplina que iriam gostar menos ou que iriam sentir maiores dificuldades, a Matemática. Esta parece ser a disciplina em que os alunos sentem maior receio na transição de ciclo.

O aluno R foi o único aluno que apresentou respostas que evidenciaram o desempenho académico, do ponto de vista negativo, considerando que “Vai ser difícil as aulas” e que vai ter “muitas dúvidas”. O aluno parece sentir-se inseguro e receoso com esta transição, pois as mudanças a que os alunos estão sujeitos, neste processo de transição, podem levá-los a perturbações emocionais e a um aumento de *stress* (Correia & Pinto, 2008).

Relativamente à categoria social, todos os alunos evidenciaram o envolvimento dos amigos ou novos pares. Tanto a aluna D como o aluno G revelaram, do ponto de vista positivo, preferência em estar com os seus amigos/pessoas conhecidas na nova escola, enquanto a aluna M e o aluno R evidenciaram preferência em conhecer pessoas novas. As duas alunas, D e M, referiram, do ponto de vista negativo, gostar menos do facto de não estarem com os seus amigos na nova escola, sendo que a aluna M acrescentou ainda que seria mais fácil a sua entrada para o 5.º ano “se os meus amigos tivessem lá também para me ajudar”, o que vai ao encontro das ideias de Duclos (1992), o qual refere que as raparigas sentem uma maior preocupação em não ter amigos e ficarem, assim, isoladas socialmente. Neste sentido, parece que as alunas sentem a necessidade de manter o seu grupo social como forma de lhes facilitar a sua transição. Em contrapartida, o aluno R referiu que a sua entrada para o 5.º ano seria mais fácil se arranjasse um “amigo novo” na nova escola, evidenciando que este o poderia acompanhar à escola porque “conhece

bem a escola”, o que parece que o aluno pretende, assim, a ajuda de um novo amigo para se integrar mais facilmente na escola.

Os alunos G e M apresentaram receios em não serem aceites no 5.º ano pelos colegas, sendo que o aluno G referiu que o mais difícil seria “arranjar amigos” e a aluna M evidenciou receio em “não ficar amiga de ninguém”, acrescentando o facto de recear que não a “aceitem muito bem naquela escola”, o que parece evidenciar a necessidade da estabilidade social para estes alunos. Neste sentido, parece que seria importante, para os alunos, manter a sua turma na transição de ciclo, para não passarem por um processo brusco de mudanças, pelo menos ao nível social, que Abrantes (2008) define por “transição protegida”.

Na categoria social é possível verificar, ainda, que os alunos D, G e M evidenciaram o envolvimento de adultos, do ponto de vista positivo. Na realidade, os alunos D e G revelaram querer ter o acompanhamento do pai ou/e da mãe no 1.º dia de aulas, evidenciando que este acompanhamento iria tornar mais fácil a sua entrada no 5.º ano, tendo a aluna D afirmado que assim “teria mais coragem”. Em contrapartida, a aluna M referiu não querer o acompanhamento de um adulto, uma vez que iria para a escola com o seu irmão mais velho e evidência que talvez pudesse ir a sua mãe. A aluna M parece não querer o acompanhamento de um adulto, tendo em conta que tem o apoio do seu irmão mais velho no 1.º dia de aulas, “vai sempre comigo para a escola”, o que parece ser uma fonte de segurança para ela.

No que diz respeito à violência na escola, os alunos D e R evidenciaram, do ponto de vista negativo, receio de sofrer agressão física por parte dos pares. A aluna D afirmou sentir receio que os “mais crescidos se metam comigo” ou “me baterem”. Este receio surge associado ao facto de a aluna ter tido conhecimento acerca da mãe de um colega de turma ter passado por essa situação na escola, tendo medo de vivenciar o mesmo. Tal como afirma Pina (2015), a atitude dos pais acaba por ser transmitida aos filhos, o que poderá assim, criar maiores ansiedades, receios e inseguranças nestes. No caso do aluno R, este evidencia ter medo que lhe “ralhem” e que os alunos mais velhos lhe “batam”, o que de acordo com Pereira *et al.* (2005), é uma das maiores preocupações dos alunos ao nível social.

Na categoria Processual, os alunos D, G e M evidenciaram, do ponto de vista negativo, sentir receio/preocupação com a adaptação escolar, mais particularmente, em encontrar as salas de aula, sendo que o aluno G referiu, também, em simultâneo a adaptação ao horário e as regras escolares na transição de ciclo, indicando que será difícil adaptar-se aos “horários das aulas” e que receia “chegar tarde à escola”. De acordo com Carvalho e Gomes (2007, citado por Coelho, 2010), esta mudança de ambiente educativo pode, efetivamente, afetar a adaptação dos alunos, devido às mudanças a que estão sujeitos, como por exemplo, o facto de irem para uma escola de maiores dimensões, com várias salas de aulas e diferentes horários. Estas mudanças ao nível organizacional são consideradas uma das dificuldades dos alunos na transição de acordo com o estudo de Akos e Galassi (2004).

4.2. IDEIAS DOS ALUNOS NA PÓS-INTERVENÇÃO

Tendo em conta as ideias dos alunos, recolhidas na pós-intervenção, foi possível fazer uma análise das ideias destes acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, tal como se pode observar no Quadro 8.

Quadro 8 - Análise das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pós-intervenção.

Categorias	Subcategorias	Pós-Intervenção			
		Aluna D	Aluno G	Aluna M	Aluno R
Académico	Desempenho académico			X	
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	X	X	X	X
Social	Violência na escola	X	X		X
	Envolvimento dos amigos/novos pares	X	X	X	
	Envolvimento de adultos	X	X	X	X
Processual	Adaptação ao espaço escolar	X		X	
	Adaptação ao horário/às regras escolares				

Neste quadro verifica-se que dois dos quatro alunos, do género feminino, apresentaram evidências relativas à transição do 1.º para o 2.º CEB em todas as categorias (académico, social e processual). Os outros dois alunos, do género masculino, apenas se focaram nas primeiras duas categorias (académico e social).

Relativamente ao desempenho académico, na categoria académico, apenas a aluna M apresentou evidências relativas à transição do 1.º para o 2.º CEB, do ponto de vista negativo, referindo que a sua maior dificuldade “vão ser os testes”, parecendo que a

aluna estava a prever um *stress* acrescido pelos momentos e/ou resultados de avaliação, pelo que considerava que “estudar muito” poderia facilitar a sua entrada no 5.º ano. Em contrapartida, na mesma categoria, todos os alunos se focaram no número de disciplinas/disciplina(s) do currículo, apresentando diferentes preferências. A aluna D referiu que iria gostar menos de História e Geografia de Portugal; o aluno G revelou preferência pela disciplina de Educação Visual, indicando gostar menos de Português; o aluno R referiu gostar mais de ginástica, evidenciando interesse pela dança, o que leva a querer que o aluno tivesse preferência pela disciplina de Educação Física.

Na mesma subcategoria, número de disciplinas/disciplina(s) do currículo, os alunos entraram em consenso relativamente à disciplina que os preocupava mais e/ou que os alunos menos gostavam, como a Matemática. Na realidade, os alunos G e R afirmaram que esta disciplina seria a mais difícil para os mesmos, a aluna M afirmou “não vou gostar nada das aulas de Matemática”; o aluno R referiu ainda sentir dificuldades nas “aulas de música” - para além da Matemática, e a aluna D revelou que a sua principal dificuldade seriam as “matérias”, particularmente, o Inglês.

Na categoria social, os alunos D, G e M apresentaram respostas que evidenciaram o envolvimento dos amigos ou novos pares, do ponto de vista positivo, referindo que gostavam de estar com pessoas conhecidas na nova escola. Assim, a aluna D, evidenciou preferência em estar com as suas amigas, afirmando que “conhecer a sua turma” poderia facilitar-lhe a sua entrada para o 5.º ano, o que vai ao encontro das ideias de Abrantes (2008): quando um aluno transita de ciclo e mantém a sua turma, está perante uma “transição protegida”. Não passa, pois, por grandes mudanças ao nível social, permitindo-lhe facilitar a sua transição, pelo menos, a este nível. Esta ideia é reforçada, também, pela aluna M, referindo que seria mais fácil a sua transição para o 5.º ano se “os meus amigos todos, aqueles amigos mais especiais que já os tenho desde a infância, desde a pré, que fossem para minha escola. Assim seria mais fácil.”, apesar de revelar que iria gostar de ter o irmão na mesma escola para a poder ajudar, o que me parece ser uma forma de se integrar mais facilmente na nova escola.

Tanto a aluna M como o aluno G evidenciaram, do ponto de vista negativo, que o que iriam gostar menos/iria ser mais difícil, o facto de não terem os seus amigos na nova escola, manifestando preferência de os acompanharem no 5.º ano. Parece que os alunos D, G e M sentem a necessidade de ter os seus amigos por perto neste processo de

mudança, o que deveria ser tido em conta para permitir às crianças uma transição o mais positiva possível, pelo menos ao nível social, uma vez que quando uma criança não consegue lidar com as mudanças que ocorrem, acaba por passar por momentos de ansiedade e *stress* (Coelho, 2010).

No que concerne o envolvimento de adultos, os alunos D, G e M revelaram, do ponto de vista positivo, querer ter o acompanhamento de um adulto no 1.º dia de aulas e apenas o aluno R referiu não querer qualquer acompanhamento. No caso da aluna D, esta referiu querer o acompanhamento do seu encarregado de educação (pai/mãe), uma vez que lhe iria permitir sentir-se “mais corajosa”, tornando mais fácil a sua entrada no 5.º ano. Ao encontro das ideias da aluna D, o aluno G afirmou que o acompanhamento de alguns familiares poderia facilitar-lhe a sua entrada no 5.º ano. A aluna M revelou querer ter o acompanhamento dos pais no 1.º dia de aulas, mais particularmente, a mãe. Estes três alunos parecem, assim, sentir a necessidade de um apoio familiar, o que de acordo com Pina (2015), o envolvimento familiar, no processo de transição, pode facilitar o percurso de integração a que o aluno está sujeito.

Em contrapartida, o aluno R referiu não querer nenhum acompanhamento, porque iria “ficar envergonhado” e possivelmente iriam “gozar” com ele. Parece-me que o aluno se apresenta preocupado e inseguro em relação aos pares, como parecem mostrar as afirmações do mesmo: “algumas pessoas gozam comigo, chamam-me o papel higiénico (...) e eu fico furioso e depois eu perco a cabeça.”.

Na categoria social, os alunos D, G e R apresentaram evidências ao nível da violência na escola, referindo a agressão física e/ou *bullying*, como o principal receio destes ao nível social, o que vai ao encontro do estudo realizado por Pereira *et al.* (2005). O aluno G evidenciou sentir receio de ser “vítima ou agressor de *bullying*” e os alunos D e R revelaram sentir receio de serem vítimas de *bullying*. Parece que este receio evidenciado pelos alunos se deve a algumas conversas tidas em sala de aula acerca do *bullying*, uma vez que era um tema que os alunos referiam com frequência, sendo uma grande preocupação destes ao nível social. A aluna D referiu, do ponto de vista positivo, já não ter tanto medo de poder ser vítima de *bullying* - “só um bocadinho, pronto”, uma vez que, conheceu a Escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico da região centro de Leiria, durante a visita de estudo realizada no projeto “Como é o 5.º ano?” e não observou nenhuma situação de *bullying*.

Relativamente à categoria Processual, apenas as alunas D e M apresentaram respostas relativas à transição do 1.º e 2.º CEB que evidenciavam a adaptação ao espaço escolar. A aluna D, revelou, do ponto de vista negativo, sentir medo de “não saber as salas quando toca”, porque vai para uma escola maior e na qual as aulas são, muitas vezes, em diferentes salas, o que poderá levar a aluna a entrar em *stress* por achar que não vai conseguir encontrar as salas (Correia & Pinto, 2008). A aluna M evidenciou, do ponto de vista positivo, que irá gostar mais de frequentar a biblioteca da nova escola, tendo em conta as suas preferências pela leitura de livros e que irá gostar menos do “almoço”, uma vez que se considera “pisca” com as refeições.

4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS IDEIAS DOS ALUNOS NA PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DO PROJETO “COMO É O 5.º ANO?”

Tendo em consideração as ideias dos alunos recolhidas, na pré e pós-intervenção do projeto - “Como é o 5.º ano?”, foi possível fazer uma análise comparativa entre elas e compreender se as atividades realizadas durante o projeto influenciaram as ideias dos alunos acerca da transição de ciclo. Desta forma, no Quadro 9 pode observar-se as ideias dos alunos, por categorias e subcategorias, em cada uma das fases.

Quadro 9 - Análise comparativa das ideias dos alunos, acerca da transição de ciclo, na pré e pós-Intervenção.

Categorias	Subcategorias	Aluna D		Aluno G		Aluna M		Aluno R	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Académico	Desempenho académico						X	X	
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	X	X	X	X	X	X	X	X
Social	Violência na escola	X	X		X			X	X
	Envolvimento dos amigos/novos pares	X	X	X	X	X	X	X	
	Envolvimento de adultos	X	X	X	X	X	X		X
Processual	Adaptação ao espaço escolar	X	X	X		X	X		
	Adaptação ao horário/às regras escolares			X					

Neste quadro verifica-se que três dos quatro alunos, na pré-intervenção, apresentaram evidências em todas as categorias (académico, social e processual), sendo que na pós-intervenção, apenas as alunas D e M apresentaram respostas que evidenciavam as três categorias. No caso dos alunos G e R que não se focaram nas três categorias, os mesmos apresentaram evidências nas categorias académico e social, não se focando na categoria processual.

Na categoria académico, todos os alunos apresentaram evidências relativas ao número de disciplinas ou disciplina(s) do currículo, na pré e pós-intervenção. No caso da aluna D, esta parece ter mantido as suas dificuldades ao nível das “matérias”, tendo afirmado na pré-intervenção que esta dificuldade se devia ao facto de haver um maior número de “matérias”, o que me parece que a aluna quisesse dizer um maior número de disciplinas e de estas serem “mais difíceis”. Na pós-intervenção, a aluna foi mais específica, considerando que teria mais dificuldades na disciplina de Inglês, sendo esta área a qual já sentia alguma dificuldade no momento do estudo. A aluna identifica, ainda, uma disciplina do currículo que irá gostar menos, mais particularmente, História e Geografia de Portugal.

O aluno G parece manter as suas preferências na disciplina de Educação Visual, na pré e pós-intervenção, sendo que na pré-intervenção revelou que iria gostar menos da disciplina de Matemática e na pós-intervenção indicou que iria gostar menos da disciplina de Português, afirmando, no entanto, que iria ter maior dificuldade na de Matemática. A aluna M evidenciou na pré-intervenção que iria gostar mais da disciplina de Educação Visual, não revelando preferência por nenhuma disciplina na pós-intervenção. No entanto, a aluna manteve as suas ideias relativamente à disciplina que iria gostar menos, a Matemática, em ambas as fases. O aluno R manteve as suas ideias, na pré e pós-intervenção, relativamente à sua disciplina preferida, Educação Física, incluindo a sua preferência por ginástica e que iria ter maior dificuldade, a Matemática, apesar de na pós-intervenção ter acrescentado que iria sentir dificuldades também nas aulas de Música.

Relativamente ao desempenho académico, apenas o aluno R apresentou evidências na pré-intervenção, do ponto de vista negativo, considerando que iria ter dificuldades nas coisas que iria fazer e que “vai ser difícil as aulas”, o que parece que o aluno se sente preocupado com o nível de dificuldade das aulas no 5.º ano. Este aluno parece não ter tido a mesma preocupação na pós-intervenção, não tendo referido qualquer ideia acerca do desempenho académico. Em contrapartida, a aluna M não evidenciou qualquer ideia relativa ao desempenho académico na pré-intervenção, mas na pós-intervenção afirmou que “(...) o mais difícil vão ser os testes.”, considerando que estudar muito poderá facilitar a sua entrada no 5.º ano, o que poderá dever-se ao facto da aluna ter tido uma maior noção do que a espera no 5.º ano.

Na categoria social, todos os alunos mantiveram evidências acerca do envolvimento dos amigos/novos pares e do envolvimento de adultos, na pré e pós-intervenção, revelando, do ponto de vista positivo, interesse no apoio deles para lhes facilitar a transição para o 5.º ano, com exceção do aluno R. O aluno R afirmou na pré-intervenção que iria gostar de brincar com os seus novos amigos, sendo que arranjar um novo amigo lhe facilitaria a entrada no 5.º ano e que no 1.º dia de aulas queria que ele o acompanhasse, não revelando qualquer evidencia acerca do envolvimento de adultos. Em contrapartida, na pós-intervenção, o aluno já não fez qualquer afirmação relativa ao envolvimento dos amigos/novos pares e referiu no envolvimento de adultos que não iria querer que ninguém o acompanhasse no 1.º dia de aulas, uma vez que iria ficar envergonhado e que iriam “gozar” com ele. Parece que o aluno deixou de querer a companhia de alguém no 1.º dia de aulas, com receio de ser alvo de troça por parte dos colegas, conforme já tinha afirmado na pré e pós-intervenção.

No caso dos três alunos que revelaram querer manter o seu círculo de amigos, na nova escola, parece ser para manterem alguma estabilidade a esse nível, tendo em conta todas as mudanças a que estão sujeitos na transição de ciclo. Segundo o estudo de Larose, *et al.* (2006), a mudança do círculo de amigos dos alunos neste processo de transição pode levá-los ao aumento de *stress*. Desta forma, parece ser importante para estes alunos manter o nível social estável nesta fase de transição, para uma melhor adaptação.

A violência na escola, de acordo com a categoria social, foi mantida pelos alunos D e R, na pré e pós-intervenção, pelo que este receio parece não ter sido superado pelos alunos, indo ao encontro das ideias de Pereira *et al.* (2005) como sendo um dos principais receios dos alunos ao nível social. No entanto, no caso da aluna D, na pós-intervenção a aluna referiu que agora só tem um “bocadinho” de medo, ou seja, apesar das atividades realizadas a aluna continua a sentir receio de sofrer *bullying*, indicando, na verdade, que este receio é menor.

Em contrapartida, o aluno G, não referiu qualquer ideia acerca da violência na escola, na pré-intervenção, tendo na pós-intervenção referido recear de “ser vítima ou agressor de *bullying*”. O receio relativo ao *bullying* passou a ser evidente apenas na pós-intervenção, o que me leva a querer que poderá dever-se ao facto de este ser um dos temas mais discutidos em sala de aula devido aos alunos apresentarem várias vezes receios a este nível e ser frequente a sua exposição na televisão, tal como afirmou o

aluno G: “às vezes vejo na televisão e espero que não me aconteça a mim. E depois fico com algum receio.”. Este aluno afirmou, ainda, que a visita de estudo realizada à Escola de 2.º e 3.º Ciclos, durante o projeto “Como é o 5.º ano?”, o ajudou a “conhecer os espaços”, incluindo um “gabinete” de apoio aos alunos que pode recorrer caso os alunos estejam a sofrer de *bullying*, o que o terá deixado mais seguro, mas “mesmo assim ainda tenho receio” – afirmou.

No caso da aluna M, esta não apresentou qualquer evidência na subcategoria violência na escola, tanto na pré como na pós-intervenção. De acordo com Roldão (2008) um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos poderia facilitar o processo de transição e da adaptação dos alunos ao novo contexto educativo. Apesar de os alunos revelarem receios relativos à agressão física/*bullying*, os mesmos afirmaram que o receio é menor. Tendo em conta as informações obtidas durante a realização do projeto e a visita de estudo permitiram aos alunos verificarem que a escola “não é assim tão bruta” tal como referiu a aluna D.

Na categoria Processual, as alunas D e M mantiveram evidências ao nível da adaptação ao espaço escolar, na pré e pós-intervenção. A aluna D parece manter-se preocupada com a adaptação ao espaço escolar, afirmando sentir dificuldades e receios com o facto de não saber as salas para onde deve ir, o que vai ao encontro do estudo realizado por Akos e Galassi (2004), onde os alunos revelam preocupação com as mudanças organizacionais, ao nível processual. A aluna M revelou, na pré-intervenção, preocupação em não saber as salas de aula, mas na pós-intervenção, já não referiu essa preocupação e apresentou respostas que evidenciam preferência pela biblioteca, enquanto espaço escolar, uma vez que gosta de ler livros em silêncio e refere que irá gostar menos do almoço. Parece que esta preocupação da aluna M deixou de ser evidente uma vez que, na visita de estudo realizada à Escola de 2.º e 3.º Ciclos, esclareceu “mais dúvidas” e ficou a conhecer novos espaços da escola, tal como a existência de um “gabinete” de apoio aos alunos.

O aluno G, na pós-intervenção, parece não sentir receio de não encontrar as salas, tendo em conta que não evidenciou qualquer ideia acerca da adaptação ao espaço escolar, o que poderá dever-se ao facto de se sentir mais confiante, uma vez que a visita de estudo realizada à Escola de 2.º e 3.º Ciclos lhe permitiu “conhecer os espaços” da escola. Tal como o aluno G afirmou, “estou preparado” e “com um pouco de experiência por causa

do projeto que fizemos”, parecendo que o projeto foi benéfico para o aluno, ajudando-o a sentir-se mais confiante e preparado para a transição do 1.º para o 2.º CEB. Na verdade, o aluno R foi o único aluno que nunca apresentou qualquer evidência na categoria processual, na pré e pós-intervenção, revelando apenas aspetos relacionados com as categorias académico e social, o que será provavelmente mais importante para o aluno. No entanto, o aluno R afirma que a realização do projeto terá sido importante para o mesmo, uma vez que, a visita de estudo à Escola de 2.º e 3.º Ciclos lhe permitiu “saber coisas novas sobre o 5.º ano”, nomeadamente, “que tem uma diretora de turma na sala, que têm delegado e subdelegado, que têm Matemática e Português”.

Ainda na categoria Processual, apenas um aluno referiu a adaptação ao horário ou regras escolares. O aluno G referiu na pré-intervenção que o mais difícil seria habituar-se aos horários das aulas, sendo um dos seus receios “chegar tarde à escola.”, enquanto na pós-intervenção já não fez qualquer evidência nesta subcategoria, o que poderá indicar que o aluno já se sente mais confiante que vai conseguir uma boa adaptação a este nível.

Esta análise comparativa de dados, da pré e pós-intervenção, ajudou-nos a compreender inquietações dos alunos do 4.º ano acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB. O ambiente de empatia criado na sala de aula, permitiu que os alunos partilhassem as suas preocupações e receios que, simultaneamente, encontraram resposta durante o desenvolvimento do projeto.

A visita de estudo parece ser o culminar do projeto, no entanto, todas as atividades realizadas contribuíram para que os alunos esclarecessem dúvidas, amenizassem preocupações e despoletassem outras realidades não manifestadas anteriormente. Portanto, podemos afirmar que os professores do 1.º e do 2.º CEB podem e devem fazer um trabalho cooperativo para melhor integrar os alunos no 5.º ano.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo encontra-se organizado em três tópicos. No primeiro apresentam-se as conclusões deste estudo, tendo em conta os objetivos e a questão de investigação. No segundo são referidas as limitações do estudo e por fim, no terceiro tópico indicam-se algumas sugestões para futuras investigações.

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Esta investigação desenvolveu-se a partir de uma problemática que surgiu em contexto de sala de aula, por parte dos alunos, a transição de ciclo. Neste sentido, procurou-se identificar e compreender as ideias dos alunos sobre o seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB e promover atividades que permitissem tornar a sua transição o mais positiva possível, através da realização de um projeto, partindo das sugestões dos alunos. Desta forma, procurou-se responder à questão problema - “Quais as ideias dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do seu processo de transição do 1.º para o 2.º CEB?” - e refletir sobre a influência do projeto - “Como é o 5.º ano?” - nas ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB.

Na pré-intervenção, os alunos D, M, e G apresentaram evidências ao nível académico, social e processual, acerca da transição do 1.º para o 2.º CEB, sendo que o aluno R apenas se focou nas categorias académico e social, o que poderá indicar que o mesmo não sente qualquer receio ou preocupação com o seu processo de transição, ao nível processual. Na pós-intervenção, apenas o aluno G apresentou evidências ao nível académica e social, o que poderá indicar que este se sente mais confiante, nesta fase, com a sua transição ao nível processual.

Na categoria académico, todos os alunos apresentaram evidências relativas ao número de disciplinas ou disciplina(s) do currículo, na pré e pós-intervenção, indicando preferências e dificuldades nas disciplinas de Educação Visual/Educação Física e Matemática. Ainda na mesma categoria, apenas o aluno R apresentou evidências, na pré-intervenção, ao nível do desempenho académico, afirmando que iria ser mais “difícil as aulas” e que ia ter “muitas dúvidas”. No entanto, na pós-intervenção, o aluno não apresentou qualquer ideia sobre o seu desempenho académico, o que poderá indicar que já não sente esta preocupação ou que a mesma foi atenuada. Em contrapartida, a

aluna M que, na pré-intervenção, não evidenciou qualquer ideia sobre o seu desempenho académico, na pós-intervenção revelou que o mais difícil seriam os testes e que “estudar muito” seria uma forma de facilitar a sua entrada no 5.º ano, o que poderá ir ao encontro da ideia de Akos e Galassi (2004), que consideram que as preocupações dos alunos são relativas à pressão de obter um bom desempenho académico.

Na categoria social, todos os alunos evidenciaram receios, tanto na pré como na pós-intervenção. Os principais receios dos alunos eram o facto de sofrerem violência na escola (Pereira *et al.*, 2005), ou não terem amigos/não serem aceites, o que podemos considerar que ambos os receios podem estar interligados. Relativamente à violência na escola, apenas a aluna M não revelou qualquer receio em ambas as fases do estudo, mostrando-se confiante por ter o irmão mais velho na mesma escola, apesar de esta ser uma realidade presente nas escolas. De facto, os restantes alunos (uma menina e dois meninos) revelaram receios de sofrerem violência na escola e três alunos (duas meninas e um menino) em estudo, demonstraram preocupação por não terem os seus amigos mais próximos na nova escola. Constata-se, portanto, que os meninos sentem uma maior preocupação em sofrerem violência, pelos alunos mais velhos, e as meninas sentem receio de ficarem isoladas, socialmente, o que vai ao encontro das ideias de Duclos (1992).

Os alunos D, M e G revelaram em ambas as fases do estudo querer ter o apoio dos seus amigos mais próximos na nova escola, receando, na pré-intervenção, o facto de não serem aceites pelos novos colegas e, na pós-intervenção, os seus amigos mais próximos não estarem presentes. A aluna D afirmou, na pós-intervenção, o seguinte: “O que facilitaria a minha entrada para o 5.º ano era conhecer a turma”. Indo ao encontro da ideia de Abrantes (2008), a aluna sente que ao manter a sua turma será mais fácil a sua adaptação - “transição protegida” -, não passando por um processo brusco de mudanças, pelos menos, ao nível social.

Os alunos D e G afirmaram, na pré e pós-intervenção, querer o apoio de adultos na entrada para o 5.º ano. A aluna D afirmou que este apoio a levará a sentir-se mais “corajosa”, enquanto o aluno G revelou que o apoio de adultos lhe facilitaria a entrada para o 5.º ano, o que poderá indicar que ambos os alunos sentem uma maior segurança e estabilidade emocional, tendo o acompanhamento de adultos no 1.º dia de escola, mais precisamente, o acompanhamento dos pais/familiares. Neste sentido, o envolvimento

das famílias pode tornar-se num facilitar do percurso de integração a que o aluno está sujeito (Pina, 2015).

A aluna M revelou, na pré-intervenção, que poderia querer o acompanhamento da mãe no 1.º dia de aulas, mas que se a mesma não pudesse ir “não há problema” uma vez que terá o apoio do irmão mais velho que frequenta a mesma escola. No entanto, na pós-intervenção, a aluna M mostra querer o apoio dos pais no 1.º dia de aulas. Já o aluno R não apresentou qualquer evidência a este nível, na pré-intervenção, acerca do apoio de adultos, afirmando na pós-intervenção, não querer o apoio de adultos, uma vez que iria sentir-se “envergonhado” e seria alvo de gozo por parte dos colegas, o que parece mostrar as inseguranças e baixa autoestima do aluno, conforme se observou ao longo da Prática Pedagógica.

Na categoria processual, os alunos D, G e M revelaram, na pré-intervenção, dificuldades ou receios na adaptação ao espaço escolar, especialmente, em encontrar as salas de aula. No caso da aluna D as suas ideias mantiveram-se na pós-intervenção, o que parece que a mesma mantém as mesmas preocupações relativamente à adaptação ao espaço escolar, pelo que as atividades desenvolvidas durante o projeto não a terão ajudado a superar estas preocupações, apesar de se ter realizado um trabalho articulatório entre os diferentes ciclos de forma a tentar tornar a sua transição mais positiva (Roldão, 2008). Parece que esta situação poderá dever-se ao facto de a aluna ir para outra escola, para além da que foi visitada pelos alunos, o que poderá mostrar que a aluna sente ainda uma grande preocupação em encontrar as salas de aula devido às dimensões da nova escola e esta poder estar organizada de maneira diferente.

Em contrapartida, o aluno G não evidenciou qualquer ideia ao nível processual, o que parece indicar que o mesmo se sente mais confiante a este nível, especialmente, no que concerne a adaptação ao espaço e regras escolares. A aluna M, na pós-intervenção, parece estar mais à vontade com a adaptação escolar, referindo apenas que irá gostar mais de frequentar a biblioteca da escola e que irá gostar menos do “almoço”.

Parece ser possível concluir que as ideias dos alunos em estudo tornaram-se na sua maioria mais positivas na pós-intervenção, apesar de se verificar uma maior preocupação com o receio de sofrerem *bullying* (na nova escola), talvez por ser uma realidade presente em muitas escolas e que os alunos têm muitas vezes conhecimento

através dos meios de comunicação, tal como alertou o aluno G, que tinha visto uma notícia, na televisão, sobre *bullying* nas escolas. Na realidade, houve algumas ideias que eram apresentadas na pré-intervenção que não foram indicadas na pós-intervenção, o que parece mostrar que os alunos tenham ficado mais esclarecidos ou confiantes com a sua entrada no 5.º ano, em alguns aspetos, devido à implementação do projeto. Em contrapartida, houve também alunos que não apresentaram quaisquer ideias em alguns subtópicos, na pré-intervenção, tendo referido novos receios e preocupações na pós-intervenção, o que poderá dever-se ao facto de os alunos terem contactado, diretamente, com alunos do 5.º ano (correspondência e visita de estudo), o que, provavelmente, contribuiu para uma perceção mais ampla e realista da transição do 4.º para o 5.º ano.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação prende-se com o horário da redação dos textos, pois foram sempre elaborados ao final do dia, por falta de disponibilidade horária. Ao final do dia, os alunos mostravam-se desmotivados para a expressão escrita, tendo em conta que a maioria apresentava dificuldades ao nível ortográfico (cometiam muitos erros), sendo a escrita uma atividade desanimadora, especialmente ao final do dia.

A segunda limitação tem a ver com a estrutura do documento para a redação dos textos. Devido às dificuldades dos alunos no Português, elaborou-se o documento, da pré e pós-intervenção, com questões orientadoras, para facilitar a escrita dos mesmos. No entanto, eles limitaram-se a responder às questões com frases simples e sem grandes justificações, não permitindo obter todas as ideias dos alunos acerca da transição de ciclo.

A terceira limitação está relacionada com o questionamento da entrevista que se aplicou em ambas as fases, para completar as ideias escritas dos alunos. Em ambas as entrevistas realizadas não me senti muito à vontade pelo facto de serem gravadas. Por este motivo aceitei algumas respostas dos alunos que não eram assim tão esclarecedoras, e que podia ter conseguido obter mais informação se tivesse conseguido mobilizar a informação dos alunos para formular novas questões. Considero assim, que a realização das entrevistas não correu como previsto e que poderiam ter sido muito mais enriquecedoras para a minha investigação, levando os alunos a aprofundarem as suas ideias e a refletirem sobre as mesmas.

A quarta limitação está relacionada com o tempo que projetámos para implementar e desenvolver este projeto. O facto de termos desenvolvido o mesmo num espaço de tempo muito reduzido (27 de abril a 6 de junho de 2016) e este coincidir com o final de ano letivo, tanto dos alunos como da professora-investigadora, não nos foi possível fazer um trabalho mais aprofundado.

A quinta limitação prende-se com o número de alunos em estudo (só 4 alunos), contribuindo também para limitar esta investigação, que certamente, um número mais significativo e representativo de alunos permitiria uma visão mais abrangente e realista.

5.3. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Todos os fatores antes mencionados contribuíram para limitações no estudo efetuado e, certamente, são estas que nos orientam para futuras investigações.

Seria interessante realizar outras investigações num período de tempo mais alargado e com mais intervenientes no processo de transição dos alunos do 1.º para o 2.º CEB. Neste sentido, considero que seria oportuno iniciar um projeto deste género, a partir do 2.º período e terminar antes de realizar as fichas de avaliação do 3.º período.

Entre este espaço de tempo devia-se articular atividades entre os 4.º e 5.º anos e dinamizar sessões de esclarecimento, entre os alunos dos dois anos letivos, na escola do 1.º CEB. Nesta articulação deveriam colaborar não só os alunos como também os professores e um psicólogo do agrupamento. Considero, ainda, que o papel dos pais na transição de ciclo é tão importante quanto o papel dos professores, uma vez que os laços afetivos entre pais e filhos, podem ser fundamentais para que os alunos consigam adaptar-se e interagirem nos diferentes meios em que participam (Dessen & Polonia, 2007).

Futuramente gostava de desenvolver outra investigação neste âmbito, mas com um maior número de participantes, para permitir uma visão mais abrangente e realista das ideias dos alunos.

CONCLUSÃO GERAL

A elaboração deste relatório foi importante porque ao organizar toda a informação, relativa ao Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, pude rever com mais pormenor o percurso efetuado.

Na dimensão reflexiva refleti sobre o meu percurso nas Práticas Pedagógicas. Posso afirmar que aprendi muito em contexto de sala de aula e em grupo. Neste processo de formação, considerei cada aluno como um indivíduo com as suas características e potencialidades. Dei o melhor de mim, enquanto pessoa e futura profissional. Considero que todos os itens do relatório, desta dimensão, refletem as aprendizagens de todas as minhas Práticas Pedagógicas e todo o meu investimento teórico-prático.

Na dimensão investigativa desenvolvi novas experiências com os alunos, identifiquei e compreendi algumas das suas ideias, relativamente à transição do 1.º para o 2.º CEB, e envolvi-me com os mesmos durante todo o processo, de forma a tornar a sua transição mais positiva. Aprendi a fazer e desenvolver um projeto com os alunos nas suas diversas fases: formulação do problema, planificação e desenvolvimento, divulgação e avaliação do trabalho de projeto. Foi uma experiência enriquecedora, tanto para mim como para os alunos. Ao desenvolver o projeto com os alunos e envolvê-los no mesmo foi uma das aprendizagens mais significativas da minha prática, com os alunos do 4.º ano.

O facto de ter tido a possibilidade de ter turmas de diferentes níveis de ensino exigiu um esforço redobrado, refletindo-se na riqueza do trabalho desenvolvido. De acordo com Ponte *et al.* (2000, p. 8)

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação – durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

Nesta fase final é-me permitido sentir, ainda mais, o envolvimento que as Práticas Pedagógicas me exigiram. Na verdade, foram vários os momentos difíceis e de exaustão, mas certamente sem eles eu não teria aprendido o que aprendi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I. Alarcão, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 91-109.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alcará, A.R. e Guimarães, S.E.R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11(1), 177-178.
- Alvarenga, D. & Vale, I. (2007) A exploração de problemas de padrão: um contributo para o desenvolvimento do pensamento algébrico. *Quadrante*, XV(1), 27-55.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, M. (1996) Jogos: Peça importante na construção do conhecimento. *Revista Dois Pontos*, 3(24), 61-66.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Azevedo, C. & Azevedo, A. (1994). *Metodologia Científica: Contributos Práticos Para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Porto: Carlos Azevedo.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projecto Educativo e a Emergência de “Perfis de Território”. *Educação, Sociedades & Culturas*, 20, 43-75.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa, & C. Fino, *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa, 375-384.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Britto, P. & Limlingan, M. (2012). *Préparation à l'école et transitions: Un complément au Manuel des écoles amies des enfants*. Nova York: UNICEF.
- Buoro, A. (2003). *O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem da arte na escola* (6.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Charpak, G. (1997). *As ciências na escola primária: Uma proposta de acção*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Coelho, M. (2010). *A Transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico: Um contributo para o estudo de um problema num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano*. Dissertação de Mestrado na especialidade: Observação e Análise da Relação Educativa. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Cortesão, L. (1994). *Avaliação formativa, que desafios?* Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Coimbra: Almedina.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32.
- Duclos, G. (1992). Le passage de l'école primaire à l'école secondaire. *Québec français*, (87), 40–43.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan, 119-161.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, N. (2011). *Investigação acerca das Concepções de alunos do 5º Ano de Escolaridade sobre: A Importância da Água para os Seres Vivos*. Dissertação de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ferreira, E. (2010) *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didáctico*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 29(48), 309-328.

- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Gomes, F., & Carvalho, R. (2007). *Começar bem... do 4º para o 5º ano!": a experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores, Funchal.
- Hargreaves, D. (1990). *The Change for Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teoria e Práticas*, 2, 191-208.
- Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7(7), 237-250.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, Edições Pedago.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J., Lebrun, J., Lenoir, Y. & Morin, M. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves en milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire (Relatório Final de Pesquisa)*. Sherbrook: Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke.
- Laville, C. & Dione, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMQ.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 79-99.

- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lisboa, I. (1949). *Modernas Tendências de Educação*. Porto: Cosmos.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Martinho, C. (2012). *Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Viera, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Meneses, H., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2010). A Contribuição dos Objectivos Sociais para a Conceptualização da Competência Social no Contexto Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério Da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mota, P. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Matemática/Educação). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Müller, L. (2002). A Interação Professor - Aluno no Processo Educativo. *Integração Ensino-pesquisa-extensão*, 276-280. Disponível em: https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf. Acedido a 14.07.2017.

- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em Matemática escolas*. Lisboa: APM.
- NCTM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Niemann, F. & Brandoli, F. (2012). Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. *IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Associação de Professores de Matemática*, 29-42. Disponível em: http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. Acedido a 14.07.2017.
- Pedrosa, A. (2001). Ensino das Ciências e Trabalhos Práticos – (Re) conceptualizar . . . In A. Almeida, A. Mateus, A. Veríssimo, J. Serra, J. Alves, L. Dourado, A. Pedrosa, E. Maia, M. Freitas & R. Ribeiro, *Ensino Experimental das Ciências: (Re)pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, 19-33.
- Pereira, A., Reis, M., Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2005). *Projecto de Investigação: Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância* (estudo não publicado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/>. Acedido a 28.07.2017.
- Pereira, A. I. F., & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 87-107.
- Pereira, S. (2012). *Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Pina, I. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico: A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?* Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Educação Básica. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 303–312.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Manuscrito.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 11–34.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rafael, I. (2011) Origami. *Educação e Matemática*, 114,16-22.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I(3). 21-43.
- Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto: Faculdade de Letras.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação Queremos para a Infância. In I. Alarcão, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 176-197.
- Rosa, P. (2000). O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 17(1), 33-49.
- Salgado, M. & Neto, A. (2012). A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores. In O. Magalhães, & A. Folque (org), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7991/2/Salgado%20%26%20Neto.pdf>. Acedido a 01.04.2017.
- Silva, I. (2005). Projetos e Aprendizagens. In *Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.

- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. ESE de Lisboa: Actas do I EIELP.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Nova Iorque: Cambridge, 3-15.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências.
- Vianna, M. (1999). *Motivação, liderança e lucro*. São Paulo: Gente.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação

- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República n.º 129 - 1.ª Série.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, n.º 131 - 1.ª Série.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. Diário da República n.º 240 - 1.ª Série.
- Ministério da Educação e Ciência, Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015. Diário da República, n.º 164 - 2.ª Série.

ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão das semanas de observação, de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016

Esta reflexão surge no âmbito do estágio na unidade curricular Prática Pedagógica e é relativa às semanas de observação, nos dias 23, 24 e 29 de fevereiro e 1 e 2 de março. Pretendo falar, ao longo da mesma, sobre as minhas expectativas e receios da Prática Pedagógica, bem como das metodologias/estratégias de observação e de recolha de dados usadas, sobre as minhas aprendizagens e integração na comunidade escolar.

No primeiro dia de observação na Instituição sentia-me bastante entusiasmada por conhecer a professora cooperante e a turma com que iria futuramente lidar, no entanto, o facto de estar pela primeira vez com uma turma de 4.º ano de escolaridade, deixou-me um pouco receosa de como as coisas iriam correr. Durante as Práticas Pedagógicas estive sempre com alunos mais novos, pelo que não sabia como seria lidar com alunos mais velhos (4.º ano), visto estes já terem outros conhecimentos, formas de pensar e de estar diferentes de alunos do 2.º ano, por exemplo.

Ao chegar à instituição com as minhas colegas de estágio, percebi que os alunos já estavam à nossa espera para nos conhecer, pelo que quando nos apresentamos às professoras da escola, uma das alunas apressou-se a perguntar “Qual é a estagiária que vai ser da nossa sala?”. Os alunos receberam-nos com muito carinho e faziam questão de estar sempre à nossa volta durante os intervalos, fazendo várias perguntas “Como te chamas?”, “Que idade tens?” e “Quando vão ser vocês a dar as aulas?”, “O que vão dar?”, “Vamos fazer jogos?”.

Considero que fui muito bem recebida por todos os membros pertencentes à instituição, nomeadamente, professoras, alunos e auxiliares educativas que nos integraram de uma forma calorosa, que me fez sentir em família. A professora cooperante mostrou-se sempre muito prestável em tudo o que precisávamos e tentou integrar-nos da melhor forma com a turma, permitindo que nos fôssemos relacionando com os alunos durante as aulas, principalmente, no auxílio das tarefas propostas pela mesma.

Ao ajudar os alunos nas tarefas, pude perceber algumas dificuldades e interesses destes, pelo que estão presentes alunos com grandes capacidades de resolução de problemas e outros com muitas dificuldades. Foi-me possível observar uma aluna, com NEE, que não sabia o significado dos conceitos de unidade, dezena e centena, dificultando-lhe bastante a interpretação dos problemas quando formados pelos respetivos conceitos.

De acordo com a professora cooperante, existe uma aluna com NEE, no qual beneficia de apoio e de Educação Especial, bem como dois alunos em estudo para diagnóstico de uma possível dislexia e um aluno com défice de atenção diagnosticado. Estas informações revelaram ser fulcrais, uma vez que será necessário considerá-las nas minhas futuras intervenções, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. Kellen M. Escaraboto (2007, p.133), opina que “conhecer o aluno favorece a prática do professor, o qual poderá planejar e preparar as aulas de acordo com as necessidades específicas de seus alunos, fazendo da prática pedagógica um instrumento para a construção do ser, do aprender, do fazer e do conviver.” É, assim, importante adequar a forma de ensino consoante os alunos que temos presentes, procurando novas estratégias e métodos que facilitem as suas aprendizagens.

No primeiro dia de observação, alguns alunos da turma proporcionaram-nos uma visita guiada, durante o intervalo, de forma a conhecermos os diferentes espaços físicos da instituição. Segundo Tortoreto (2010), “Quando um profissional inicia suas atividades numa nova empresa, é muito importante que ele seja bem recebido e apresentado ao novo ambiente de trabalho. Evidentemente, um programa bem elaborado vai além das boas vindas ao novo funcionário.”. Desta forma, permitiram-nos uma melhor integração no meio educativo.

Tivemos também o prazer, dos alunos nos proporcionarem momentos agradáveis e de convívio, no qual nos cantaram várias canções da atualidade, com um espírito tão grande, cativante e alegre, que contagiava todos ao redor, em que auxiliares, alunos de outros anos que por ali passavam, entravam no ritmo das canções espontaneamente e pondo-nos também a

cantar. Foi um momento mágico, que me fez arrepiar e que sem dúvida me fez sentir parte integrante daquela comunidade.

Para a recolha de dados na instituição, foi elaborado um guião de observação para organizar as informações que se pretendia obter. Foi usada uma grelha de observação em que constava os parâmetros que se pretendia observar, bem como documentos fornecidos pela professora cooperante que foram cruciais para a elaboração da caracterização do contexto educativo. Segundo Martins (p.21, 2011), “Observar deverá ter o significado de considerar com atenção (atenção reflectida) par(a saber ou conhecer melhor.” Esta recolha de dados revelou-se essencial para percebermos as condições existentes em futuras intervenções, nomeadamente, serviços existentes na zona, recursos materiais e o conhecimento da turma.

Ao longo das aulas, os alunos mostraram ser participativos, demonstrando interesse em aprender, no entanto, uma grande parte da turma distrai-se muito facilmente, o que compromete, de certa forma, o seu rendimento na aula. Segundo Lima (2000), citado por Carvalho, Pereira & Ferreira (2007), o professor deve organizar um ambiente que desperte o desejo, a necessidade e a vontade do aluno aprender, conseguindo assim, a motivação deste, usando diferentes metodologias na sala de aula. Desta forma, penso que será importante ter em conta os interesses dos alunos, de forma a conseguir cativá-los durante as aulas.

Considero que as observações realizadas na instituição foram importantes para os meus conhecimentos, relativamente às características do grupo de alunos, a relação que estabelecem com a professora, bem como com as auxiliares. Permitiu-me também conhecer a instituição, os recursos que se encontram disponíveis para a realização de futuras atividades com os alunos. Desta forma, espero que o estágio, nesta instituição, seja uma ferramenta essencial no meu processo de crescimento e aprendizagem a nível profissional, permitindo-me experienciar diferentes momentos com os alunos, bem como superar dificuldades e receios.

Bibliografia

Segundo as normas APA, 6ª edição:

- Carvalho, M., Pereira, V. & Ferreira, S. (2007) A (des) motivação da aprendizagem de alunos de escola pública do ensino fundamental I: Quais os fatores envolvidos? .UFPE. Acedido a 6 de março em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/a%20desmotivao%20da%20a%20aprendizagem%20de%20alunos%20de%20escola.pdf
- Escaraboto, K. M. (2007). Relato de experiência sobre a importância de conhecer e ensinar. Acedido a 6 de março em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v18n4/v18n4a09.pdf>
- Martins, A. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de educação física. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 6 de março de 2016 em: <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat>
- Tortorete, M. (2010). Carreira&Sucesso. Integrar é fundamental. Sentir-se integrado é imprescindível. Acedido a 6 de março de 2016 em: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/integrar-e-fundamental-sentir-se-integrado-e-imprescindivel>

Anexo 2 – Reflexão da semana de intervenção de 18 a 20 de janeiro de 2016

Esta reflexão surge no âmbito do estágio na unidade curricular Prática Pedagógica e é relativa à minha semana de intervenção, nos dias 18, 19 e 20 de janeiro, uma vez que tive de repor a semana, visto ter faltado ao estágio em tempo letivo, por não estar em condições de intervir. Como aluna interveniente, pretendo falar sobre duas atividades que proporcionaram aprendizagens aos alunos através da motivação destes.

Na área da Matemática, foi realizada uma tarefa com o objetivo principal dos alunos identificarem as partes, interna e externa, de uma figura geométrica e utilizar o termo «fronteira» para designar as linhas que separam as duas partes. Esta tarefa foi realizada no exterior da sala, deixando os alunos muito entusiasmados e excitados por irem aprender fora do contexto em que estão habituados, ou seja, sala de aula.

Pedi aos alunos que formassem uma roda, afim de poder iniciar a exploração do conteúdo planeado para esta aula. Assim, comecei por questioná-los sobre que figura geométrica é que eles estavam a representar, sendo que de imediato responderam que se tratava de um círculo. Coloquei-me dentro do círculo e questionei os mesmos sobre a parte em que estava situada, relativamente ao círculo, se na parte interna ou externa. Os alunos responderam que estava na parte interna. Com o auxílio da minha colega de estágio que se posicionou fora do círculo, voltei a questionar os alunos, em que parte estava a minha colega de estágio, relativamente ao círculo, pelo que os mesmos responderam que estava na parte exterior, mostrando dominar bem estes conceitos. De seguida, perguntei aos mesmos se sabiam qual era a fronteira destas duas partes exploradas anteriormente, pelo que ficaram um pouco confusos com o termo, não conseguindo explicar. Desta forma, realizei uma comparação com as fronteiras que dividem os países, por exemplo Portugal e Espanha, tendo os alunos compreendido e assim, voltei a questioná-los sobre qual seria a fronteira que divide a parte interna da parte externa, ao qual responderam que eram eles, pois formavam a linha que divide as duas partes.

Posteriormente, recorri a um elástico, com aproximadamente 4 metros, no qual pedi a participação de três alunos para formarem uma figura geométrica com 3 lados, tendo estes representado um triângulo. (Fig.1) Desta forma, comecei por explorar novamente os conceitos de parte interna, parte externa e fronteira, relacionando também com o conteúdo abordado no dia anterior, sobre linhas poligonais, ou seja, linhas retas e linhas não poligonais, isto é, linhas curvas.



Figura 3 – Representação de um triângulo pelos alunos, recorrendo a um elástico.

Foi pedido que os alunos criassem diversas figuras geométricas com o elástico, explorando-as com os conceitos novos. Esta tarefa foi realizada com sucesso, tendo estes, conseguido identificar as diferentes partes da figura geométrica, bem como as linhas (poligonais/ não poligonais) que as formavam. Desta forma, os alunos demonstraram compreender muito bem estes conceitos.

Ao entrar na sala de aula, questionei os alunos sobre a atividade realizada no exterior, de forma a perceber se tinham gostado ou não. A maior parte dos alunos demonstrou gostar muito, pelo que ouvi alguns alunos dizerem “Foi brutal”, “eu não gostei, adorei!”. No entanto, dois ou três alunos referiram não terem gostado, pelo que quando lhes questionei pela razão, estes disseram que ficaram tristes porque não tinham participado na criação de figuras geométricas com o elástico. Desta forma, os comentários feitos pelos alunos fizeram-me refletir, no sentido em que tenho de estar mais atenta para conseguir encontrar equilíbrio na participação dos alunos nas tarefas.

Outra atividade em que os alunos se sentiram bastante motivados e interessados, foi na área da Expressão plástica, no qual explorei algumas técnicas com os alunos, nomeadamente, o borrão simétrico, a exploração da linha e o pontilhismo, mostrando exemplos de trabalhos com as diferentes técnicas. Segundo Bonfante, Fernandes & Sales (p. 11-12, 2015), “através da arte o indivíduo desenvolverá a criatividade e as linguagens estéticas e a imaginação criadora, através do desenho, da pintura e das construções, ampliando a sensibilidade e as formas de interpretação e representação de mundo.” A minha intenção era perceber os interesses dos alunos e que estes se exprimissem através da arte, usando criatividade.

Os alunos mostraram entusiasmo por iniciar a atividade, pelo que lhes foi fornecido todo o material que necessitassem para a elaboração da mesma. Foi possível, verificar um grande empenho por parte destes, durante a realização das atividades, pelo que a maior parte quis experimentar várias técnicas.

Grande parte dos alunos escolheu utilizar a técnica do borrão simétrico (Fig. 2) e da exploração da linha (Fig. 3), sendo que para esta última, os alunos pediam-me para lhes fazer a linha sobreposta preta, pois achavam que não conseguiam fazer.

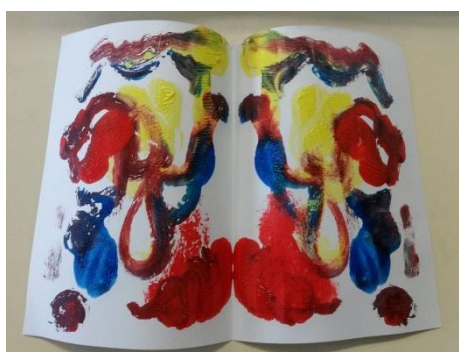


Figura 2 – Técnica do borrão simétrico usada por um aluno.



Figura 3 - Técnica da exploração da linha usada por um aluno.

Houve uma aluna, inclusive, que me impressionou com uma técnica diferente, referindo que precisava de um pau. Uma vez que não tinha nenhum pau que lhe pudesse arranjar perguntei se podia ser com cotonetes, pelo que respondeu afirmativamente. Segundo Bonfante, Fernandes & Sales (p.6, 2015), “ferramentas simbólicas para abrir a fantasia e a criatividade do aluno, abrem caminhos para a autonomia e construção de significados, sentidos, aprendizagem e regras sociais.”. Assim, fui buscar os cotonetes e estive a apreciar o que ela iria fazer com os mesmos. A aluna desenhou um barco e posteriormente, pintou-o com tinta de acrílico, com o auxílio de um pincel. Por fim, pegou no cotonete e passou por cima da tinta, criando assim, umas marcas mais claras, criando um efeito muito engraçado. (Fig. 4)



Figura 4 - Aluna que usou uma técnica diferente, recorrendo ao uso do cotonete para retirar excesso de tinta.

Em contrapartida, houve um aluno que demonstrou não gostar destas atividades, no sentido em que fazia uma técnica de forma rápida e questionava me qual era a próxima atividade. A técnica escolhida por este aluno, foi a do pontilhismo (Fig. 5), pelo que poderíamos partir do princípio que se cansou facilmente da atividade por ter iniciado uma técnica que demora o seu tempo, visto que o desenho é feito através de pontos pequenos. No entanto, em aulas anteriores, sempre que lhe é sugerido que faça um desenho, este demonstra desagrado, pedindo para não desenhar, porque acha uma seca.



Figura 5 - Técnica do pontilhismo usada por um aluno.

De um modo geral, penso que esta semana correu bem, no sentido em que os alunos tiveram várias aprendizagens significativas, através de atividades que foram ao encontro dos seus interesses e que os deixaram motivados para aprender. De acordo com Friedmann (p. 66, 1996) citado por Fernandes (2015), "A motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer as coisas mais complexas.". No entanto, foi uma semana difícil, em termos de conseguir lidar com o comportamento da turma, visto estarem todos sempre muito excitados, não conseguindo manter o controlo da euforia da turma. Apenas conseguia, uns ou dois minutos de silêncio, quando referia que iríamos terminar a atividade por ali.

Referências bibliográficas

- Bonfante, A., Fernandes, J. & Sales, R. (2015). A inserção da Arte no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino fundamental. Acedido a 22 de janeiro de 2016, em http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/AINSERCAODAARTENOPROCESODEENSINOAPRENDIZAGEMNOCONTEXTODOENSINO-FUNDAMENTAL_PED.pdf
- Fernandes, F. (2015). Projetos Pedagógicos Dinâmicos: Motivação no processo ensino-aprendizagem. Acedido a 22 de janeiro de 2016, em http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/motivacao_ensino_aprendizagem.html

Anexo 3 – Reflexão da semana de intervenção de 14 a 16 de dezembro de 2015

Esta reflexão surge no âmbito do estágio na unidade curricular Prática Pedagógica e é relativa à minha semana de intervenção, nos dias 14, 15 e 16 de dezembro. Como aluna interveniente, pretendo falar sobre as minhas dificuldades e aprendizagens durante a prática, revelando o que poderia ter feito de maneira diferente, bem como as dificuldades e aprendizagens que os alunos revelaram durante a minha intervenção.

Foi realizada uma tarefa, na área da matemática, com os símbolos de reunião e interseção, a qual não terá sido explorada da melhor forma. Para a realização da tarefa, distribuí aos alunos uma folha com um quadro, em que se encontrava o nome de todos os alunos da turma. À frente do seu nome os alunos tinham de colocar uma cruz no retângulo pertencente à disciplina que mais gostavam, respetivamente à matemática ou ao português. Caso gostassem das duas disciplinas por igual, podiam colocar uma cruz nas duas.

O preenchimento do quadro foi realizado em conjunto, para que os alunos o preenchessem com a informação dada pelos colegas. Desta forma, pedi aos mesmos que se formassem dois conjuntos, um relativamente aos alunos que gostavam mais de português (Conjunto A) e outro relativamente aos alunos que gostavam mais de matemática (Conjunto B), sendo que os alunos começaram a mostrar-se desinteressados pela aula, talvez devido à extensa lista de alunos que estava a escrever no quadro, não percebendo, também, se os alunos que gostavam de igual forma de português e matemática podiam estar incluídos em algum dos dois conjuntos anteriormente formados.

Foi necessário mudar de estratégia para conseguir obter a atenção dos alunos, tendo passado para a representação através do diagrama de Venn, de forma a explorar as questões oralmente, relativamente à escolha da maioria dos alunos e ao facto de existirem ou não alunos que optaram pelas duas disciplinas, bem como o símbolo de reunião e interseção, visto ter percebido que a forma como tinha iniciado a exploração dos símbolos matemáticos com os mesmos não tinha sido a melhor.

Deveria ter explorado as informações obtidas pelos alunos, após o preenchimento do quadro, logo através da representação do diagrama, pois os alunos aprendem melhor do particular para o geral e não ao contrário como pude comprovar ao ter alterado a minha estratégia de ensino. Depois de passar para a representação os alunos conseguiram mais facilmente perceber e explicar o que pertencia à reunião e o que pertencia à interseção, tendo referido que na reunião pertenciam todos os alunos do conjunto A e do B, não escrevendo nomes repetidos, e que na interseção fazia parte os alunos que tinham escolhido ambas as disciplinas, ou seja, os alunos que pertenciam ao conjunto A e B, de forma repetida.

Os alunos sentiram também algumas dificuldades, novamente numa tarefa na área da matemática, que consistia na resolução de operações de adição e subtração com algoritmo. Esta tarefa foi realizada para que os alunos compreendessem melhor a resolução destas operações, uma vez que apresentavam algumas dificuldades em aulas anteriores. Iniciei a aula com a resolução de uma operação de adição e outra de subtração, em conjunto com os alunos, com o auxílio do MAB, para que os mesmos visualisassem melhor o processo de resolução destas operações.

De seguida, registei no quadro mais quatro operações, duas de adição e duas de subtração, afim de perceber quais os alunos que tinham compreendido o processo explicado anteriormente na resolução das operações e quem continuava com dificuldades.

Segundo Kremer (2010, p:29), os alunos que apresentam dificuldades na realização de operações matemáticas pode ser devido a não compreenderem a operação que estão a executar. Durante a tarefa, alguns alunos trocavam as regras na realização de uma operação, por exemplo, ao realizar uma operação de adição, utilizavam as regras para a realização de uma operação de subtração, isto, provavelmente porque não compreendiam a operação que estavam a realizar.

Percebi que muitos alunos, apesar de no final revelarem algumas melhorias na realização das operações, conseguindo perceber o processo de cada uma, tinham principalmente

dificuldades na decomposição dos números, não conseguindo assim, realizar corretamente as operações. Desta forma, deveria ter trabalhado com eles, no início da aula, a decomposição de números e só depois passar à realização das operações, afim de conseguirem compreender melhor os passos para resolver cada operação.

Na área da Expressão plástica, foi realizada uma atividade que consistia na criação de estrelas de papel – origami, que foi muito bem conseguida. Quando propus aos alunos a tarefa, mostraram-se logo muito entusiasmados em querer aprender a fazer estrelas com papel. Foi distribuído a cada aluno uma folha de revista ou uma folha de jornal, explorando assim, com os mesmos, as diferentes dimensões de cada folha. Assim, iríamos criar estrelas com diferentes tamanhos.

Foi explicado aos alunos que a construção que cada aluno iria fazer com a sua folha, apenas seria a ponta de uma estrela, pelo que questionei os alunos sobre quantas construções de diferentes alunos teríamos de juntar para formar uma estrela. Os alunos responderam que eram necessárias cinco pontas para formar uma estrela, logo teríamos de juntar as construções de cinco alunos.

Fui exemplificando à frente da turma, os passos a seguir para a construção de uma ponta da estrela, realizando uma dobra de cada vez e auxiliando os alunos com dificuldades, afim de irmos construindo todos ao mesmo tempo. A maior parte dos alunos percebeu a explicação dada à frente da turma, conseguindo realizar a dobragem corretamente, uns com mais precisão do que outros, mas alguns tinham dificuldade em realizar as dobragens sozinhos pelo que foi necessária a ajuda da professora cooperante e colega de estágio.

Os alunos mostraram muito entusiasmo quando eu comecei a juntar as construções, tendo ouvido dizer “Já está a ficar parecido com uma estrela”, “Que giro” e “Está a ficar mesmo bonita”. Foi possível construir cinco estrelas, umas mais perfeitas do que outras, mas ficaram todas muito bonitas. (Fig.1 e 2)



Figura 4- Parte da frente das estrelas construídas pelos alunos.



Figura 5- Parte de trás das estrelas construídas pelos alunos.

De um modo geral penso que a atividade correu bem, os alunos gostaram muito da atividade, mostrando interesse em criar mais estrelas. Segundo Avelar (2014, p:75) “A motivação com efeitos imediatos implica no envolvimento ativo do aluno nas tarefas do ensino-aprendizagem, no qual o aluno esforça para aprender e os efeitos finais e tudo que foi construído é o resultado do produto da aprendizagem.”. No entanto, devido à falta de tempo, por os alunos estarem agitados no início da aula e se ter perdido muito tempo a acalmá-los, não foi possível criar mais estrelas. O objetivo era termos criado mais estrelas, usando também papel de lastro de diferentes cores, de forma a colocar nas paredes ou janelas da sala para enfeitar.

Os alunos estiveram muito agitados esta semana pelo que não consegui realizar todas as tarefas planificadas. No entanto, penso que houve evoluções na aprendizagem relativamente à resolução de operações com algoritmo, tendo alguns alunos com dificuldade no início da aula, posteriormente conseguido realizar operações sem ajuda, mostrando assim, aprendizagens significativas. Penso que o mais importante não é conseguir realizar tudo o que está planificado, mas que os alunos percebam o conteúdo que se está a dar.

Bibliografia

Segundo as normas APA, 6ª edição:

- Avelar, A. (2014). A motivação do aluno no contexto escolar. Faculdade Araguaia. Acedido a 19 de dezembro de 2015, em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjIvcWA1ujJAhXH2BoKHQCDcYcQFghQMAg&url=http%3A%2F%2Fwww.fara.edu.br%2Fsipe%2Findex.php%2Fanuario%2Farticle%2Fdownload%2F271%2F244&usg=AFQjCNEAO67LdGqjiQ5npLYhPW4vdZ3lvw&bvm=bv.110151844,d.d24>
- Kremer, K. (2010). Dificuldades na aprendizagem de matemática. Rio de Janeiro. Acedido a 19 de dezembro de 2015, em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k215345.pdf

Anexo 4 - História “Uma aventura no campo”

Uma aventura no campo

Numa grande cidade, não muito longe daqui, numa pequena casinha com jardim, entre dois grandes arranha-céus, vive o Joãozinho. O Joãozinho não gosta muito de brincar na rua... Para quê ir lá para fora, onde pode chover, o vento pode estar gelado e o sol queimar-lhe a pele como o forno da avó, se pode ficar no conforto de sua casa?

Dentro de casa existe muito com que brincar: o computador que a avó lhe ofereceu no Natal tem imensos jogos divertidos, a consola de jogos está ligada todo o dia e, quando se aborrece de tanto jogar, pode sempre ver um filme de animação na sua grande televisão.

A sua mãe, amante da natureza, tenta sempre convencer o Joãozinho a ir brincar para a rua:

- Joãozinho, já viste como está lindo o dia hoje? As árvores estão despidas e o chão coberto com um manto de folhas coloridas. O que achas de irmos brincar lá para fora, aproveitar enquanto o inverno não chega?

- Ir lá para fora? Nem pensar! Debaixo dessas folhas podem estar coisas que nem quero imaginar! Acho melhor eu ficar aqui a jogar...— respondia o Joãozinho.

O outono assim passou, até que o inverno chegou.

- Olha, Joãozinho, a chuva parou e o chão secou! Que bom dia para estriar o novo baloiço que comprei para o jardim! O que achas de irmos brincar lá para fora?

- Ir lá para fora? Nem pensar! As nuvens negras não tardam a voltar! Acho melhor eu ficar aqui a jogar...

Passado o inverno, chegou a primavera. Ao ver as plantas em flor, a mãe do menino achou que era o momento ideal para desligar os aparelhos eletrónicos e levar o seu filho a brincar. Afinal, quem é que resiste a um campo primaveril?

- Joãozinho, que lindas estão as flores do nosso jardim! Com certeza conseguiremos encontrar muitas mais, se formos dar um passeio pelo campo. O que achas de irmos para a rua apanhar flores para oferecer à avó?

- Ir lá para fora? Nem pensar! O pólen que anda no ar só me vai fazer espirrar! Acho melhor eu ficar aqui a jogar...

Assim passou a primavera e chegou o verão. Os dias agora estavam quentes e não havia desculpa para ficar em casa: não havia folhas de outono para esconder o que quer que fosse, já não chovia, as nuvens negras não se iam aproximar e já não havia tanto pólen no ar. Mas, conhecendo o Joãozinho, é certo que uma desculpa ele ia arranjar!

Os dias passavam e mãe do Joãozinho não via nada a mudar: a consola estava sempre ligada à corrente elétrica, a televisão também e o computador, claro, também estava sempre

ligado à corrente! A pobre mãe já não podia aguentar: já viram a energia elétrica que este menino estava a gastar?

- Está na altura de fazer o Joãozinho mudar! – Pensou a mãe.

Como estava a chegar o aniversário do Joãozinho, a sua mãe decidiu oferecer-lhe algo inesquecível: arrumou a velha tenda de campismo, juntou roupas de campista numa mochila, arrumou alguns materiais de sobrevivência no campo e, dentro de um envelope, colocou um cartão onde escreveu “Ganhaste um fim de semana no campo para duas pessoas!”.

No dia de anos do Joãozinho, a mãe entregou-lhe o envelope. Entusiasmado, o menino abriu o envelope...

- O que é, mãe? O que é? Um jogo novo? Um filme? Uma consola super fininha? Oh...

- exclamou, ao ler o cartão – Um fim de semana no campo? Como? No campo?

- Sim, já chega de viver sempre ligado à corrente elétrica! O primo Luís está à tua espera para acamparem juntos. Vai ser tão divertido, Joãozinho!

Assustado, o Joãozinho foi ter com o primo Luís. A noite estava a chegar e o Joãozinho continuava nervoso!

- O que fazemos, Luís? – Perguntou.

- Bem, está a ficar de noite, acho que é melhor montarmos a tenda, não achas?

- Sim, vai ficar de noite daqui a nada...

Com a ajuda do primo Luís, a tenda ficou montada pouco antes de anoitecer.

- Ufa! Já está! – Disse o Joãozinho – Agora a noite pode chegar que já estamos preparados! Quer dizer... temos luz? Onde está o candeeiro? Como vemos durante a noite?

- Calma, deve estar aqui alguma coisa que nos ajude! – Acalmou-o o primo Luís.

Procuraram, procuraram, procuraram... e nada! Será que a mãe não mandou nada para os ajudar? Já desesperados, tiraram tudo de dentro das mochilas e foi aí que encontraram alguns cabos de ligação, pilhas, lâmpadas e suportes para as lâmpadas.

- Boa, uma lâmpada! – Disse o Joãozinho – Mas como a vamos acender? Não temos ficha, não temos tomada, acho que não temos nada!

Ajuda o Joãozinho e o Luís a encontrar uma solução!

Beatriz Piedade, Joana Figueiredo e Joana Gomes

Anexo 5 - Reflexão da semana de intervenção de 24 de outubro a 2 de novembro de 2016

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica de 2.º CEB I e é relativa às minhas semanas de intervenção, na área de Matemática, com uma turma de 5.º ano de escolaridade, nos dias 24, 26 e 31 de outubro e no dia 2 de novembro de 2016. Neste sentido, pretendo refletir acerca das minhas dificuldades e aprendizagens desenvolvidas durante a prática, refletindo sobre o que poderia ter feito de maneira diferente, bem como as dificuldades e aprendizagens que os alunos revelaram durante a minha intervenção.

Na minha primeira semana de intervenção, na área da matemática, foi necessário realizar várias alterações de última hora, à planificação prevista, por se considerar mais pertinente. Segundo Arends (1999) citado por Alvarenga (2011), “comparar a planificação da aula a um mapa de estrada, para se chegar a um destino é necessário: traça-se um caminho, embora durante o percurso pode ocorrer desvios e no final chegar ao sítio pretendido. Assim a planificação não deve ser rígida. Pelo contrário, deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as actividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos.” (p.32)

Neste sentido, estava programado trabalhar com os alunos a relação da divisibilidade com a divisão inteira, mas no desenrolar da aula foi notório que os alunos não estavam a compreender bem esta relação, surgindo várias dúvidas na realização de tarefas. Os alunos conseguiam identificar, por exemplo, que um mesmo número que dividia o divisor e o resto, também dividia o dividendo, verificando a propriedade através de exemplos no quadro, no entanto, sentiam dificuldade em compreender porque existia aquela relação. Foram realizadas várias tarefas no quadro, mas apenas alguns alunos estavam a compreender. A professora cooperante sugeriu, assim, que iniciasse o conteúdo relativo ao máximo divisor comum (m.d.c.) de dois números com os mesmos, que apenas seria para ser abordado na aula seguinte, considerando que esta relação poderia ser melhor compreendida aquando a exploração do Algoritmo de Euclides.

Deste modo, tive de adaptar a minha planificação, introduzindo o máximo divisor comum de dois números, de acordo com a minha 2.ª planificação, recorrendo assim, a uma pequena tarefa exploratória presente no manual escolar:

Tarefa 1.

Qual é o maior número de cestos que podes encher com 60 maçãs e 36 peras, levando todos os cestos igual número de maçãs e peras?

Houve a realização de diferentes estratégias por parte dos alunos, tendo sido fundamental a sua partilha para que os mesmos entendessem que uma tarefa pode ser resolvida de diferentes maneiras e levá-los, assim, a explorar o máximo divisor comum de dois números a partir de uma das estratégias utilizadas. (Fig.1)

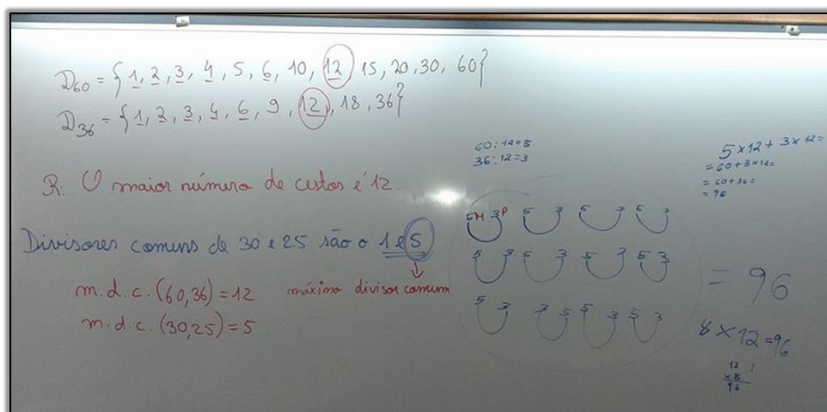


Figura 1 - Estratégias diferentes utilizadas pelos alunos na resolução da tarefa 1.

Alguns alunos recorreram aos divisores de cada número para resolver a tarefa, aproveitando, assim, as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores relativas aos divisores de cada número. Esta resolução permitiu, assim, explorar com os alunos o máximo divisor comum de dois números. Os alunos explicaram o seu raciocínio, indicando que procuraram os divisores de 60 e 36 para ver qual o maior número em comum, destes números, e assim, descobriram o maior número de cestos possíveis de colocar de igual forma as 60 maçãs e 36 peras em cada cesto. Neste sentido, apresentaram a resposta possível como sendo 12 o maior número possível de cestos.

Aproveitei este raciocínio dos alunos e expliquei que ao maior número em comum de dois números dá-se o nome de máximo divisor comum, sendo o 12 o máximo divisor comum dos números 60 e 36.

No entanto, houve outros alunos que recorreram ao desenho e cálculo para resolver a tarefa. O aluno que desenhou os cestos, no quadro, conseguiu através da representação destes identificar o número de maçãs e de peras que cada cesto levava, apesar de não lhe ser pedido na tarefa. Esta resolução permitiu-me, assim, abordar outra questão que pretendia falar mais à frente no decorrer da aula, mais precisamente, neste contexto, sobre a composição de cada cesto. O aluno explicou então à turma o seu raciocínio para descobrir a quantidade de cada peça de fruta que estaria presente em cada cesto, referindo que se tínhamos 12 cestos, o número de maçãs e de peras teria de ser dividido cada um por 12, ou seja, $60 \div 12$ e $36 \div 12$, dando, assim, um total de 5 maçãs e 3 peras por cesto. Considero que as estratégias utilizadas pelos alunos foram muito interessantes e pertinentes, permitindo-me explorar com os mesmos diversas situações problemáticas do quotidiano e levá-los, assim, a aprendizagens significativas.

Ao longo da primeira semana, senti algumas dificuldades principalmente, na oralidade, no uso correto de termos científicos, ao qual a professora cooperante e a minha colega de estágio chamaram-me à atenção para o facto de eu referir várias vezes na aula, por exemplo, que o 9 era divisível por 3 e posteriormente referia que o 9 era divisor de 3. Tenho noção que um número ser divisível por outro não é o mesmo que este ser divisor, no entanto, quando estou a falar não me apercebo e acabo por dizer disparates. Desta forma, na minha segunda semana de intervenção, considero que tentei estar mais atenta e concentrada à minha comunicação oral, uma vez que é fundamental eu falar de forma adequada para que os alunos me consigam entender e não se deixem induzir em erro.

Para abordar a relação entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum de dois números, entreguei a cada aluno uma folha com um quadro, por preencher, relativo à propriedade da relação entre o produto de dois números com o seu m.d.c e m.m.c:

a	b	a x b	m.d.c. (a,b)	m.m.c. (a,b)	m.d.c. (a,b) x m.m.c. (a,b)
6	8				
16	24				
20	30				

Durante o preenchimento do quadro, houve um aluno que muito admirado me abordou:

6: Ah, existe uma relação!

Joana: Estás a falar do quê?

6: Ali, o 48 está duas vezes. (apontando para o valor de a x b da primeira alínea e para o valor de m.d.c. (a,b) x m.m.c. (a,b), relativamente aos números 6 e 8.)

Joana: Será que existe uma relação? O resultado é igual em ambos, é verdade, mas vamos verificar se nas outras alíneas esta relação se mantém.

Após se ter completado o quadro, os alunos apontaram todos para a relação existente entre “a x b” e “m.d.c. (a,b) x m.m.c. (a,b)” referindo que esta se mantinha, independentemente

dos valores utilizados para cada número. Neste sentido, tentei que os alunos concluíssem a seguinte propriedade: O produto de dois números naturais é igual ao produto do seu máximo divisor comum pelo seu mínimo múltiplo comum, ou seja, $a \times b = \text{m.d.c.}(a,b) \times \text{m.m.c.}(a,b)$. Penso que o facto de os alunos terem reparado na relação existente entre “ $a \times b$ ” e “ $\text{m.d.c.}(a,b) \times \text{m.m.c.}(a,b)$ ” tornou-se mais significativo para os mesmos do que se tivesse sido eu a revelar esta relação, para os alunos verificarem. Considero, no entanto, que esta relação não foi muito bem explorada nesta aula, uma vez que estávamos no fim da aula e não deu tempo para aprofundar muito mais, tendo apenas iniciado a resolução de uma tarefa, a qual despertou algumas dúvidas nos alunos. Neste sentido, voltou-se a retomar este conteúdo na aula seguinte para esclarecimento de dúvidas dos alunos.

O facto de não conseguir gerir da melhor forma o tempo na aula, leva-me, por vezes, a falar demasiado rápido e a não dar tempo aos alunos para exporem as suas ideias. Considero que é essencial conseguir uma melhor gestão do tempo, para me poder organizar na aula e focar-me nas aprendizagens dos alunos. O facto de sentir que não estou a conseguir gerir o tempo da melhor forma, leva-me a querer expor os conteúdos para que fiquem sistematizados mais rapidamente. No entanto, apercebo-me que é um erro, pois o que acontece é que os alunos acabam por não compreender e acabo por utilizar mais tempo para voltar a tentar arranjar estratégias que lhes permitam compreender.

Esta quinzena permitiu-me perceber que tenho de mudar as minhas estratégias de ensino, uma vez que não estou a conseguir motivar os alunos nas suas aprendizagens. A “motivação é fator decisivo no processo de aprendizagem, e mesmo que exista a presença do professor, se o aluno não estiver motivado, a aprendizagem não acontece” (Nérici, 1968, as cited in Sobral, 2010, p.55) Considero que, mais do que cumprir a planificação devemos privilegiar as aprendizagens dos alunos, pelo que pretendo melhorar a minha gestão de tempo das aulas para permitir uma melhor aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus* (Monografia de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia.
- Sobral, C. (2010). *Motivação e Aprendizagem: Um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009)* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação, Lisboa.

Anexo 6 - Reflexão da semana de intervenção de 7 a 17 de novembro de 2016

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica de 2.º CEB I e é relativa às minhas semanas de intervenção, na área de Ciências Naturais, com uma turma de 6.º ano de escolaridade, nos dias 7, 10, 14 e 17 de novembro de 2016. Neste sentido, pretendo refletir acerca das minhas dificuldades e aprendizagens desenvolvidas durante a prática, refletindo sobre o que poderia ter feito de maneira diferente, bem como as dificuldades e aprendizagens que os alunos revelaram durante a minha intervenção.

Nesta quinzena tive a oportunidade de me ser desafiada a entrega e correção da ficha de avaliação com os alunos, permitindo-me experienciar outra estratégia de correção com os mesmos, para além da “tradicional” a qual vivenciei durante o meu percurso escolar, em que o professor habitualmente corrige a ficha de avaliação e os alunos registam-na no seu caderno ou ficha de avaliação. Parece-me que este género de correção poderá ser muitas vezes utilizado, como forma de rentabilizar o tempo da aula, no entanto, a aula fica centrada no professor e os alunos aborrecem-se facilmente não ocorrendo aprendizagens significativas, uma vez que a maioria dos alunos se encontram desinteressados.

Neste sentido, desafiei os alunos a serem eles a corrigir o teste. Inicialmente ficaram todos muito admirados, questionando: “Nós?”. Mostrando, assim, não ser habitual este tipo de correção. Para tal, repartí o número de questões do teste, em grupos de uma ou duas questões, consoante a complexidade das respostas às mesmas, e atribuí um a cada par de mesa. Cada par ficou responsável por determinar a(s) resposta(s) à(s) questão(ões) atribuída(s), podendo recorrer ao uso do manual escolar, caso necessitassem. Após ter sido dado 10 minutos para os alunos determinarem as respostas às questões, estas foram partilhadas em grande grupo por cada par, realizando, assim, a correção da ficha de avaliação. Tendo em conta, que o tempo disponível para a correção da ficha de avaliação não era muito, realizei a distribuição destas aos alunos para que pudessem completar as respostas incompletas ou registar as respostas que tinham respondido de forma incorreta na própria ficha de avaliação, a lápis.

Aquando a correção, deparei-me com o facto de uma aluna não estar a compreender uma das respostas, verificando que o seu teste era adaptado e havia questões que não eram exatamente iguais, por se tratar de uma aluna com NEE. Considero que foi falha minha, visto que sabia da existência de uma aluna na turma com NEE, mas não me lembrei ao longo da correção. No entanto, a aluna foi esclarecida relativamente às suas dúvidas e prosseguiu-se a correção, tendo estado mais atenta à ficha de avaliação da aluna para que esta conseguisse acompanhar a correção da turma.

Considero que esta estratégia foi interessante e benéfica para os alunos, no sentido em que permitiu um maior envolvimento destes no processo de correção e da sua aprendizagem através da partilha e discussão em grande grupo, revelando-se, igualmente, importante para a minha vida profissional, no sentido em que pude verificar a eficácia deste tipo de estratégia, na promoção de aprendizagens nos alunos, permitindo atingir os objetivos da aula. A maioria dos alunos, aquando o preenchimento da sua autoavaliação, referiu não ter recorrido ao manual escolar, mostrando à-vontade em determinar a resposta correta cientificamente, em conversa com o seu parceiro, enquanto outros necessitaram de utilizar o manual, ou porque não conseguiam responder à questão ou apenas para confirmar a veracidade das suas respostas. Parece-me, assim, que o manual escolar permitiu a alguns alunos rever os conteúdos e talvez permitir a sua aprendizagem ou consolidação. Os alunos conseguiram, de um modo geral, responder de forma correta cientificamente a todas as questões propostas, não tendo sido possível concluir 3 delas, devido à falta de tempo.

Para a exploração dos órgãos constituintes do sistema digestivo de uma ave granívora, distribuí aos alunos uma folha em branco e solicitei que estes representassem através de um desenho ou esquema, os órgãos que eles achavam que faziam parte do sistema digestivo da galinha (ave granívora), identificando-os e legendando-os. Inicialmente, os alunos ficaram muito reticentes, não sabendo o que desenhar e escrever. Alguns alunos comentavam “Mas eu

não sei como é constituído, a professora é que tem de me dizer”, pelo que referi que apenas queria saber quais as suas ideias relativamente ao tema para posteriormente explorarmos todos juntos, não pretendendo avaliar quem representa corretamente ou incorretamente.

Durante a realização da tarefa solicitada uma aluna chamou-me:

14: Já fiz professora! (mostrando o desenho de uma galinha)

Joana: Mas eu pedi o desenho de uma galinha? Ou os constituintes do sistema digestivo de uma galinha?

A dificuldade dos alunos na realização deste tipo de tarefas, é evidente, mostrando não compreender o que é pedido, focando-se apenas no desenho da galinha e fugindo à identificação de conceitos que não têm a certeza, uma vez que me apercebi que a maioria dos alunos demoravam imenso tempo a aperfeiçoar o seu desenho, mesmo após ter sido dito que o mais importante não era o desenho, uma vez que podiam somente realizar um esquema, sendo a parte essencial a identificação dos órgãos constituintes do sistema digestivo da galinha com a sua respetiva legenda. A maioria dos alunos, apenas iniciou a identificação dos órgãos do sistema digestivo da galinha quando referi que iria recolher as folhas, sentindo assim, pressão em escrever e deixar o desenho de parte. Parece-me que os alunos sentem que a recolha das tarefas realizadas por estes significa avaliação, ou seja, sentem que vão ser avaliados pela positiva ou negativa e a pressão de escrever alguma coisa é maior.

Este tipo de tarefa é interessante para compreender as ideias prévias dos alunos relativamente ao tema em estudo e iniciar a sua exploração, no entanto, esta não foi implementada da melhor forma, uma vez que no início da aula dialoguei com os alunos acerca dos diferentes regimes alimentares dos animais, relacionando-os com o facto de estes terem diferentes sistemas digestivos de acordo com a sua alimentação. Desta forma, o diálogo, com os alunos, poderá ter influenciado as ideias destes relativamente ao tema em estudo, não conseguindo, assim, identificar as suas ideias prévias.

Tendo em conta a análise dos desenhos dos alunos, o órgão mais identificado e legendado pela turma, como sendo um dos órgãos do sistema digestivo da galinha foi o estômago, sendo que alguns dos alunos referiam que havia o estômago e a moela. Neste sentido, penso que alguns dos alunos consideraram que o estômago seria um órgão semelhante ao do ser humano, não tendo noção de que a moela fazia parte de um dos constituintes deste, uma vez que a galinha tem um estômago composto, em que faz parte a moela e o proventrículo, de forma a facilitar a digestão dos alimentos deste animal, que são bastante rijos. O esófago e o intestino foram outros dos órgãos mais identificados e legendados pelos alunos, mostrando a sua associação com os órgãos que fazem parte do sistema digestivo do ser humano.

Durante a exploração com os alunos acerca dos órgãos do sistema digestivo da galinha, alguns referiram que a boca fazia parte, sendo que os induzi em erro, afirmando que o termo associado estava correto. Neste sentido, fui chamada à atenção pela professora cooperante que nas aves granívoras o nome indicado não era boca, mas sim o bico, pelo que considero que terei de ter mais atenção no uso correto dos termos científicos para não induzir em erro os alunos.

Nesta quinzena, foi realizada uma atividade experimental laboratorial com os alunos para esclarecimento dos mesmos relativamente a um dos conteúdos trabalhados, que me parece ter sido muito benéfica para o conhecimento conceptual dos mesmos, no sentido em que conseguiram encontrar uma resposta à sua questão problema, sendo este tipo de atividade fundamental para as aprendizagens dos alunos, onde se deve privilegiar a relação entre a teoria e a prática, para motivar os alunos, promover a aprendizagem de conhecimento conceptual, de competências e técnicas laboratoriais e de metodologia científica, bem como desenvolver atitudes científicas, dentro das quais, o rigor, o raciocínio crítico, entre outros. (leite, 2000)

Aquando a exploração da constituição do ar expirado, após já se ter identificado a constituição do ar inspirado, um aluno referiu que existia dióxido de carbono no ar expirado, uma vez que já lhe tinha sido dito por um professor que o sangue transporta oxigénio para ser usado pelo organismo e liberta dióxido de carbono para o exterior, através do ar expirado. Desta forma, questionei os alunos sobre o que poderíamos fazer para descobrir se realmente existe dióxido de carbono no ar expirado. Os alunos referiram que podiam realizar uma atividade experimental, pelo que questionei os mesmos acerca da nossa questão problema para realizar essa atividade, identificando assim a questão a que pretendíamos dar resposta “Existe dióxido

de carbono no ar expirado?”. A minha colega de estágio, após reflexão, questionou-me se seria mesmo aquela a questão a que os alunos iriam querer responder, tendo em conta que um dos alunos já tinha referido que sabia que existia dióxido de carbono no ar expirado. Neste sentido, voltei a dialogar com os alunos, levando-os a entender que talvez a questão problema a que nos propúnhamos responder não fazia sentido, tendo em conta que já se tinha identificado o dióxido de carbono como um dos constituintes do ar expirado, tendo os alunos reformulado a sua questão-problema “Será que existe dióxido de carbono em maior quantidade no ar expirado do que no ar inspirado?”

Para iniciar esta atividade experimental laboratorial, organizei os alunos em 4 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 5 elementos e entreguei um protocolo experimental aos mesmos. Comecei por ler uma pequena nota que estava presente, com vista a esclarecê-los sobre um dos efeitos na água de cal, quando exposta a grandes quantidades de dióxido de carbono “A água de cal fica turva quando a concentração de dióxido de carbono é elevada”, no entanto durante a atividade apercebi-me que deveria ter explorado melhor com os alunos esta nota, uma vez que alguns não tinham entendido muito bem o seu significado e o conceito de elevado não era esclarecedor, tendo em conta que não havia uma comparação com o que era considerado de valor médio.

Os alunos começaram por fazer as suas previsões relativamente ao que consideravam que ia acontecer, sendo que a maioria achou que a água de cal do tubo de ensaio para o qual iriam soprar com a palha, ou seja, expirar ar, iria ficar turva, demonstrando ter grande concentração de dióxido de carbono, enquanto o outro tubo de ensaio que apenas iria estar em contacto com ar atmosférico, ou seja, o ar inspirado iria manter-se igual e apenas um grupo indicou que a água de cal do tubo de ensaio para o qual iriam soprar com a palha, iria estar pouco turva, indicando que teria pouca concentração de dióxido de carbono.

Foi realizada a leitura do protocolo experimental e forneci os devidos materiais a cada grupo para realizarem a experiência. Durante a leitura do procedimento pedi aos alunos “Sopra, através da palhinha, para a água de cal do tubo de ensaio A, durante 1 minuto e deixa o tubo de ensaio B em contacto com o ar atmosférico”, os quais ficaram muito assustados dizendo “Um minuto?”, pelo que indiquei que era um valor aproximado. No entanto, percebi que foi um erro da minha parte uma vez que a ciência é bastante rigorosa, tendo um dos alunos mostrado exatamente isso, cronometrando o colega durante a expiração de ar através do sopro na palha, de forma a serem rigorosos. No entanto, durante a partilha das suas observações foi possível perceber que todos acabaram por verificar a mesma situação durante a experiência, em que a água de cal do tubo de ensaio para o qual sopraram com a palha, ou seja, expirar ar, estava turva, demonstrando ter grande concentração de dióxido de carbono em comparação com a que ficou exposta ao ar atmosférico, que se manteve igual.

Tendo em conta que a atividade demorou mais tempo do que o previsto, não consegui realizar as avaliações dos alunos neste dia. A falta de gestão da aula e do tempo tem sido, assim, uma constante preocupação ao longo das minhas aulas, uma vez que me atrasa os conteúdos a trabalhar com os alunos e as avaliações planeadas acabam por não ser exequíveis, apesar que estes continuam a ser avaliados através da observação direta ao longo das aulas. Segundo Arends (2005) citado por Jr & Filgueiras (2009), a gestão de aula tem a ver com a forma como os professores organizam e estruturam as suas aulas, de forma a promover um maior envolvimento dos alunos e cooperação destes. Neste sentido, parece-me essencial conseguir uma boa gestão da aula para conseguir uma melhor gestão do tempo.

Referências Bibliográficas

- Jr, R. & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de dificuldades de gestão de aula de professores de professores de educação física em início de carreira educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (org.). *Trabalho prático e experimental na educação em ciências*. Braga: Universidade do Minho, 91 - 108.

Anexo 7 - Reflexão da semana de intervenção de 15 a 25 de maio de 2017

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica de 2.ºCEB II e é relativa às minhas semanas de intervenção, na área de Ciências Naturais, com uma turma de 6.º ano de escolaridade, nos dias 15, 18 e 25 de maio de 2017. Neste sentido, pretendo refletir acerca das minhas dificuldades e aprendizagens desenvolvidas durante a prática, refletindo sobre o que poderia ter feito de maneira diferente, bem como as dificuldades e aprendizagens que os alunos revelaram durante a minha intervenção.

Para explorar a frutificação com os alunos, tentei compreender as ideias prévias destes relativamente ao que acontece à flor após a fecundação, uma vez que de acordo com Pereira (1992) deve-se ter primariamente como preocupação para o ensino das Ciências, conhecer e valorizar as conceções alternativas dos alunos, tendo a maioria destes afirmado que a flor morria e as sementes caíam no solo. Compreender estas conceções pode levar, assim, o professor a adequar a sua aula.

Neste sentido, senti a necessidade de recorrer a umas imagens (Figura 1) para os levar a visualizar o processo que ocorre nas flores após a fecundação nas mesmas, uma vez que os alunos não estavam a por em causa outras hipóteses para além da referida pelos mesmos, passando à frente uma das etapas importantes, a frutificação.



Figura 6 - Imagens de várias etapas de formação de uma maçã.

Ao projetar estas imagens no quadro, indiquei aos alunos que faziam parte de uma macieira que eu tinha em casa e solicitei-lhes que as tentassem colocar por ordem, de acordo com o que aconteceria à flor após a fecundação na mesma. Os alunos identificaram imediatamente que a sequência cronológica das etapas era B – D – A – C, pelo que lhes questionei acerca da imagem que deveria estar representada antes da imagem B e depois da imagem D, orientando os alunos com algumas questões: “O que falta na imagem B? O que deveria estar presente na imagem anterior? O que se está a formar na imagem C? O que a imagem seguinte poderia apresentar?”. Estas questões permitiram aos alunos compreender que antes da imagem B deveria estar uma flor com as respetivas pétalas e que a última imagem poderia representar uma maçã (fruto), uma vez que já tinha referido anteriormente que se tratavam de imagens de uma macieira. A exploração destas imagens, com a devida orientação, permitiu aos alunos compreender o que acontece à flor após a fecundação, levando-os assim, ao processo de formação do fruto.

Na exploração das imagens questioneei, ainda, os alunos acerca dos constituintes da flor na imagem B para os levar a compreender como se formava o fruto ao visualizar as imagens seguintes, tendo os alunos detetado facilmente que o fruto se desenvolvia a partir do engrossamento do receptáculo.

Considereei importante, fazer circular pelos alunos, as amostras de diferentes fases da formação da maçã que estavam apresentadas nas imagens para que os alunos pudessem observar, com mais atenção, alguns pormenores que acontecem na realidade. Os alunos puderam observar que ao longo do desenvolvimento do fruto os estames iam começando a cair, não sendo imediato como aparece normalmente em muitas imagens, principalmente de manuais escolares, como se poderá ver mais à frente. Achei também pertinente, chamar a atenção dos alunos para o facto de, apesar de aquelas amostras serem todas da mesma árvore, a verdade é

que o desenvolvimento do fruto não é igual, sendo que uns se desenvolvem mais rápido do que outros.

Para a exploração da frutificação, considero que a escolha da maçã não era a mais adequada, tendo em conta que se trata de um pseudofruto, no entanto, o manual escolar apresenta uma imagem relativa à frutificação com o desenvolvimento de uma maçã, pelo que considere que seria fundamental utilizar o exemplo da maçã para esclarecer igualmente os alunos, não os induzindo assim, em erro, aquando a utilização do manual escolar. Neste sentido, a imagem do manual escolar (Figura 2) foi analisada em grande grupo.

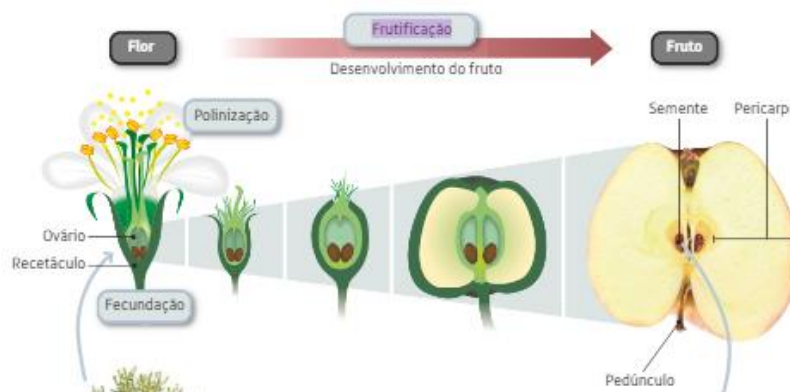


Figura 7 - Representação do desenvolvimento de uma maçã (Ramos & Lima, 2015, p.70).

Durante a interpretação do manual escolar, os alunos indicaram como ocorria o desenvolvimento da maçã, tendo eu chamado a atenção para o facto de na maioria dos frutos, estes se formarem a partir do desenvolvimento do ovário e não do receptáculo, sendo a maçã um caso especial. Os alunos puderam igualmente ver como era constituído um fruto, ou seja, semente(s), pericarpo e pedúnculo.

Na verdade, surgiu-me uma dúvida relativamente ao pedúnculo, tendo considerado que este poderia não ser um dos constituintes de um fruto, mas sim, da flor, pelo que fui excluindo o conceito ao longo das aulas, solicitando aos alunos apenas a(s) semente(s) e pericarpo dos frutos, visto que na maioria dos livros consultados o pedúnculo não é considerado um constituinte do fruto.

Na exploração dos frutos secos e frutos carnudos, decidi levar diferentes tipos de frutos para a aula, nomeadamente, um limão, um pêsgo, uma vagem de ervilha, um tomate e uma vagem de fava, para que os alunos tentassem classificar os diferentes frutos em carnudo ou seco. Recolhi as ideias prévias dos alunos acerca da classificação dos frutos e posteriormente cortei cada fruto ao meio e solicitei aos alunos que me identificassem os constituintes de cada um dos frutos, a sua localização e fi-los circular pela turma para que os mesmos os pudessem observar.

Com esta atividade pretendia que fossem os alunos a compreender que a classificação de fruto carnudo e fruto seco era relativa à suculência do pericarpo de cada fruto. No entanto, alguns alunos afirmavam que os frutos secos eram aqueles em que comíamos as sementes e os frutos carnudos aqueles em que comíamos o pericarpo, o que não é bem assim. No caso do feijão verde, por exemplo, é um fruto seco, e também se come o pericarpo. Neste sentido, acabei por esclarecer os alunos relativamente ao conceito, pois a aula estava quase a terminar e os alunos estavam muito focados na sua ideia inicial de que num fruto seco se comia a semente e num fruto carnudo se comia o pericarpo. Esta situação fez-me refletir acerca da escolha dos frutos que levei para a aula, pelo que numa próxima seria importante levar alguns frutos secos em que o pericarpo é comestível, para evitar que os alunos se foquem na ideia de que os frutos secos são aqueles em que se comem as sementes, por exemplo.

Enquanto os alunos observavam os frutos senti algumas dificuldades em gerir a aula, uma vez que os alunos se encontravam entusiasmados com as observações e fui perdendo as suas atenções. O tempo de aula era curto pelo que não sabia como haveria de gerir a situação, tendo em conta que considero que as observações eram muito importantes para os alunos e a discussão com os alunos acerca da constituição dos frutos também, pois estava tudo

relacionado. Apesar de refletir sobre a aula, sinto ainda dificuldades em compreender como poderia ter gerido a situação em sala de aula.

Foi solicitado aos alunos um trabalho de casa que consistia em os alunos escolherem um fruto, classificarem-no em fruto seco ou carnudo e identificar os seus constituintes através de uma legenda. Para tal, os alunos podiam recorrer à imagem do fruto escolhido ou desenharem-no. Senti que esta atividade era desafiadora para os alunos e um desafio para mim, tendo em conta que nem tudo o que no quotidiano se chama de fruto é realmente um fruto.

Mais de metade da turma não realizou o trabalho de casa, tendo muitos alunos referido por falta de tempo, no entanto, de entre os que fizeram percebi que muitos não consideravam a casca de um fruto como fazendo parte do pericarpo, pelo que achei importante, na aula seguinte, reforçar a ideia de como é constituído um fruto e que o pericarpo é parte do interior do fruto, juntamente com a casca.

Fornei feedback escrito aos alunos de forma a fazê-los refletir acerca do seu trabalho e para que os mesmos pudessem melhorá-lo (Figura 3):

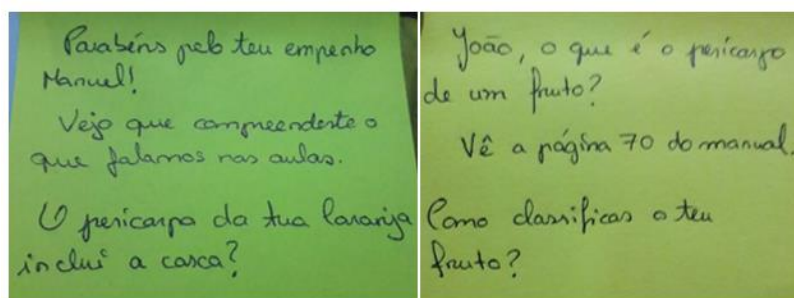


Figura 8 - Feedback fornecido aos alunos.

Um dos feedbacks mais difíceis para mim, foi relativamente ao trabalho de uma aluna que escolheu como fruto o morango. Na verdade, o morango não é um fruto, o que me fez ficar atrapalhada com a situação, pois como é que iria explicar que o que a aluna considerava ser um fruto não era um fruto. Neste sentido, acabei por procurar em livros uma definição que permitisse compreender que o morango não era um fruto, tal que: “Num morango, por exemplo, o fruto verdadeiro são os grãos escuros que encontramos sobre a parte carnosa. Cada grão é um pequeno fruto seco, que contém no seu interior uma semente” (Amabis, Martho e Mizuguchi, 1997, p.146). Esta definição pareceu-me ser bastante clara e com uma linguagem simples que levaria a aluna a compreender que o morango não é um fruto.

Para a exploração dos fatores externos que influenciam a germinação do feijão, desafiei os alunos a realizar uma atividade experimental para perceber se a luz influenciava a germinação de uma semente de feijão, uma vez que os alunos sentiram algumas dúvidas relativamente à necessidade ou não de luz para a germinação das sementes. E tal como afirma, Pedrosa (2001) para que o trabalho prático se torne “estimulante de aprendizagens significativas, é necessário que os alunos compreendam, apreciem a importância, adequação e pertinência das atividades propostas e propósitos pretendidos, reconhecendo-lhes interesse e valor” (p.26).

Deste modo, organizei os alunos em grupos de 4 ou 5 elementos e distribuí a cada grupo uma folha de registo da atividade experimental (Anexo I). Os alunos formularam uma questão problema tal que: “Qual a influência da luz na germinação de uma semente de feijão?” e posteriormente levei-os a refletir acerca das variáveis em estudo, ou seja, o que devíamos manter, medir e mudar, considerando ser importante criar este desafio para os alunos terem um papel mais ativo, na realização da atividade. Os alunos sentiram algumas dificuldades em responder ao que deveriam mudar e medir, tendo sido necessário levá-los a tentar compreender o que nós queríamos com a nossa questão problema e perceber o que deveríamos fazer para conseguir responder à mesma.

Por uma questão de tempo e gestão da aula, forneci o procedimento experimental e os materiais necessários à realização da atividade aos alunos. Após a distribuição do material pelos grupos de alunos, o procedimento foi lido por um aluno, à vez, e todos os grupos realizaram a

atividade ao mesmo tempo, de acordo com a leitura do procedimento. Considero que neste momento da aula, acabei por não a gerir da melhor forma, uma vez que poderia ter permitido uma maior autonomia aos alunos, na leitura do procedimento e realização da atividade, não sendo necessário que os alunos realizassem cada passo da atividade, ao mesmo tempo, sendo que cada grupo tem o seu ritmo de trabalho.

Relativamente às previsões dos alunos, estas foram bastante divergentes, havendo pelo menos três previsões distintas acerca do que ia acontecer. Alguns alunos referiram que a semente de feijão do copo A iria germinar, porque estava exposta à luz, enquanto a semente de feijão do copo B não iria germinar porque necessitava de luz para germinar. Outros alunos referiram que as sementes de feijão de ambos os copos, A e B, iriam germinar porque tinham água e uma temperatura favorável, logo a luz não iria influenciar a sua germinação. E por último, alguns alunos referiram que a semente de feijão do copo B iria germinar porque a luz não influenciava a sua germinação, logo a semente de feijão do copo A não iria germinar.

No registo das observações, após a realização do procedimento experimental, percebi que alguns alunos não sabiam o que era uma observação, sendo que alguns realizaram previsões do que ia acontecer a ambos os copos, A e B. Neste sentido, senti a necessidade de na aula seguinte esclarecer os alunos relativamente ao que se pretendia quando se fala em observações e forneci um exemplo de uma possível observação, tendo igualmente alertado os alunos para algumas situações verificadas no registo das observações que não se tratavam de observações.

Após a segunda observação, os alunos puderam verificar algumas mudanças nas sementes e compreender que a luz não influenciou a germinação das sementes de feijão, tendo em conta que na maioria dos grupos, tanto as sementes do copo A como as do copo B iniciaram a sua germinação. A questão problema foi respondida, em grande grupo, através da partilha de ideias dos alunos e a minha orientação, da seguinte forma: “A luz não influencia a germinação de uma semente de feijão porque na atividade que realizámos as sementes de feijão germinaram tanto na presença de luz como na ausência de luz”.

De um modo geral, esta quinzena foi repleta de desafios para mim, pelo que tentei desafiar os meus próprios receios e experimentar novas situações em sala de aula, tal como a realização de jogos para sistematizar conteúdos, levando os alunos a uma maior motivação, organizar a sala em mesas de grupo, fomentando o trabalho em grupo e realizar uma atividade experimental que se torna sempre um desafio tendo em conta que sinto algumas dificuldades na gestão deste tipo de atividades. A minha gestão de tempo esta quinzena não foi a melhor, pelo que me atrasei sempre, tendo em conta o que tinha planeado. No entanto, tentei privilegiar sempre as aprendizagens dos alunos, não apressando o que estávamos a fazer, pois parece-me que o mais importante, é que tudo o que tenha sido feito tenha sido importante e significativo para os alunos e que estes tenham realizado aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

- Amabis, J., Martho, G. & Mizuguchi, Y. (1997). *Biologia (Vol.2)*. São Paulo: Moderna.
- Pedrosa, A. (2001). Trabalho Prático, Trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo e Trabalho Experimental no Ensino das Ciências - contributo para uma clarificação de termos. In Veríssimo, A. Pedrosa, M. A. & Ribeiro, R. (Coord.), *Ensino Experimental das Ciências: (Re)Pensar o Ensino das Ciências* (13-18). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, M. (1992) – *Didática das Ciências da Natureza*, n.º 40. Lisboa: Universidade Aberta, Cap.2.
- Ramos, A. & Lima, V. (2015). *CSI 6 – Ciências Sob Investigação: Ciências Naturais 6.º ano (P2)*. Porto: Areal Editores.

Anexo 8 - Guião da atividade prática para observação do sistema respiratório do carapau

Nome: _____ Data: ____/____/____

Atividade prática: observação do sistema respiratório de um carapau

Material:

- 1 Carapau
- 1 Pinça
- 1 Tesoura
- 1 Lupa de mão
- 1 Pau de espetada

1. Visualiza com atenção o carapau. Desenha os constituintes do sistema respiratório que visualizas e legenda o teu desenho.



2. Introduz o pau na boca do carapau e identifica por onde sai a sua extremidade, sem realizares nenhum corte.

3. Com a pinça levanta um dos opérculos e corta-o com a tesoura. Desenha o que observas por baixo do opérculo e legenda o teu desenho.



4. Com a tesoura, corta uma brânquia. Observa a brânquia com a ajuda de uma lupa de mão. Desenha o que observas e legenda o teu desenho.



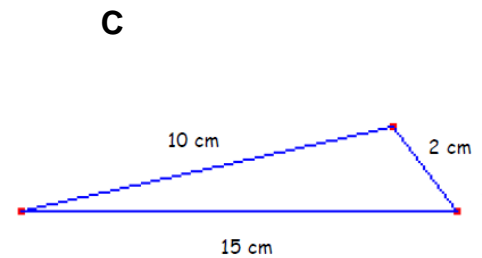
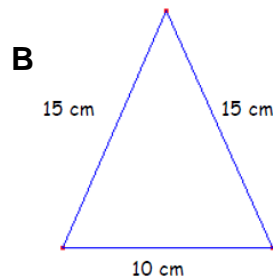
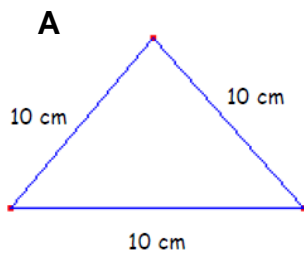
Avalia a atividade que realizaste				
Gostaste de realizar esta atividade? Coloca um x numa das opções.	Não gostei!	Gostei!	Gostei muito!	Adorei!
O que gostaste mais?				
O que gostaste menos?				
Observações: 				

Bom trabalho 😊

Anexo 9 – Ficha de trabalho relativa à classificação de triângulos e suas propriedades

Classificação de triângulos

1. Observa os triângulos seguintes, quanto aos seus lados:

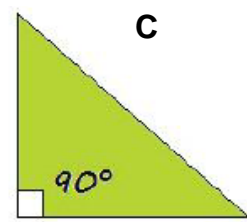
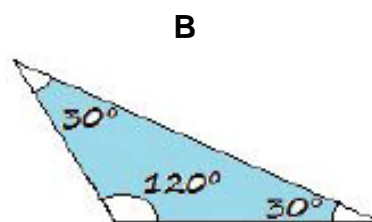
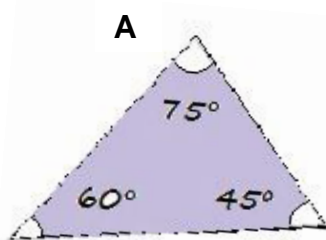


Compara os três lados do triângulo. O que verificas?

Compara os três lados do triângulo. O que verificas?

Compara os três lados do triângulo. O que verificas?

triângulos seguintes, quanto aos seus ângulos:



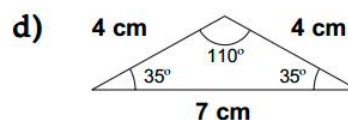
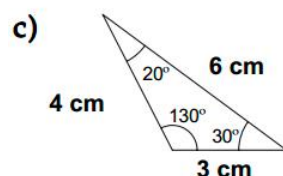
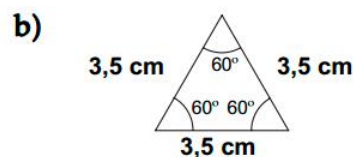
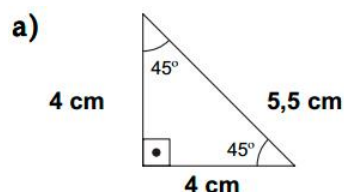
Compara os três ângulos do triângulo. O que verificas?

Compara os três ângulos do triângulo. O que verificas?

Compara os três ângulos do triângulo. O que verificas?

Propriedades dos triângulos

1. Observa os seguintes triângulos:



1.1. Soma o valor dos ângulos internos de cada triângulo.

O que verificas? _____

1.2. Soma o valor dos três ângulos externos de cada triângulo.

O que verificas? _____

1.3. Relaciona um ângulo externo de um triângulo com os dois ângulos internos não adjacentes. O que verificas?

1.4. Relaciona os comprimentos dos lados de um triângulo com as amplitudes dos ângulos opostos e vice-versa. O que verificas?

Anexo 10 - Reflexão da semana de intervenção de 20 a 31 de março de 2017

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica de 2.ºCEB II e é relativa às minhas semanas de intervenção, na área de Matemática, com uma turma de 5.º ano de escolaridade, nos dias 20, 27, 29 e 31 de março de 2017. Neste sentido, pretendo refletir acerca das minhas dificuldades e aprendizagens desenvolvidas durante a prática, refletindo sobre o que poderia ter feito de maneira diferente, bem como as dificuldades e aprendizagens que os alunos revelaram durante a minha intervenção.

Durante a minha quinzena foram sistematizados e explorados com os alunos vários conteúdos, nomeadamente, a classificação de triângulos quanto aos lados e quanto aos ângulos, as propriedades dos triângulos, os critérios de igualdade de triângulos e os quadriláteros, mais particularmente, os paralelogramos e as suas propriedades.

Para a exploração de novos conteúdos, recorri sempre a uma ficha de trabalho, uma vez que considereei ser uma ferramenta útil tanto para mim, enquanto professora, como para os alunos, visto organizar a forma como serão explorados os diferentes conteúdos e levar os alunos à descoberta de conceitos e de algumas propriedades essenciais para a compreensão de várias situações matemáticas, através de uma atividade exploratória. De acordo com Canavarro (2011) numa atividade exploratória “Os alunos têm a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, de desenvolver capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática” (p.11).

O ensino-aprendizagem exploratório promove, assim, nos alunos a descoberta e a construção do conhecimento (Ponte, 2005). No entanto, para que seja privilegiada a construção do conhecimento, é importante que exista, por parte do professor, uma escolha criteriosa da tarefa e o uma boa condução na exploração desta para que seja cumprido o seu propósito matemático (Canavarro, 2011).

Considero que a maioria das fichas por mim elaboradas ou adaptadas, estavam bem organizadas e apresentavam uma boa atividade exploratória, permitindo que fosse possível uma boa exploração do conteúdo abordado. No entanto, a minha dificuldade no diálogo com os alunos e na própria condução da exploração da atividade, levava a que muitas vezes a exploração não fosse realizada da melhor forma, ou seja, revelava algumas dificuldades em ser coerente aquando o esclarecimento de dúvidas, apresentando um discurso confuso e muitas vezes, pouco organizado ao longo das explorações.

O meu discurso apresentava-se muitas vezes confuso para os alunos, talvez, devido ao facto de me sentir nervosa com a minha intervenção, uma vez que estou constantemente a ser alvo de avaliação, seja dos alunos como professores que me acompanham. Tenho dificuldades em lidar com os meus erros, pelo que sofro muito por antecipação dos acontecimentos, pois pretendo que corra tudo bem e, na verdade, acaba sempre por alguma coisa não correr tão bem.

Frequentemente, em sala de aula, trocava alguns termos aquando um diálogo com os alunos. Ora lhes pedia que me indicassem um ângulo quando pretendia um lado, ora lhes pedia um lado quando pretendia que me indicassem um ângulo. Na verdade, domino bem o significado de ambos os conceitos, mas sentia-me tão atrapalhada e nervosa durante a minha intervenção que os termos estavam constantemente a surgir de forma errada.

As explorações foram realizadas, com base na ficha de trabalho e através da participação oral dos alunos, sendo fundamental para identificar as ideias prévias destes acerca dos novos conteúdos a trabalhar bem como da capacidade de raciocínio que estes possuem na resolução de diversas tarefas.

Considero que na exploração dos conteúdos com os alunos, faltou-me estar mais atenta à turma, de um modo geral, uma vez que na maioria das aulas, apenas me focava em alguns alunos. Esta situação talvez se devesse por as minhas questões não serem dirigidas, o que levava a que os alunos mais participativos estivessem sempre a querer participar, não sendo dada a oportunidade de outros alunos participarem. Desta forma, parece-me importante tentar tornar as

minhas questões mais dirigidas, para que os alunos menos participativos, estejam mais ativos em sala de aula, uma vez que estes alunos, muitas vezes acabam por desmotivar e encontram-se distraídos.

Para explorar as propriedades dos paralelogramos, recorri a uma ficha de trabalho por mim adaptada (Anexo I), na qual pretendia que os alunos medissem lados e ângulos de vários paralelogramos, o que não resultou conforme esperado. A verdade é que eu tinha medido previamente em casa, tanto os lados como os ângulos, de cada paralelogramo da ficha, para que durante a aula pudesse confirmar mais facilmente os resultados em conjunto com os alunos e me sentisse mais confiante. No entanto, quando tirei cópias, no próprio dia, para entregar aos alunos, as mesmas apresentavam medidas diferentes do que aquelas que eu tinha medido anteriormente. Esta situação apenas foi verificada durante a aula, o que me deixou preocupada, uma vez que não compreendia o que se tinha passado para os valores se apresentarem diferentes. No entanto, para a exploração a realizar, as medidas não serem as que tinha previamente verificado em casa, não era importante, uma vez que apenas se pretendia verificar que num paralelogramo, lados opostos entre si são iguais.

Penso que não consegui conduzir da melhor forma a exploração desta tarefa, uma vez que me senti muito atrapalhada com a partilha de diferentes resultados pelos alunos na medição dos lados de um paralelogramo. Um exemplo desta situação foi quando alguns alunos referiram que um dos lados lhes estava a dar 0,9 cm e a outros lhes estava a dar 1 cm. Nesta situação, por impulso referi que “por vezes, temos de dar um jeitinho na régua”, afirmando que a diferença de 0,1 cm poderia se dever a um mau posicionamento da régua.

Considero que a minha resposta não foi adequada, uma vez que as medições têm de ser precisas. Uma possível justificação para esta diferença de resultados poderá dever-se às figuras dos paralelogramos por mim construídas, pois apresentavam uma linha poligonal fechada com uma largura de 2 pontos, o que me parece ser demasiado espessa, podendo influenciar as medições dos alunos.

Durante a minha quinzena, tenho sentido bastantes dificuldades na gestão de tempo em sala de aula, não conseguindo na maioria das vezes realizar a avaliação diária planeada para o dia. Parece-me que esta falta de gestão de tempo se deve a outra dificuldade minha, relativa ao diálogo com os alunos e exploração dos conteúdos com os mesmos, uma vez que o meu diálogo nem sempre é o mais claro, dificultando muitas vezes a compreensão dos alunos.

Apesar das dificuldades sentidas esta quinzena, que foram numerosas, considero que tive em atenção uma das sugestões da professora cooperante para melhorar a minha intervenção e as aprendizagens dos alunos, pelo que fui realizando pontos de situação com os alunos, como síntese do conteúdo abordado, sendo importante para os alunos o recordar constante dos novos conteúdos, para além da realização de exercícios para sistematização destes.

Sinto que as minhas dificuldades ainda são muitas ao nível da intervenção, pelo que me parece fundamental refletir cada vez mais sobre a minha prática para conseguir melhorar algumas atitudes minhas e aprendizagens dos alunos, bem como obter o feedback da minha parceira de estágio e professoras que me acompanham, uma vez que me permite obter uma maior noção das minhas dificuldades em sala de aula. A verdade, é que sozinha, existem situações que não me apercebo e como tal, o feedback de quem observa é sempre uma mais valia para nós.

Referências Bibliográficas

- Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. Acedido em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4265/1/APCanavarro%202011%20EM115%20pp11-17%20Ensino%20Explorat%C3%B3rio.pdf>
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Anexo 11 - Documento para redação do texto na pré-intervenção

Nome: _____ Data: _____

Projeto “Juntos na conquista do 5.º ano”

Aproxima-se uma nova etapa na tua vida: a entrada para o 5.º ano.

Elabora uma composição em que reflitas sobre as seguintes questões:

- Como te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?
- Como imaginas a tua entrada no 5.º ano?
- Quais os teus medos em relação à entrada no 5.º ano?
- O que achas que vais gostar mais?
- O que achas que vais gostar menos?
- O que achas que vai ser mais difícil?
- O que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?
- O que achas que as tuas professoras podem fazer para te ajudar nesta passagem?
- Gostavas que o teu encarregado de educação te acompanhasse à escola no 1.º dia? Porquê?
- Sentes-te preparado para esta transição? Porquê?



Organiza bem o teu texto e dá-lhe um título.

Podes acrescentar outros aspetos que consideras importante referires no teu texto.

Anexo 12 - Plano de Projeto “Como é o 5.º ano?” realizado pelos alunos

Plano do projeto: Como é o 5.º ano?		
O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"> - Vamos ter novas matérias, novas professoras e novos colegas. - Vamos ter muitos livros. - Vamos ter mais testes. - Vamos ter de comprar senhas para o almoço. - Vamos ter de estudar mais. - A escola vai ser maior do que esta. - Vamos ter um cartão de estudante. - Vamos ter várias modalidades de desporto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Será que as matérias do 5.º ano são iguais em todas as escolas? - Como se vai chamar a nossa D.T., os nossos professores e colegas? - Será que vamos ter internet? - Qual é o horário das aulas? - Será que vamos fazer trabalhos de grupo na biblioteca? - Como é e como funciona a biblioteca? - Será que vamos ser vítimas de bullying? - Será que vamos ter muitos amigos novos? - Será que vamos ter proteção se alguém nos bater? 	<ul style="list-style-type: none"> - Podemos perguntar a um colega do 5.º ano, aos professores ou aos pais. - Podemos fazer uma visita de estudo a uma escola de 5.º ano. - Podemos pesquisar. - Podemos fazer uma entrevista, enviar um email ou escrever uma carta a um aluno do 5.º ano.

Anexo 13 - Documento para redação do texto na pós-intervenção

Nome: _____ Data: _____



Projeto “Como é o 5.º ano?”

Espero que a realização deste projeto te tenha ajudado a sentir mais preparado para a entrada para o 5.º ano.

Elabora uma composição em que reflitas sobre as seguintes questões:

- Como te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?
- Como imaginas a tua entrada no 5.º ano?
- Quais os teus medos em relação à entrada no 5.º ano?
- As atividades que realizamos durante o projeto “Como é o 5.º ano?” ajudaram-te a ter menos medo da entrada para o 5.º ano?
- O que achas que vais gostar mais?
- O que achas que vais gostar menos?
- O que achas que vai ser mais difícil?
- O que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?
- O que achas que as tuas professoras podiam ter feito mais para te ajudar nesta passagem?
- Gostavas que o teu encarregado de educação te acompanhasse à escola no 1.º dia? Porquê?
- Sentes-te preparado para esta transição? Porquê?
- A realização deste projeto foi importante para ti? Porquê?

Organiza bem o teu texto e dá-lhe um título.

Podes acrescentar outros aspetos que consideras importante referires no teu texto.

Anexo 14 - Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista da aluna D. na pré implementação da sequência de atividades

A aluna D. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no refeitório da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluna D.: bem, mas tenho algum receio. Tenho medo que os mais crescidos se metam comigo.

Investigadora: estás nervosa?

Aluna D.: (Abana a cabeça a dizer que sim)

Investigadora: **sentes-te preparada para esta transição?**

Aluna D.: mais ou menos.

Investigadora: porquê?

Aluna D.: por causa que... (fica pensativa). Não sei muito bem.

Investigadora: **como é que imaginas a entrada no 5.º ano?**

Aluna D.: boa.

Investigadora: como é que achas que vai ser?

Aluna D.: divertida.

Investigadora: é? Não imaginas assim nada de especial? O que é que vai acontecer... O que vão fazer...

Aluna D.: hum... não.

Investigadora: **Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?**

Aluna D.: já lhe disse mais ou menos à bocado.

Investigadora: exatamente. Tens medo que os mais velhos te batam?

Aluna D.: (Abana a cabeça a dizer que sim)

Investigadora: porquê?

Aluna D.: por causa que... hum...hum... eles já são crescido e podem-se meter connosco e depois nós respondemos e eles começam-nos a bater.

Investigadora: mas já alguma vez te fizeram isso?

Aluna D.: Não.

Investigadora: conheces alguém que tenha passado por essa experiência?

Aluna D.: hum... Sim. A mãe do Eduardo.

Investigadora: disse-te o quê a mãe do Eduardo?

Aluna D.: não... o Eduardo já me contou a história. Foi nos Marrazes.

Investigadora: o que é que se passou?

Aluna D.: estavam sempre a meter-se com ela.

Investigadora: quando a mãe do Eduardo andava nos Marrazes metiam-se com ela?

Aluna D.: sim

Investigadora: e isso fez com que tu ficasses com receio?

Aluna D.: sim.

Investigadora: **para que escolas pensas no próximo ano?**

Aluna D.: para a José Saraiva.

Investigadora: porquê?

Aluna D.: por causa que essa escola frequenta com o Orfeão onde eu tenho aulas de dança e vou estar com as minhas amigas do ballet.

Investigadora: **o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluna D.: estar com as minhas amigas.

Investigadora: **e o que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluna D.: de não estar com as minhas amigas da escola.

Investigadora: da tua turma agora?

Aluna D.: sim.

Investigadora: **o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluna D.: saber onde é que são as salas...

Investigadora: e mais?

Aluna D.: mais nada.

Investigadora: mais nada?

Aluna D.: e também estudar. Vai ser complicado.

Investigadora: porquê?

Aluna D.: é porque vou ter muitas matérias.

Investigadora: e achas que vão ser mais difíceis?

Aluna D.: Sim.

Investigadora: **gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?**

Aluna D.: Sim.

Investigadora: quem?

Aluna D.: o meu encarregado de educação.

Investigadora: e quem é o teu encarregado de educação?

Aluna D.: a minha mãe ou o meu pai.

Investigadora: e porque é que gostavas que te acompanhassem?

Aluna D.: para me sentir mais corajosa.

Investigadora: **como é que achas que as professoras te podem ajudar a ter menos medo de ir para o 5.º ano?**

Aluna D.: a apoiar-me.

Investigadora: achas que se as professoras te apoiarem tu vais mais segura para o 5.º ano?

Aluna D.: sim.

Investigadora: **o que é que já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluna D.: vamos ter muitas matérias.

Investigadora: e mais?

Aluna D.: a escola vai ser mais grande... (fica pensativa)

Investigadora: não sabes mais nada?

Aluna D.: (Abana a cabeça a dizer que não)

Investigadora: **então e o que é que gostarias de saber?**

Aluna D.: quais é que são as turmas de 5.º ano e em que salas é que vou ficar... e tudo.

Investigadora: e mais? O que é que achas que te falta saber sobre o 5.º ano?

Aluna D.: como é que é a escola, se é boa se é má.

Investigadora: o que é que gostavas de fazer antes de ires para o 5.º ano?

Aluna D.: antes de ir para o 5.º ano eu gostava de ... (fica pensativa), fazer uma grande festa para festejar que vou para o 5.º ano. Se não for, não faço.

Investigadora: boa, pode ser. mas o que é que gostarias de fazer para te ajudar a preparares-te para o 5.º ano? Há alguma coisa que gostavas de fazer antes de ir?

Aluna D.: hum... não.

Transcrição da entrevista da aluna D. na pós implementação da sequência de atividades

A aluna D. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no pátio da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluna D: bem.

Investigadora: como é que achas que vai ser?

Aluna D: fixe, engraçado.

Investigadora: **como é que te imaginas a entrar para o 5.º ano?**

Aluna D: alegre.

Investigadora: isso é um estado de espírito. Mas como é que achas que vai ser a tua entrada no 5.º ano?

Aluna D: que vou arranjar novos amigos, vou ter novas professoras, novas disciplinas.

Investigadora: **e sentes-te preparada para essa transição?**

Aluna D: sim

Investigadora: Porquê?

Aluna D: porque vou ter os amigos ao meu lado e eles podem-me ajudar e os professores.

Investigadora: vais ter os novos amigos ou os amigos que já tinhas?

Aluna D: alguns amigos, mas são do ballet.

Investigadora: do ballet? Então quer dizer que já sabes que há colegas teus que vão para a mesma escola que tu!

Aluna D: sim.

Investigadora: **para que escola estás a pensar ir?**

Aluna D: José Saraiva.

Investigadora: porquê?

Aluna D: porque os meus pais dizem que parece adequada para mim e eu também digo e acho que serve.

Investigadora: se fosses tu, escolhias ir para a José Saraiva?

Aluna D: sim.

Investigadora: mas por algum motivo em especial?

Aluna D: sim, porque parece adequada.

Investigadora: mas em que sentido? parece adequada porquê?

Aluna D: porque acho que vai estar tudo bem.

Investigadora: tens algum receio de outras escolas?

Aluna D: de outras escolas? Tinha.

Investigadora: Qual?

Aluna D: A dos Marrazes.

Investigadora: qual era o teu receio?

Aluna D: era *bullying*.

Investigadora: e ainda sentes esse receio depois de termos feito a visita à escola?

Aluna D: não.

Investigadora: ficaste mais confiante?

Aluna D: sim.

Investigadora: **Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?**

Aluna D: hum. nenhum. Só o *bullying*, mas agora já não tenho assim muita coisa. Só um bocadinho, pronto.

Investigadora: mas por algum motivo em especial que já não tens tanto receio?

Aluna D: sim, por ter ido à escola (...) e não vi nada de *bullying*.

Investigadora: muito bem. **As atividades que realizamos durante o projeto “Como é o 5.º ano?” ajudaram-te a ter menos medo na entrada para o 5.º ano?**

Aluna D: sim

Investigadora: porquê?

Aluna D: por causa que descobri mais coisas e o que eu tinha mais medo disseram, responderam e não vi nada de nada.

Investigadora: conseguiste esclarecer, então, algumas dúvidas?

Aluna D: sim.

Investigadora: **o que é que achas que as tuas professoras podiam ter feito mais para te ajudar nessa transição de ano?**

Aluna D: acho que chegou isto.

Investigadora: foi suficiente as atividades que fizemos ao longo do projeto?

Aluna D: sim. Ah, e também falarem mais um bocadinho, prontos.

Investigadora: **o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluna D: (pensativa) de estar com as minhas amigas.

Investigadora: **e o que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluna D: da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Investigadora: porquê?

Aluna D: porque não vou decorar aquilo tudo.

Investigadora: tão e achas que tens de decorar?

Aluna D: sim, para os testes e exames e com tanta disciplina.

Investigadora: então e já tentaste perceber?

Aluna D: sim, eu percebo, só que não consigo é decorar.

Investigadora: tão, mas tu não tens de decorar!

Aluna D: pois, mas pode aparecer uma pergunta que eu não sei.

Investigadora: se tu compreenderes a matéria, seja qual for a pergunta que te façam tu consegues responder. Só tens é que tentar compreender, não decorar.

Aluna D: pois.

Investigadora: **o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluna D: as matérias.

Investigadora: todas?

Aluna D: não, mais o inglês.

Investigadora: tens dificuldades?

Aluna D: um bocadinho sim.

Investigadora: mas já sabes muita coisa ou nem por isso?

Aluna D: nem por isso (riso).

Investigadora: diz-me lá uma palavra em inglês.

Aluna D: *watermelon*... melancia.

Investigadora: ah muito bem! Acreditas que nem eu sabia essa? (riso)

Aluna D: (riso)

Investigadora: eu também não sou muito boa a inglês, portanto não fiques assim! Mas de qualquer das formas é importante que estudes para perceberes mais. Eu possivelmente também vou tirar um curso para depois saber mais inglês.

Aluna D: (abana a cabeça a dizer que sim).

Investigadora: **o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?**

Aluna D: neste momento não me lembro.

Investigadora: achas que haveria alguma coisa que te poderia ajudar a tornar mais fácil a tua entrada para o 5.º ano?

Aluna D: uma delas era o meu encarregado de educação levar-me no primeiro dia à escola, para me sentir mais corajosa.

Investigadora: e quem é que é o teu encarregado de educação?

Aluna D: a minha mãe e o meu pai.

Investigadora: são os dois?

Aluna D: sim.

Investigadora: e porque é que tu gostavas que eles fossem contigo à escola?

Aluna D: para me sentir mais corajosa.

Investigadora: mais segura?

Aluna D: sim.

Investigadora: **e o que é que já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluna D: que vamos ter várias matérias.

Investigadora: várias disciplinas.

Aluna D: várias disciplinas, sim. Vamos, de vez em quando, mudar de sala. Vamos ter os horários diferentes, em alguns dias são iguais e mais...

Investigadora: mais alguma coisa que sabes sobre o 5.º ano?

Aluna D: sei mais, mas agora deu-me uma branca (pensativa)

Investigadora: e os professores são sempre os mesmos?

Aluna D: ah sim, também vamos ter outros professores, diferentes professores.

Investigadora: para cada disciplina?

Aluna D: sim. Que os intervalos são de 45 minutos.

Investigadora: os intervalos?

Aluna D: não, as aulas. 45 minutos ou 90. Que as escolas vão ser grandes.

Investigadora: maiores...

Aluna D: do que a nossa do 4.º ano.

Investigadora: muito bem. **O que é que gostarias de ter feito ou sabido mais antes de ires para o 5.º ano?**

Aluna D: hum... acho que chega.

Investigadora: não há assim mais nada que tu gostarias de ter feito ou que gostarias de saber?

Aluna D: hum... não.

Investigadora: **a realização do projeto “como é o 5.º ano?” foi importante para ti?**

Aluna D: sim.

Investigadora: porquê?

Aluna D: aprendi que a escola dos Marrazes não é assim tão... (pensativa) bruta, prontos! Não há muita luta.

Investigadora: tinhas uma ideia mais negativa da escola?

Aluna D: sim.

Investigadora: e porque é que tinhas essa ideia negativa da escola?

Aluna D: porque havia muitos meninos marroquinos, ciganos e então pensava que andava sempre à luta.

Investigadora: era uma ideia tua ou foi alguém que te contou?

Aluna D: era uma ideia minha.

Investigadora: muito bem. E porque é que este projeto foi mais importante para ti?

Aluna D: porque aprendi mais coisas sobre o 5.º ano.

Investigadora: queres-me dizer algum exemplo, específico?

Aluna D: que vamos ter várias disciplinas, que a escola vai ser grande, que vamos ter uma delegada e uma subdelegada, secalhar, depende da escola. E uma diretora de turma.

Investigadora: muito bem. E achas importante que haja uma diretora de turma?

Aluna D: sim.

Investigadora: porquê?

Aluna D: por causa que podemos precisar dela para alguma coisa e imagina que há alguma coisa que uma pessoa não sabe, está à discussão, a diretora de turma pode resolver, se não resolver, resolve a professora.

Investigadora: então achas que primeiro tenta resolver a diretora de turma e depois é que é a professora que está na sala?

Aluna D: sim. Mas se a diretora de turma não conseguir, vai dizer à professora. Faz sentido.

Investigadora: ou será que é mais ao contrário? Primeiro tenta-se resolver com a professora da sala e depois, se não conseguir resolver é que vai falar com a diretora de turma?

Aluna D: hum... Secalhar. Depois podem ter uma reunião (riso)

Investigadora: às vezes pode ser preciso.

Transcrição da entrevista do aluno G. na pré implementação da sequência de atividades

O aluno G. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no refeitório da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluno G.: sinto-me bem.

Investigadora: não te sentes nervoso ou ansioso?

Aluno G.: não, sinto-me bem.

Investigadora: **e sentes-te preparado para esta transição?**

Aluno G.: acho que sim. Sim.

Investigadora: porquê?

Aluno G.: porque ... (fica muito pensativo) não sei.

Investigadora: não sabes porquê?

Aluno G.: não.

Investigadora: não é pelos amigos...?

Aluno G.: sim também, porque vai lá estar o meu melhor amigo.

Investigadora: e tu queres ir ter com ele?

Aluno G.: é, podemos ficar na mesma turma outra vez.

Investigadora: e mais?

Aluno G.: e também vai estar lá a minha prima e a minha outra prima. E muitos amigos da minha turma também vão para lá.

Investigadora: esta bem. **E como é que imaginas a tua entrada no 5.º ano?**

Aluno G.: imagino bem.

Investigadora: achas que vai ser igual à entrada aqui na escola?

Aluno G.: à escola eu também já tinha passado por cá mais vezes, e na dos Marrazes o meu pai jogava... havia lá um campo e eu ia com ele.

Investigadora: jogar à bola?

Aluno G.: sim passávamos pela escola, por trás, e pela sede. Pronto já sei os caminhos da escola.

Investigadora: e sentes-te preparado?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?**

Aluno G.: não encontrar as aulas.

Investigadora: as salas?

Aluno G.: as salas e chegar tarde à escola.

Investigadora: tens medo de chegar tarde à escola porquê?

Aluno G.: porque depois o senhor professor ralha comigo e eu não quero.

Investigadora: e aqui na escola também costumam ralhar contigo?

Aluno G.: não, aqui na escola é mais perto.

Investigadora: então achas que são mais exigentes na outra escola?

Aluno G.: sim, é um ano mais velho por isso devem ser mais exigentes.

Investigadora: esta bem. E é esse o teu único medo?

Aluno G.: é chegar tarde às salas, é não saber as salas... como é que eu hei-de dizer... por exemplo, estamos numa sala, entramos e não é a tua turma, pronto. Depois ficamos “aqui é a sala...?”, “não, é ali”.

Investigadora: tens medo de te enganar na sala, de não saberes qual a sala certa?

Aluno G.: de ficar ali perdido, porque a escola dos Marrazes é muito grande. Por isso eu fico perdido ali.

Investigadora: (riso) **então e para que escola é que pensas ir para o próximo ano?** é para os Marrazes?

Aluno G.: sim, a minha mãe disse que eu ia para os Marrazes.

Investigadora: e porquê?

Aluno G.: acho que foi para ficar mais perto de casa. Mas mesmo assim não dá para eu ir a pé.

Investigadora: então foi a tua mãe que decidiu que ias para os Marrazes?

Aluno G.: sim, falou com o meu pai.

Investigadora: e tu?

Aluno G.: eu também gostava de ir para os Marrazes, vai estar lá muita gente que eu conheço.

Investigadora: **e o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluno G.: vou gostar mais de educação física acho eu. Sim, educação física. Ou então de desenho.

Investigadora: também gostas de desenhar?

Aluno G.: gosto.

Investigadora: **e o que é que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluno G.: de matemática.

Investigadora: e sem ser as disciplinas?

Aluno G.: o que vou gostar menos é... (Pensativo) O que é que eu vou gostar menos? Vamos lá ver o que eu vou gostar menos.... De faltar. Eu quero estar em todas as aulas.

Investigadora: queres estar sempre presente?

Aluno G.: Sim

Investigadora: muito bem. Queres aprender então?

Aluno G.: sim! (entusiasmado).

Investigadora: Boa! **o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?**

Aluno G.: a minha mãe e o meu pai estarem lá. Estarem presente comigo. Estarem presente quando eu entrar para o 5.º ano.

Investigadora: então queres a companhia dos teus pais, para te acompanharem à escola?

Aluno G.: sim.

Investigadora: e porque é que queres a companhia deles?

Aluno G.: porque acho que vai ser mais fácil para mim.

Investigadora: sentires que tens um apoio?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **como é que achas que as professoras te podem ajudar a ter menos medo de ir para o 5.º ano?**

Aluno G.: a ter menos medo de ir para o 5.º ano? Acho que já fizeram tudo, acho que não podem fazer mais nada.

Investigadora: e o que é que já fizemos?

Aluno G.: hum... já me ajudaram muito.

Investigadora: mas ajudaram em quê?

Aluno G.: agora fiquei perdido. Pode repetir a pergunta?

Investigadora: sim. Como é que tu achas que as professoras te podem ajudar a ter menos medo de ir para o 5.º ano?

Aluno G.: ah a ter menos medo de ir para o 5.º ano. Hum... (pensativo) A dar a matéria do 5.º ano para chegar lá e já estar habituado a tudo (riso).

Investigadora: então achas que ia facilitar que as professoras te dissessem a matéria do ano seguinte para chegares lá e já as saberes?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **então e o que é que tu já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluno G.: que todas as escolas do 5.º ano são muito grandes, têm muitas salas e que as matérias são mais complicadas, os horários...

Investigadora: são diferentes?

Aluno G.: são muito, porque eu tenho um colega da nataçao que anda no 5.º ano e vai-me dizendo o que se passa lá.

Investigadora: vai-te falando sobre as experiências dele?

Aluno G.: vai, vai.

Investigadora: e deixa-te tranquilo?

Aluno G.: deixa. Ele diz que é muito bom. E acho que vai ser um pouco complicado habituar-me, mas depois passado algum tempo já ficarei mais tranquilo porque já devo saber as salas, os horários, as matérias, o refeitório acho eu. Lá tem refeitório?

Investigadora: tem. Achas que o refeitório é mais pequeno ou maior que este?

Aluno G.: eu já fui lá ver o refeitório e acho que era, aquela parte da cozinha tirava-se e ficava só este.

Investigadora: deve ser um refeitório um pouco maior porque tem mais alunos.

Aluno G.: alunos, sim.

Investigadora: **o que é que tu gostarias de saber ou fazer antes de ires para o 5.º ano?**

Aluno G.: gostaria de saber os horários de cor e salteado, as salas, gostaria de saber as salas... E gostaria, antes de eu entrar, de fazer uma visita para saber onde é que são as salas, a biblioteca, a cantina, o refeitório, os horários para ver também e a escola também inteira que é para não andar de... porque aquilo tem uma porta deste lado e uma porta deste e eu posso me enganar.

Investigadora: então achas que seria importante para ti conhecer a escola antes de ires para lá?

Aluno G.: sim. Eu já fui lá, mas não entrei lá dentro e não vi aquilo tudo.

Transcrição da entrevista do aluno G. na pós implementação da sequência de atividades

O aluno G. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no pátio da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluno G.: eu sinto-me bem.

Investigadora: **como é que imaginas a tua entrada no 5.º ano?**

Aluno G.: eu imagino-a bem, mas também com um pouco de experiência por causa do projeto que fizemos.

Investigadora: sentes-te com pouca experiência?

Aluno G.: com um pouco de experiência!

Investigadora: **ah então sentes-te preparado?**

Aluno G.: sim, porque fomos visitar a escola, fomos ver os cantos, pronto, mais ou menos.

Investigadora: conhecer os espaços.

Aluno G.: conhecer os espaços e fiquei a conhecer mais a escola do que conhecia.

Investigadora: e isso ajudou-te?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?**

Aluno G.: é o *bullying*.

Investigadora: tens medo de ser vítima de *bullying*?

Aluno G.: sim.

Investigadora: porquê?

Aluno G.: porque... (pensativo). Mas também há lá um gabinete para falar sobre isso, mas...

Investigadora: e isso deixa-te mais seguro?

Aluno G.: sim, mas mesmo assim ainda tenho receio.

Investigadora: e porque é que tens esse receio?

Aluno G.: porque às vezes vejo na televisão e espero que não me aconteça a mim. E depois fico com algum receio.

Investigadora: quer dizer que tens receio daquilo que já ouviste falar que acontece?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **as atividades que realizamos durante o projeto “como é o 5.º ano?” ajudaram-te a ter menos medo da entrada para o 5.º ano?**

Aluno G.: sim, até porque vimos o gabinete que eu não conhecia.

Investigadora: achas que é importante haver esse gabinete nas escolas?

Aluno G.: sim, porque se alguém não se sentir confortável ou bem porque, por exemplo, pensam que lhes estão a perseguir. Se sentirem isso podem ir lá falar e eles ajudam-nos, os professores que estão lá ajudam-nos.

Investigadora: achas que é mais fácil os alunos irem falar, ou neste caso, tu ires falar com alguém que não conheces do que com os teus pais, por exemplo?

Aluno G.: eu acho que, por exemplo, se os meus pais não estiverem na escola, mas se tiver lá o gabinete eu não posso vir a casa só para contar. Tenho de ir ao gabinete. Tanto que se for preciso eles chamam os meus pais.

Investigadora: exatamente. **O que é que achas que as tuas professoras podiam ter feito mais para te ajudar na transição para o 5.º ano?**

Aluno G.: nada, porque elas ajudaram-me muito e acho que elas já não precisam de fazer nada que eu acho que estou preparado.

Investigadora: ajudaram-te em quê, por exemplo?

Aluno G.: a fazer o projeto, a fazer algumas fichas por causa da matéria.

Investigadora: as fichas ajudaram-te a estar mais preparado para a matéria?

Aluno G.: sim, porque eu acho que a matéria vai subir um pouco.

Investigadora: vai ser mais difícil?

Aluno G.: sim, mas também é um pouco relacionado com o 4.º ano.

Investigadora: **para que escola é que pensas ir no próximo ano?**

Aluno G.: eu penso ir para Marrazes.

Investigadora: porquê?

Aluno G.: porque acho que é a escola mais perto. Mas também há a aqui a da Gândara, mas só é de 2 ciclos, por isso. E a dos Marrazes é 2.º e 3.º ciclos e a da Gândara só 2.º ciclo.

Investigadora: então achas melhor ir para a escola dos Marrazes por ser mais perto?

Aluno G.: por ser mais perto e por ter mais ciclos do que a da Gândara. A da Gândara fica mais perto, mas a dos Marrazes tem mais ciclos. E assim, os meus pais não precisam de me estar a mudar de escola.

Investigadora: muito bem. **O que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluno G.: eu acho que vou gostar mais de Educação Visual, porque eu gosto muito de desenho.

Investigadora: **e o que é que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluno G.: (pensativo) eu acho que vou gostar menos de Educação Física. Não, Educação Física eu gosto.

Investigadora: pode não ser uma disciplina!

Aluno G.: ah ok. Secalhar não ter lá todos os amigos que eu queria que fossem para lá.

Investigadora: muito bem. **O que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluno G.: matemática.

Investigadora: Porquê?

Aluno G.: pelos meus colegas que andam no 5.º e no 6.º ano estão-me a dizer, eu ando no 4.º ano, e pergunto-lhes: “como é a matéria de matemática?” e eles só me dizem: “é muito difícil, por isso só tens de estar com atenção nas aulas e prestares atenção se tiveres explicações”.

Investigadora: mas tens noção que matemática pode ser difícil para eles e não, por exemplo, para ti. O que é difícil para uns, pode não ser difícil para outros.

Aluno G.: oh sim, pois pode.

Investigadora: ou tens dificuldades na área da matemática?

Aluno G.: não, é que eu este teste tirei muito bom, mas o teste passado tive bom +.

Investigadora: então, estás com boas notas?

Aluno G.: sim.

Investigadora: e tens receio na mesma que vá ser mais difícil agora no 5.º ano?

Aluno G.: sim, porque é um ano a mais e depois sobe a matéria e sobe...

Investigadora: o grau de dificuldade.

Aluno G.: o grau de dificuldade, sim

Investigadora: **o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?**

Aluno G.: alguns dos meus familiares estarem lá.

Investigadora: irem contigo, acompanharem-te à escola?

Aluno G.: sim.

Investigadora: **e quem é que gostavas que te acompanhasse à escola?**

Aluno G.: a minha mãe, o meu pai, a minha irmã.

Investigadora: todos? Querias levá-los a todos?

Aluno G.: Sim (riso). Esses três queria. O meu tio, a minha avó e a minha madrinha, porque a minha madrinha está-me sempre a dar os parabéns, a minha avó e o meu tio estão sempre a dizer que eu sou especial e por isso é que eu queria que os seis estivessem lá presentes, quando eu entrasse.

Investigadora: mas tu gostavas de os ter lá contigo porquê?

Aluno G.: porque são especiais para mim.

Investigadora: mas sentes-te seguro em ir para a escola?

Aluno G.: sim, com medo de ser vítima de *bullying*, mas sim.

Investigadora: **e o que é que já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluno G.: sei que vai ser mais complicado, vamos ter mais aulas, vamos ter novos colegas, vamos ter mais professores. Vamos ter de andar com mais livros, vamos ter cacifos para guardar as coisas. Vamos ter um pouco de mais trabalhos de casa, pela razão da matéria e acho que vamos ter mais testes, mais exames e mais provas.

Investigadora: e estás preparado para isso tudo?

Aluno G.: até me habituar estou.

Investigadora: **o que é que gostarias de ter feito ou sabido mais antes de ires para o 5º ano?**

Aluno G.: saber como é o 5.º ano todo.

Investigadora: como assim?

Aluno G.: qual é a matéria. Sobre o que é que falam os testes, mas isso não se pode saber.

Investigadora: gostavas então de conhecer a matéria de cada disciplina?

Aluno G.: sim, de cada disciplina para eu chegar lá e já estar mais habituado à matéria.

Investigadora: muito bem. **A realização do projeto “como é o 5.º ano?” foi importante para ti?**

Aluno G.: muito!

Investigadora: porquê?

Aluno G.: porque fiquei a conhecer mais da escola, fiquei a conhecer mais salas, os blocos, o gabinete, o horário das aulas, que eu também não sabia.

Investigadora: pensavas que era igual ao daqui da escola?

Aluno G.: sim. Só que as aulas duravam mais tempo.

Investigadora: sabias que as aulas duravam mais tempo?

Aluno G.: sim e chegávamos a casa mais tarde. E também me ajudou... (pensativo) aii como é que se diz.

Investigadora: diz por palavras tuas.

Aluno G.: também me ajudou a encontrar o gabinete que eu nem sabia nem tinha conhecimento que existia.

Investigadora: foi importante para ti descobrires que existia um gabinete de apoio aos alunos?

Aluno G.: sim, de apoio aos alunos.

Transcrição da entrevista da aluna M. na pré implementação da sequência de atividades

A aluna M. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no refeitório da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluna M.: bem. Eu vou gostar muito de ir para o 5.º ano porque eu conheço lá alguns amigos e posso às vezes ficar com o meu irmão.

Investigadora: muito bem. O teu irmão é mais velho?

Aluna M.: é, anda no 6.º ano.

Investigadora: muito bem. **senteste-te preparada para esta transição?**

Aluna M.: sim

Investigadora: porquê?

Aluna M.: porque não tenho muita vergonha de ir para lá porque já conheço alguma gente, os amigos do meu irmão e a Joana Botas secalhar também vai para lá.

Investigadora: **como é que imaginas a tua entrada no 5.º ano?**

Aluna M.: hum... não sei. Acho que vai ser divertido conhecer pessoas novas e como é que eu hei de dizer... eu sempre gostei de ir a bibliotecas, requisitar livros...

Investigadora: e sabes que lá há uma biblioteca que podes frequentar?

Aluna M.: sim.

Investigadora: muito bem. **Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?**

Aluna M.: não tenho muitos. O meu medo é que não me aceitem muito bem naquela escola.

Investigadora: os teus colegas?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **para que escola é que pensas ir no próximo ano?**

Aluna M.: para a D. Dinis.

Investigadora: porquê?

Aluna M.: porque tenho lá o meu irmão.

Investigadora: muito bem. E os Marrazes não fica mais próximo para ti?

Aluna M.: fica, mas o meu irmão já andou lá e não gostou muito de lá andar.

Investigadora: não gostou porquê?

Aluna M.: porque às vezes os maiores, às vezes, roubavam-lhe o lanche e isso tudo. E o meu irmão não gostou muito de lá andar. E também ele quando ia ao psicólogo, ele tem alguns problemas de epilepsia e isso tudo e o psicólogo não o ajudava com isso, só dizia que ele não tinha. Mas a minha mãe diz que sim, porque ele foi a um médico lá de Coimbra e isso tudo.

Investigadora: um especialista?

Aluna M.: Sim.

Investigadora: muito bem. **O que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluna M.: acho que vou gostar muito da companhia e de conhecer pessoas novas.

Investigadora: **e o que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluna M.: não sei, dos meus amigos que já tenho há algum tempo.

Investigadora: achas que vais gostar menos?

Aluna M.: de não os ter lá.

Investigadora: ah, de não os teres lá. **O que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluna M.: talvez conseguir apanhar a matéria de matemática.

Investigadora: tens dificuldades a matemática?

Aluna M.: um pouco.

Investigadora: **o que é que achas que facilitaria a tua entrada no 5.º ano?**

Aluna M.: se os meus amigos tivessem lá também para me ajudar e os meus amigos já de infância, tipo o Diogo, que vai para Amor, a Raquel...

Investigadora: que estão na tua turma agora?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?**

Aluna M.: talvez a minha mãe. Mas também não levo a mal que ela não me vá levar porque eu tenho o meu irmão e ele vai sempre comigo para a escola.

Investigadora: e porque é que gostavas que a tua mãe te acompanhasse no primeiro dia?

Aluna M.: porque eu posso ter um pouco de vergonha

Investigadora: e achas que ao ires com a tua mãe te sentias mais segura?

Aluna M.: sim, acho que sim.

Investigadora: **como é que achas que nós professoras te podemos ajudar a ter menos medo de ir para o 5.º ano?**

Aluna M.: hum, não sei (pensativa). Se vocês fossem para a escola, pronto, para a minha, acho que me iam ajudar mais porque eu assim não tinha tanta vergonha de ir para lá e isso tudo.

Investigadora: gostavas que os professores agora do 4.º ano te acompanhassem para o 5.º ano?

Aluna M.: sim

Investigadora: fossem sempre os mesmos professores?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **o que é que já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluna M.: sei algumas coisas, porque já fui lá à escola.

Investigadora: foste lá visitar a escola?

Aluna M.: sim, porque fui lá buscar as notas do meu irmão. Tive lá a brincar e isso tudo. Sei que vamos ter matérias novas, tipo Educação Visual e muita matéria de tudo. Vamos ter inglês e eu não gosto muito.

Investigadora: mas já alguma vez estudaste inglês?

Aluna M.: sim, nós estudamos nas AEC'S sempre todas as terças e sextas.

Investigadora: e tens muitas dificuldades a inglês?

Aluna M.: não muitas, mas gosto mais de português.

Investigadora: muito bem. **O que é que gostarias de saber ou fazer antes de ires para o 5.º ano?**

Aluna M.: gostaria de saber que os meus amigos fossem para a minha escola.

Investigadora: que te acompanhassem para a tua escola?

Aluna M.: sim ou que uma amiga minha que é de longe fosse também para aquela escola, porque ela está separada dos pais e fica com a mãe toda a semana e depois num fim de semana fica com o pai e depois fica a outra semana toda e depois no outro, outro fim de semana é que vai e eu gostava que ela fosse comigo para aquela escola, ela anda só no 5.º, ia passar para o 6.º ano.

Investigadora: e ela está onde agora?

Aluna M.: Ferreira do Zêzere.

Investigadora: E sabes onde é que isso fica?

Aluna M.: mais ou menos. Não. Já fui lá acompanhá-la. Nós já nos conhecemos desde, já a conheci-a desde os 5 anos, eu tinha 3. Conheci-a porque lá na minha aldeia eu fui a um café e depois ela disse que lá tem discoteca, tem salão de jogos e tem quartos lá em cima e eu às vezes ia brincar. Já temos quase 8 anos que nos conhecemos e eu gosto muito de brincar com ela, ela é muito divertida, vamos sempre brincar.

Investigadora: **então e o que é que gostavas de fazer antes de ires para o 5.º ano?**

Aluna M.: quando fosse para o 5.º ano?

Investigadora: sim.

Aluna M.: ah, gostava que houvesse muitas visitas de estudo.

Investigadora: Não é isso, o que é que gostavas de fazer antes de ir para o 5.º ano?

Aluna M.: antes, sim, no 4.º ano. Antes.

Investigadora: ah gostavas de fazer mesmo visitas de estudo.

Aluna M.: sim, no 4.º ano, porque depois quando fosse para o 5.º ano, porque se não houvesse muito, já tinha visitado muito.

Investigadora: e o que é que gostavas de fazer antes de ir para o 5.º ano, mas para te prepares?

Aluna M.: talvez ir a muitas bibliotecas e, às vezes, quando a escola estivesse aberta ou quando o meu irmão estivesse ido lá, que ele me levasse lá.

Investigadora: para ires conhecer a escola?

Aluna M.: sim, conhecer melhor, porque eu já conheço mais ou menos.

Transcrição da entrevista da aluna M. na pós implementação da sequência de atividades

A aluna M. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no pátio da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluna M.: eu sinto-me bem porque eu vou para à escola do meu irmão e acho que ele me vai ajudar quando eu tiver dúvidas ou questões e problemas, e ele vai-me ajudar.

Investigadora: qual é que é a escola onde o teu irmão anda?

Aluna M.: d. Dinis.

Investigadora: então é para a escola onde tu vais?

Aluna M.: sim!

Investigadora: **como é que imaginas a tua entrada no 5º ano?**

Aluna M.: eu imagino que vai ser fantástica porque eu tenho lá alguns amigos, que é do meu irmão e algumas raparigas. E assim arranjo logo muitos amigos e assim posso brincar muito com eles.

Investigadora: sentes que vais ter então uma boa entrada na escola?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **senteste-te preparada para essa transição?**

Aluna M.: sim, porque quando fomos à visita de estudo esclareci mais dúvidas e assim fiquei mais a conhecer algumas coisas e tudo isso e assim. Estou mais confiante que vou conseguir.

Investigadora: ficaste a conhecer que coisas?

Aluna M.: o gabinete, porque algumas escolas têm o gabinete.

Investigadora: mas sabias da existência desse gabinete?

Aluna M.: não.

Investigadora: e perguntaste ao teu irmão se havia lá na escola para onde tu vais?

Aluna M.: não, ainda não. Não perguntei porque ele também já é novo, porque ele saiu de uma escola. saiu dos Marrazes para lá e ele é tipo novo. Só está lá há um mês, talvez.

Investigadora: ah está lá há pouco tempo. Achas que seria importante que na escola D. Dinis haja um gabinete desses?

Aluna M.: sim, acho que sim, porque pode haver muita gente que pode precisar.

Investigadora: tu achas que podes vir a precisar?

Aluna M.: hum...Não. Eu acho que não, porque o meu irmão quando é aqui, quando às vezes me bate e isso tudo, mas isso não acontece muito. Mas às vezes, quando eu era mais pequena, ele era muito muito muito protetor. Ele não gosta nada...

Investigadora: ...que se metam contigo.

Aluna M.: pois. Por isso, acho que não vai acontecer.

Investigadora: mesmo que haja uma situação mais grave, achas que é o teu irmão que te vai ajudar?

Aluna M.: sim, sim.

Investigadora: **quais é que são os teus medos na transição para o 5ºano?**

Aluna M.: (Pensativa) eu não tenho muito medo.

Investigadora: porque é que não tens medo?

Aluna M.: então porque, eu já fui lá à escola, mais o meu irmão, quando fui lá buscar as notas e as raparigas eram simpáticas e tudo isso. E a turma dele era simpática.

Investigadora: então não tens receios porque já foste conhecer o espaço da escola?

Aluna M.: sim.

Investigadora: e o teu irmão falou-te de como é que a escola funcionava?

Aluna M.: Sim.

Investigadora: sim? **As atividades que realizámos durante o projeto “Como é o 5º ano?” achas que te ajudaram a ter menos medo na entrada para o 5ºano?**

Aluna M.: sim, porque quando fomos visitar a escola eu gostei muito de ver e pareciam ser bons alunos, lá os colegas prontos. E parecia...acho que me ajudou mais a ter um pouco... pronto ajudou-me mais.

Investigadora: a não ter receio dos colegas?

Aluna M.: não. Ajudou-me mais...pronto a dizer que eu tinha muito medo de ir para o 5.º ano quando era grande, porque o meu irmão lá nos Marrazes, às vezes, batiam-lhe e essas coisas todas. E eu antes tinha um pouco de medo, mas agora fui lá e acho que está melhor, por causa que alguns... pronto os maiores. Alguns foram expulsos, acho eu. E agora, acho que a escola está mais mudada, para melhor.

Investigadora: para melhor?

Aluna M.: sim.

Investigadora: tinhas uma ideia diferente do que era o 5º ano, antes realizarmos a visita de estudo?

Aluna M.: sim, foi o que eu disse. Eu tinha muito medo e agora já não tenho. Já não tenho muito medo.

Investigadora: tinhas medo, principalmente, dos alunos que frequentavam a escola?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **o que é que achas que as tuas professoras podiam ter feito mais para te ajudar na tua transição para o 5ºano?**

Aluna M.: acho que nada. Acho que foi suficiente irmos às escolas, fazermos as pesquisas, mandarmos a carta. Acho que foi suficiente para quando eu for para o 5ºano.

Investigadora: para estares mais preparada?

Aluna M.: sim.

Investigadora: pronto. **O que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluna M.: acho que vou gostar mais da biblioteca, porque eu sempre gostei muito muito de silêncio. Gosto muito muito muito, que é para relaxar e fingir que estou mesmo dentro da história. Parece, a fingir, que estou mesmo a vivê-la quando eu...

Investigadora: então tu gostas do silêncio e de poderes leres histórias?

Aluna M.: sim, porque assim, às vezes, quando eu vou fazer ou pesquisas ou enciclopédias gosto de imaginar como é que era aquilo, como é que aquilo se fazia, prontos o tema da história, prontos. Eu gosto de imaginar as coisas, como é que aconteciam.

Investigadora: e gostas de ler uma história então em silêncio, para poderes imaginar?

Aluna M.: sim, para poder imaginar que estou lá, às vezes quando leio a história e às vezes tipo fecho os olhos e vejo, tento ver, a imaginar a imagem.

Investigadora: ok! **O que é que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluna M.: menos, deixa cá ver. (Pensativa). Eu acho que vou gostar menos vai ser o almoço.

Investigadora: porquê?

Aluna M.: porque eu, o meu irmão é um pouco esquisito, tal como eu. E eu tenho medo que a comida seja um pouco estranha.

Investigadora: que não seja boa?

Aluna M.: sim.

Investigadora: e quando nós fomos à escola dos Marrazes tu gostaste do comer?

Aluna M.: sim, sim. Mas o meu irmão disse, porque ele já lá andou, e disse que o peixe era um pouco estranho, não era assim tão bom.

Investigadora: mas às vezes os gostos também variam de pessoa para pessoa.

Aluna M.: pois.

Investigadora: secalhar até pode ser que tu venhas a gostar.

Aluna M.: sim, pode ser que eu venha a gostar, mas o meu irmão, prontos, é muito comilão e não gosta muito da comida de lá. Ele é come come, ele é muito grande! Ele é assim muito, prontos, grande! (Riso)

Investigadora: gosta de comer.

Aluna M.: pois. É por isso que eu penso, porque ele gosta mais coisas do que eu. Às vezes come sempre, repete sempre, mas há comidas que ele nem toca.

Investigadora: e achas que se ele não gosta quer dizer que, provavelmente, tu poderás não gostar.

Aluna M.: pois, porque eu também sou muito “pisca” e ele não. (Risos)

Investigadora: **o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluna M.: acho que vai ser porque os meus colegas de infância e tudo isso. E os meus amigos, que eu encontrei agora, há muito deles que não vão para a minha escola. Só uma ou duas pessoas que vão. Eu vou perder muitos amigos, mas pode ser que um dia volte as encontrá-los!

Investigadora: então o que vai ser mais difícil para ti é ficar sem os colegas que tu já conheces?

Aluna M.: sim.

Investigadora: e achas que vais fazer amigos com facilidade na nova escola?

Aluna M.: acho que sim.

Investigadora: **o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5ºano?**

Aluna M.: eu acho que seria os meus amigos todos, aqueles amigos mais especiais que já os tenho desde a infância, desde a pré, que fossem para minha escola. Assim seria mais fácil.

Investigadora: ok. **Gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?**

Aluna M.: sim, os meus pais.

Investigadora: porquê?

Aluna M.: porque, para me darem apoio, porque eu gosto muito de mim mas queria ficar com eles às vezes, porque eu tenho muita muita muita vergonha e não gosto muito de ir para um sítio sozinha onde, pronto, não conheço quase ninguém.

Investigadora: então e se fosse o teu irmão a acompanhar-te?

Aluna M.: e vai ser, porque eu vou andar de autocarro e ele vai comigo também.

Investigadora: mas sentes que ficavas mais segura e confiante se fosse os teus pais?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **o que é que já sabes sobre o 5ºano?**

Aluna M.: eu já sei (Pensativa) que há um gabinete em várias escolas.

Investigadora: Gabinete de?

Aluna M.: Gabinete de (Pensativa) de não sei, mas é para ajudar aqueles meninos ou quando surge algum problema.

Investigadora: que ajuda a resolver os problemas que os alunos possam ter.

Aluna M.: sim, sim.

Investigadora: um gabinete de apoio. E mais?

Aluna M.: (Pensativa) não sei.

Investigadora: o que é que sabes sobre o 5ºano?

Aluna M.: deixa cá ver. Também sei que há vários blocos, que há muitas tardes livres e manhãs livres, algumas disciplinas...

Investigadora: diferentes ou iguais das que tu já tens?

Aluna M.: diferentes e acho que mais nada. Eu só conheço algumas coisas que é tipo algumas disciplinas, porque o meu irmão tem muitas coisas. Ele era muito mau com as disciplinas e tudo isso, então eu às vezes ia ver.

Investigadora: mas na matéria?

Aluna M.: sim, na matéria. E, às vezes, eu ia ver e via os cadernos dele e assim via as disciplinas.

Investigadora: e diz o nome das disciplinas?

Aluna M.: sim.

Investigadora: **o que é que gostarias de ter feito ou sabido antes de ires para o 5ºano?**

Aluna M.: (Pensativa) eu acho que quando nós ainda não estávamos a fazer este projeto, gostaria mais de saber sobre as disciplinas, sobre as várias coisas que aprendemos. Só que agora com o projeto que nós fizemos esclareceu-me muitas dúvidas E agora...

Investigadora: e neste momento, achas que haveria mais alguma coisa que tu gostarias de fazer ou de saber?

Aluna M.: não, não. Só se fosse...eu gostava de visitar tipo a escola do meu irmão, ver os espaços, os blocos, que era para quando fosse para lá saber já onde é que é.

Investigadora: gostavas se calhar de ir então visitar a escola para onde tu vais?

Aluna M.: sim, sim.

Investigadora: **a realização do projeto “como é o 5ºano?” foi importante para ti?**

Aluna M.: sim.

Investigadora: porquê?

Aluna M.: porque quando nós fizemos assim esclareci muitas dúvidas e comecei a saber de mais sobre o 5ºano e fiquei mais preparada para ir para o 5ºano.

Investigadora: consegues-me dar exemplos de algumas dúvidas que conseguiste esclarecer?

Aluna M.: sim. Então eu tinha muitas dúvidas sobre os blocos, eu não sabia muito bem o que eram os blocos, mas depois quando eu fui lá eu soube que os blocos eram tipo, prontos...

Investigadora: ...edifícios

Aluna M.: sim, edifícios. Com muitas salas e cacifos e casas-de-banho. E também não sabia o que era história e geografia de Portugal e agora já sei. Só sabia que era uma disciplina.

Investigadora: sabes porque é que existem blocos?

Aluna M.: sim, porque a escola se fosse só com salas, a escola era toda cheia de salas porque os blocos são assim um pouco... são grandes, mas são pequenos, são médios prontos e têm muitas salas, mas assim os blocos também têm outros andares e assim é mais fácil...

Investigadora: os blocos servem mais para nós nos organizarmos.

Aluna M.: sim. É mais fácil porque se tivermos a ver por salas assim nós não decoramos, nós não conseguimos. Mas é assim se nós tivermos o bloco dizemos “ah é pó bloco c” e assim logo vemos onde é que é, porque se fosse em salas ninguém conseguia ir para lá porque era muito difícil porque as escolas são muito grandes.

Investigadora: é verdade, as escolas são mesmo muito grandes.

Transcrição da entrevista do aluno R. na pré implementação da sequência de atividades

O aluno R. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no refeitório da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que tu te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluno R.: sinto-me confuso.

Investigadora: confuso porquê?

Aluno R.: porque não sei como se vai funcionar.

Investigadora: não sabes nada sobre como funciona a escola do 5.º ano?

Aluno R.: não.

Investigadora: **E sentes-te preparado para essa transição?**

Aluno R.: (pensativo) eu acho que sim.

Investigadora: sentes-te preparado?

Aluno R.: eu acho que sim.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: para entrar no 5.º ano.

Investigadora: não é se estás com vontade de ir para o 5.º ano, é se te sentes preparado!

Aluno R.: eu acho que me sinto preparado.

Investigadora: **e como é que imaginas a tua entrada no 5.º ano?**

Aluno R.: imagino que ... (pensativo)

Investigadora: como é que achas que vai ser?

Aluno R.: eu acho que vai ser difícil. Acho que vou ter muitas dúvidas nas coisas que vou fazer.

Investigadora: nas aulas?

Aluno R.: (abana a cabeça a dizer que sim)

Investigadora: e mais?

Aluno R.: eu acho que vou ficar confuso com as coisas que vou fazer lá.

Investigadora: e com as explicações dos professores? Achas que podes não compreender o que eles estão a dizer nas aulas?

Aluno R.: sim!

Investigadora: **e quais é que são os teus medos na transição para o 5.º ano?**

Aluno R.: o meu medo é que os alunos me batam.

Investigadora: e porque é que achas que os alunos te iriam bater?

Aluno R.: porque eu poderia estar a gozar com eles.

Investigadora: tu poderias estar a gozar com eles?

Aluno R.: (silêncio)

Investigadora: achas que é correto gozares com os teus colegas? Achas que irias gozar com eles?

Aluno R.: eu acho que não.

Investigadora: então se não vais gozar com eles, eles também não te vão bater! Já alguma vez ouviste falar de alguém que tivesse batido noutro aluno?

Aluno R.: nop, nop.

Investigadora: então porque é que tu achas isso? porque é que tens essa opinião, que os outros colegas te podem bater?

Aluno R.: (silêncio)

Investigadora: isto é só para mim, só para eu saber. Não é para falar com ninguém, esta bem?

Aluno R.: eu acho que eles iam gozar comigo.

Investigadora: ah tu achas que eles é que iam gozar contigo! Porque é que tu achas que iam gozar contigo? Costumam gozar contigo aqui nesta escola?

Aluno R.: sim.

Investigadora: costumam gozar como? O que é que te costumam dizer?

Aluno R.: rolo de papel higiénico, rolo da massa.

Investigadora: porque o teu último nome é rolo?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e como é que tu reages?

Aluno R.: fico furioso.

Investigadora: e ignoras?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e achas então que no 5.º ano os meninos também poderão fazer o mesmo?

Aluno R.: acho que sim.

Investigadora: **então e para que escola pensas ir no próximo ano?**

Aluno R.: os meus pais ainda estão a decidir.

Investigadora: e tu? Gostavas de ir para que escola?

Aluno R.: eu ia gostar de ir para Amor. Quase todos os meus amigos vão para lá.

Investigadora: e é só por causa disso que gostavas de ir para Amor?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e para a escola dos Marrazes, gostavas de ir?

Aluno R.: bem, vão para lá alguns amigos que não gosto de falar.

Investigadora: então preferes ir para a escola de Amor?

Aluno R.: (Abana a cabeça a dizer que sim)

Investigadora: muito bem. **Então e o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluno R.: eu acho que vou gostar mais das aulas de ginástica.

Investigadora: e sem ser as disciplinas, o que é que achas que vais gostar mais na escola?

Aluno R.: acho que vou gostar de ciência.

Investigadora: Ciência não é uma disciplina?

Aluno R.: poder haver um lugar de ciência, ou aulas de ciência.

Investigadora: então se houver aulas de Ciência, é uma disciplina ou não?

Aluno R.: eu acho que é.

Investigadora: então sem ser as disciplinas o que é que tu achas que ias gostar mais na nova escola?

Aluno R.: de brincar com os meus novos amigos.

Investigadora: no intervalo?

Aluno R.: sim.

Investigadora: muito bem. **Então e o que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluno R.: o que vou gostar menos ... (pensativo)

Investigadora: não sabes o que é que não vais gostar?

Aluno R.: não sei.

Investigadora: achas que vais gostar de tudo?

Aluno R.: acho que sim.

Investigadora: **então e o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluno R.: o que vai ser mais difícil ... as aulas de matemática.

Investigadora: porque tens dificuldades a matemática?

Aluno R.: bem, porque algumas vezes posso ficar baralhado com as coisas que faço, que são diferentes das coisas que fazemos aqui.

Investigadora: achas que vão ser contas mais difíceis?

Aluno R.: sim, mas eu acho que vou começar a aprender.

Investigadora: muito bem. **O que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano?**

Aluno R.: (pensativo)

Investigadora: não há nada que te ajudaria na entrada para o 5.º ano?

Aluno R.: (Silêncio)

Investigadora: então? Não sabes?

Aluno R.: acho que me facilitaria um amigo novo.

Investigadora: e **gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?**

Aluno R.: sim.

Investigadora: quem?

Aluno R.: um mesmo amigo que andasse aqui.

Investigadora: gostavas que te acompanhasse um amigo? Porquê?

Aluno R.: porque acho que ele conhece bem a escola.

Investigadora: ah, então gostavas que fosse um colega que estivesse naquela escola já há mais tempo...

Aluno R.: que eu.

Investigadora: muito bem. **Então e como é que achas que nós professoras te podemos ajudar a ter menos medo de ir para o 5.º ano?**

Aluno R.: (pensativo) não sei.

Investigadora: achas que nós não podemos fazer nada? Não podemos ajudar de nenhuma maneira?

Aluno R.: essa pergunta eu não sei.

Investigadora: **e o que é que já sabes sobre o 5.º ano?**

Aluno R.: não sei de nada.

Investigadora: não sabes nada?

Aluno R.: Nada de nadinha.

Investigadora: nunca ninguém falou contigo sobre como é que ia ser o 5.º ano?

Aluno R.: A Bela só disse que ia haver ciências, mais disciplinas, mais professores.

Investigadora: quem é a Bela?

Aluno R.: é a mãe que está a substituir a minha mãe verdadeira que está lá no Luxemburgo.

Investigadora: muito bem. E falou-te mais alguma coisa?

Aluno R.: disse que quando eu vier do 5.º ano para casa, vou ter de estudar um bocadinho todas as disciplinas

Investigadora: Todos os dias estudar um bocadinho cada disciplina. **Então e o que é que gostarias de saber ou fazer antes de ires para o 5.º ano?**

Aluno R.: essa pergunta eu não sei.

Investigadora: não há nada que gostarias de saber sobre o 5.º ano? Não tens dúvidas de como é que vai ser o 5.º ano?

Aluno R.: (pensativo) eu acho que vou ter algumas dúvidas nas disciplinas que tenho mais dificuldades.

Investigadora: e mais? O que é que tu gostarias de saber sobre o 5.º ano que tu não sabes?

Aluno R.: queria saber ... (pensativo) queria saber como é que ia correr a escola.

Investigadora: Gostavas de saber como é que iria correr a escola nova?

Aluno R.: Sim.

Investigadora: então e o que é que gostavas de fazer antes de ires para o 5.º ano?

Aluno R.: antes de ir para o 5.º ano, eu acho que iria querer estudar mais.

Investigadora: ias querer estudar mais para te sentires mais preparado para o 5.º ano?

Aluno R.: (Abana a cabeça a dizer que sim)

Transcrição da entrevista do aluno R. na pós implementação da sequência de atividades

O aluno R. e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no pátio da escola, e a investigadora apresenta as informações iniciais para esclarecimento da entrevista.

Investigadora: **como é que tu te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?**

Aluno R.: sinto-me bem.

Investigadora: **como é que imaginas a tua entrada?**

Aluno R.: eu acho que vou entrar lá... (pensativo). Eu acho que vou ter novos amigos.

Investigadora: achas que vais ter facilidade em fazer amigos novos?

Aluno R.: eu acho que sim.

Investigadora: **sentes-te preparado para essa transição?**

Aluno R.: sim.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: porque eu estou-me a esforçar muito para passar de ano, para os meus pais ficarem orgulhosos de mim.

Investigadora: muito bem. Mas e tu, sentes-te preparado?

Aluno R.: sim, porque estou a trabalhar imenso para conseguir ir para o 5.º ano.

Investigadora: e achas que o trabalho que estás a ter agora te vai ajudar a que o 5.º ano seja mais fácil para ti?

Aluno R.: sim.

Investigadora: **quais é que são os teus medos na transição para o 5.º ano?**

Aluno R.: é eu ser vítima de *bullying*.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: porque eu posso estar a falar com algumas pessoas que são más e podem começar a bater-me.

Investigadora: achas que te iam começar a bater assim do nada?

Aluno R.: eu acho que algumas pessoas dizem um “bom dia” e depois essa pessoa que não gosta dessa pessoa começa a bater-lhe. Algumas pessoas são assim.

Investigadora: já te aconteceu alguma situação?

Aluno R.: não, mas quando eles gozam comigo eu fico furioso e depois eu ando atrás deles e depois eles começam-me a bater.

Investigadora: tu andas atrás deles para fazer o quê?

Aluno R.: (Pensativo). Para os agarrar e dizer se eles gostassem que as pessoas fizessem o mesmo.

Investigadora: então tu vais atrás deles para tentares conversares com eles?

Aluno R.: sim, andar atrás deles e agarrar-lhes e sentá-los e se tivesse no meio da areia eu deixo-o levantado e digo-lhe a ele se ele gostasse que as pessoas também fizessem a mesma coisa.

Investigadora: mas tu tens tendência a bater?

Aluno R.: não.

Investigadora: só falas com eles?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e eles costumam respeitar-te quando tu falas com eles?

Aluno R.: algumas vezes eles não me respeitam e outras vezes respeitam. Mas os meus melhores amigos respeitam-me, mas aqueles que não são os meus amigos não me respeitam.

Investigadora: e depois o que é que tu fazes?

Aluno R.: deixo-os seguir para brincarem com os outros e vou brincar com o meu melhor amigo.

Investigadora: ignora-los então?

Aluno R.: sim.

Investigadora: **as atividades que realizámos durante o projeto “como é o 5ºano?” ajudaram-te a ter menos medo da entrada para o 5ºano?**

Aluno R.: sim.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: (Pensativo). Porque se eu falar calmamente com as pessoas que não são meus amigos, quando for para o 5º ano eu posso falar calmamente com os outros, é a mesma coisa.

Investigadora: sim, mas de que forma é que as atividades que nós realizámos te ajudaram?

Aluno R.: (Pensativo). Foi aquela que apresentámos à outra turma.

Investigadora: a divulgação do projeto?

Aluno R.: sim.

Investigadora: ajudou-te em quê?

Aluno R.: em compreender as coisas da escola e assim se eu... (Pensativo)

Investigadora: diz por palavras tuas.

Aluno R.: eu acho que se não continuar a bater já não vou ter assim tanto medo de ser vítima de *bullying*.

Investigadora: se não continuares a?

Aluno R.: se não continuar a bater nas pessoas eu acho que não vou ser vítima de *bullying*.

Investigadora: mas tu costumavas bater nas pessoas?

Aluno R.: algumas vezes, mas outras vezes eu não bato.

Investigadora: e porque é que bates?

Aluno R.: tipo, algumas pessoas gozam comigo, chamam-me o papel higiénico ... e eu fico furioso e depois eu perco a cabeça.

Investigadora: e bates-lhes?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e sentes-te melhor depois de lhes bateres?

Aluno R.: depois de eu bater-lhes eu fico à mesma furioso.

Investigadora: então se calhar não resolve nada batermos nos outros.

Aluno R.: mas outras vezes eu vou para outro sítio, depois de bater-lhes e depois eu fico calmo.

Investigadora: às vezes o melhor é nós ignorarmos ou então neste caso já sabes, o que é que nós podemos recorrer na escola?

Aluno R.: (Pensativo)

Investigadora: o que é que existe na escola que tu poderás recorrer caso alguém te chateie?

Aluno R.: (Pensativo)

Investigadora: não te lembras?

Aluno R.: lembro-me.

Investigadora: então?

Aluno R.: só que estou a pensar em outras palavras.

Investigadora: diz por palavras tuas.

Aluno R.: (Pensativo)

Investigadora: há alguma coisa na escola que te possa ajudar se alguém te chatear?

Aluno R.: sim, as funcionárias.

Investigadora: as funcionárias?

Aluno R.: sim, as funcionárias, as professoras...

Investigadora: muito bem. **E para que escola é que tu pensas ir?**

Aluno R.: a escola que eu penso ir é o colégio do Senhor dos Milagres.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: porque ninguém vai para lá e o meu pai é que decidiu.

Investigadora: ninguém?

Aluno R.: ninguém da minha turma que me chateie vai para lá e assim eu fico calmo e fico assim com outras pessoas.

Investigadora: queres estar com pessoas novas?

Aluno R.: sim, para compreendê-las e para ser o melhor amigo delas.

Investigadora: muito bem! Então vamos supor que nessa escola alguém goza contigo, o que é que tu fazes?

Aluno R.: vou ter com a diretora de turma da turma dele, ou se for da minha turma digo à minha diretora, digo aos meus professores se estiverem a gozar comigo lá na sala e se eles gozarem comigo no autocarro eu quando chegar a casa eu digo aos meus pais, quando estiver a ir para casa, se for de autocarro. Aliás eu vou de autocarro, porque estão lá autocarros reservados.

Investigadora: lembras-te de termos falado que havia um gabinete de apoio ao aluno?

Aluno R.: sim, mas lá não têm. Ah aliás até têm.

Investigadora: já sabes se tem?

Aluno R.: tem.

Investigadora: informaste-te?

Aluno R.: eu fui lá visitar no dia 28.

Investigadora: então e achas que era uma boa hipótese recorrereres a esse gabinete?

Aluno R.: sim, mas eu acho que nessa escola, como é muito calma, eu acho que não vai haver assim muitas confusões e eu acho que ninguém vai gozar comigo.

Investigadora: e achas que não vai ser preciso então recorrereres a esse gabinete?

Aluno R.: por causa disso não.

Investigadora: ok. **O que é que achas que as tuas professoras podiam ter feito mais para te ajudar na transição de ano?**

Aluno R.: eu acho que nada.

Investigadora: achas que fizemos tudo?

Aluno R.: sim.

Investigadora: **o que achas que vais gostar mais na nova escola?**

Aluno R.: eu acho que vou gostar mais do ginásio.

Investigadora: e porque é que achas que vais gostar mais do ginásio?

Aluno R.: porque eu gosto muito de ginástica e de dança e vai lá haver dança e ginástica.

Investigadora: muito bem! **O que é que achas que vais gostar menos na nova escola?**

Aluno R.: eu acho que gosto de tudo de lá.

Investigadora: achas que não vai haver nada que tu vás gostar menos?

Aluno R.: sim.

Investigadora: **o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?**

Aluno R.: eu acho que vai ser os jogos de matemática que tem lá

Investigadora: jogos de matemática?

Aluno R.: sim.

Investigadora: e onde é que há esses jogos de matemática?

Aluno R.: numa sala, que tem lá professores que têm vários jogos e faz desafios de matemática. E nesse dia eu tive com um colega a resolver alguns jogos, no dia 28 de maio.

Investigadora: foste fazer uma visita à escola e estiveste a fazer desafios de matemática?

Aluno R.: sim, alguns jogos de matemática e tive a passar por todas salas.

Investigadora: e achaste difícil?

Aluno R.: no desafio achei difícil, mas havia lá um jogo com o nosso professor que deixou-me jogar e eu tive a ganhar.

Investigadora: boa!

Aluno R.: que era...

Investigadora: qual é que era o jogo?

Aluno R.: que era tipo tinhas umas peças verdes e era para partilhar com o outro jogador, tinhas que pôr nas casas que estão perto do risco e as do meio não. E depois eu joguei as verdes...

Investigadora: era damas?

Aluno R.: não, não era damas.

Investigadora: nem xadrez?

Aluno R.: não, era punhas uma peça verde que punhas nas casas que estão ao lado das que estão ao meio, que são quatro e assim. Se eu jogar uma e ele jogar outra e sem ser ele a jogar aqui, eu vi logo que vou jogar outra à frente e tenho de fazer três, ele põe logo uma amarela em cima e eu ponho logo outra vermelha.

Investigadora: não te lembras de como é que se chama esse jogo?

Aluno R.: o professor... já não me lembro mas ele não me disse o nome do jogo.

Investigadora: é que eu acho que não conheço esse jogo. Pelo menos não estou a ver. Mas se calhar depois vou pesquisar.

Aluno R.: sim.

Investigadora: **o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5ºano?**

Aluno R.: nada.

Investigadora: **gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?**

Aluno R.: não.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: porque eu ia ficar envergonhado e iam gozar comigo.

Investigadora: achas que os colegas iam gozar contigo?

Aluno R.: sim.

Investigadora: **o que é que já sabes sobre o 5ºano?**

Aluno R.: que vou ter dez disciplinas.

Investigadora: vais ter dez disciplinas?

Aluno R.: sim.

Investigadora: sabes quais são?

Aluno R.: matemática, ciências, vou ter ginástica...

Investigadora: não te estás a lembrar de todas as disciplinas?

Aluno R.: História de Portugal...

Investigadora: História e Geografia de Portugal, sim.

Aluno R.: educação Visual, educação Tecnológica, quando eu fui lá visitar havia lá uma sala com bonecos grandes e alguns pequenos e médios.

Investigadora: bonecos de quê? Como é que eram feitos?

Aluno R.: com materiais.

Investigadora: que tipo de materiais?

Aluno R.: havia lá um, que era um *alien*, que era feito de rolos de papel, outros era com uns palitos e com plasticina.

Investigadora: achaste interessante?

Aluno R.: sim.

Investigadora: gostavas de fazer também?

Aluno R.: sim. E o professor dessa sala também é um professor de aulas de pintura, que eu quando fui visitar essa sala eu tive a pintar. E eu pinte um pouco o céu e o colega que estava também a visitar a escola também pintou, pintou um pouco do céu.

Investigadora: muito bem. **O que é que gostarias de ter feito ou sabido mais antes de ires para o 5ºano?**

Aluno R.: nada.

Investigadora: achas que não te faltou saber mais nada nem fazer mais nada?

Aluno R.: nada.

Investigadora: **a realização do projeto “como é o 5ºano?” foi importante para ti?**

Aluno R.: sim.

Investigadora: porquê?

Aluno R.: porque trouxeram mais coisas

Investigadora: como por exemplo?

Aluno R.: (Pensativo)

Investigadora: como é que o projeto te ajudou?

Aluno R.: ajudou-me em coisas do 5ºano.

Investigadora: em conheceres mais coisas sobre o 5ºano?

Aluno R.: sim.

Investigadora: como por exemplo?

Aluno R.: a visita à escola dos (...).

Investigadora: em que é que essa visita te ajudou?

Aluno R.: ajudou-me em saber coisas novas sobre o 5ºano.

Investigadora: dá-me lá um exemplo?

Aluno R.: que tem uma diretora de turma na sala, que têm delegado e subdelegado, que têm matemática e português como nós.

Investigadora: e mais?

Aluno R.: E têm um pátio e têm um espaço para jogar ao basquete.

Investigadora: deu para tu conheceres melhor o espaço físico da escola?

Aluno R.: sim e também havia lá biblioteca e o resto já não me lembro.

Anexo 15 - Folha de registo do plano de Projeto

Ano Letivo 2015/2016	Educação para a Cidadania	Plano do projeto	4.º ano
Nome: _____		Data: ____/____/____	

Plano do projeto: _____

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?

Anexo 16 - Carta elaborada pelos alunos do 4.º ano para a turma de 5.º ano

[REDACTED], 11 de maio de 2016

Olá colegas do 5.º ano,

Como estão?

Nós somos os alunos do 4.º ano da turma 47 da Escola Básica [REDACTED]. Estamos a trabalhar num projeto chamado “Como é o 5.º ano?” e, por isso, precisamos da vossa ajuda para esclarecermos algumas dúvidas.

Gostávamos de saber quantas disciplinas é que vocês têm e se acham que as matérias são difíceis ou fáceis.

Na vossa escola, existe internet? Costumam usá-la para fazer trabalhos nas aulas ou na biblioteca?

Ouvimos dizer que no 5.º ano vamos ter um(a) Diretor(a) de Turma e queríamos saber qual é que é a sua função.

Na vossa turma existe algum delegado de turma?

Nós temos receio de sermos vítimas de bullying porque é um tema muito falado hoje em dia. Vocês já foram vítimas de bullying? O que devemos fazer se formos vítimas de bullying? Gostaríamos que nos dessem alguns conselhos.

Na nossa turma temos estagiárias e gostávamos de saber se vocês também têm. As nossas estagiárias chamam-se Joana e Beatriz e são muito divertidas. Às vezes, quando nos portamos mal, zangam-se connosco, mas é para o nosso bem.

Esperamos pela vossa resposta. Obrigada pela vossa colaboração!

Beijinhos e abraços da Turma 47,

Anexo 17 - Folha de registo da análise dos horários de 5.º ano



Nome: _____ Nome: _____

Nome: _____ Nome: _____ Data: ____/____/____

Projeto “Como é o 5.º ano?”

Observem e analisem o horário escolar da turma de 5.ºano que vos foi atribuído e registem todas as informações que dele conseguem retirar. Não se esqueçam de identificar a escola/ agrupamento a que pertence o vosso horário!

Com a análise dos horários, conseguiram responder a alguma das questões que constam no plano do projeto? Qual ou quais? Respondam à(s) questão(ões).

Anexo 18 - Carta recebida dos alunos de 5.º ano

18 de maio de 2016

Olá amigos! Tudo bem ?

Nós somos a turma do 5ºF e convidaram-nos para respondermos às vossas dúvidas sobre a passagem para o 5ºano.

Vamos por partes; uma pergunta de cada vez:

- Temos 10 disciplinas, algumas de que gostamos mais, outras de que gostamos menos. Não são difíceis. Se prestarmos atenção nas aulas e se fizermos os trabalhos de casa, não sentimos dificuldades.

- Na escola temos *internet* em todo o sítio (*wireless*) e temos acesso nas salas de aula e na biblioteca, por cabo. Em algumas disciplinas, precisamos da *internet* para fazermos trabalhos e pesquisas.

- A partir do 5º ano, terão um(a) diretor(a) de turma que gere a turma e coordena a relação entre os alunos, entre os alunos e os professores e entre os professores e os Encarregados de Educação.

- Elegemos, no início do ano, um delegado de turma (o Gonçalo) e uma subdelegada (a Matilde) que ajudam a resolver problemas que possam existir entre nós.

- Se, por acaso, te vieres a sentir ameaçado por alguém na escola, fala com alguém adulto: um funcionário, um professor, ou, se preferires, podes ir ao GAMED (Gabinete de Mediação e Apoio ao Aluno), onde encontrarás alguém que ajuda a resolver o problema.

Esperamos ter esclarecido as vossas dúvidas.

Até breve!

5ºF

Anexo 19 - Guião da Visita de estudo à Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Programa da Visita de Estudo:

- **08h50m** - Saída da Escola [REDACTED]
- **9h20m** – Chegada à Escola do 2.º e 3.º Ciclos [REDACTED]
- **9h30m** – Encontro com os alunos do 5.º F e a professora Ana Violante, na aula de português
- **10h00m** – Lanche da manhã
- **10h20m** – Participação numa animação de histórias na biblioteca da Escola do 2.º e 3.º [REDACTED]
- **11h20m** – Visita à sede do rancho de Leiria, que se situa junto à Escola do 2.º e 3.º Ciclo [REDACTED]
- **13h15m** – Almoço no refeitório da Escola do 2.º e 3.º Ciclos [REDACTED]
- **14h00m** – Aula de informática com o professor Filipe
- **15h10m** – Retorno à Escola [REDACTED]
- **15h40m** – Lanche da tarde [REDACTED]

Aluno: _____ Data: _____

Guião da visita de Estudo à Escola do 2.º e 3.º Ciclos

Projeto “ Como é o 5.ºano?”



23 de maio de 2016

Escola Básica do 1.º Ciclo [REDACTED]

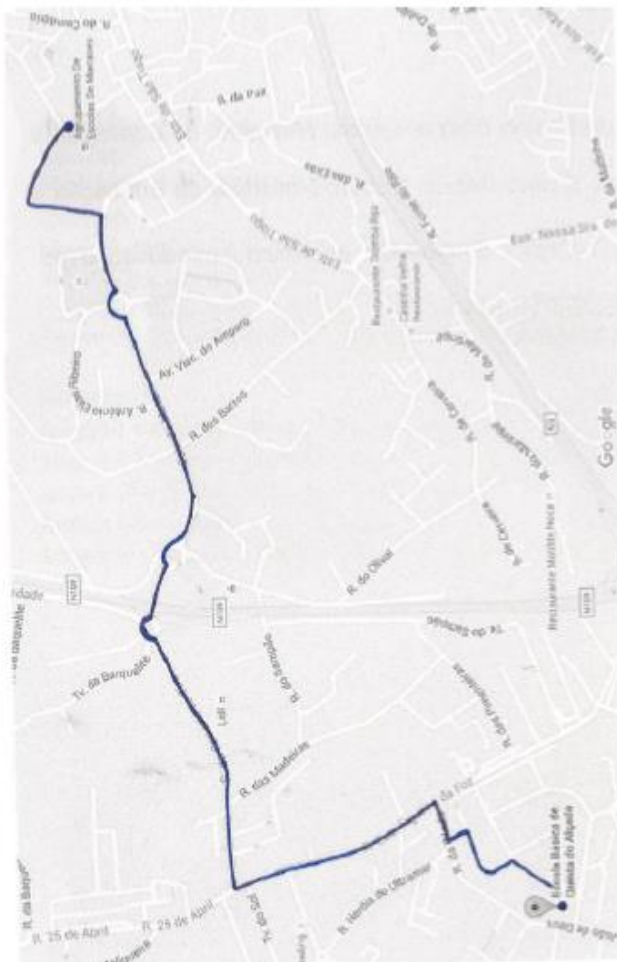
Alunos: 4.º ano (Turma 47)

Professora titular da turma: Olívia Mendes

Professoras estagiárias: Beatriz Piedade e Joana Figueiredo

Observa o mapa que se segue e descobre onde te encontras!

Este mapa irá ajudar-te no trajeto até à Escola 2.º e 3.º Ciclos [REDACTED]



Diverte-te a aprender coisas novas!

Tarefas para executares ao longo da visita:

1. Está atento(a) ao percurso e assinala no mapa os seguintes locais que irás encontrar ao longo do teu percurso com a respetiva letra:

- a) Igreja dos três pastorinhos
- b) Hipermercado Ulmar
- c) Hipermercado Aldi
- d) Farmácia Liz
- e) Hipermercado Lidl
- f) Hipermercado Intermarché
- g) Centro de saúde dos Marrazes
- h) Amitei (Associação de Solidariedade Social de Marrazes)
- i) Parque de merendas

2. Onde te encontraste com os alunos do 5.º ano?

3. Em que zona da escola se situa a biblioteca?

3.1. Qual o seu horário de funcionamento?

3.2. O que podes fazer na biblioteca da escola?

4. Qual o nome da obra que ouviste na biblioteca? De que falava? _____

5. Existem computadores na escola? Se sim, usaste-os? O que fizeste com eles?

6. A comida do refeitório é saborosa?

7. Que atividades realizaste durante a visita de estudo?

8. O que descobriste com os alunos do 5.º ano?

9. Esta visita de estudo foi importante para ti? Porquê?

Bom trabalho ☺

Anexo 20 - Questionário para os alunos acerca da importância da Visita de estudo

Questionário sobre a Visita de Estudo



1. O que aprendeste na Visita de Estudo?

2. O que mais gostaste de fazer e saber? Porquê?

3. O que menos gostaste de fazer e saber? Porquê?

4. O que achas que te faltou fazer na visita de estudo para que esta fosse mais completa para ti?

5. Coloca um X no espaço adequado.

A Visita de estudo para ti foi:

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante


5.1. Justifica a tua escolha.

Anexo 21 - PowerPoint de divulgação do Projeto “Como é o 5.º ano?”

COMO É O 5.º ANO?

Os autores deste projeto foram:

- Os alunos da turma 47



O envio de uma carta

Olá colegas do 5.º ano,

Como estão?

Nós somos os alunos do 4.º ano da turma 47 da Escola Chamado “Como é o 5.º ano?” e, por isso, precisamos da vossa ajuda para esclarecermos algumas dúvidas.

Gostávamos de saber quantas disciplinas é que vocês têm e se acham que as matérias são difíceis ou fáceis.

Na vossa escola, existe internet? Costumam usá-la para fazer trabalhos nas aulas ou na biblioteca?

Ouvimos dizer que no 5.º ano vamos ter um(a) Diretor(a) de Turma e queríamos saber qual é que é a sua função.

Na vossa turma existe algum delegado de turma?

Nós temos receio de sermos vítimas de bullying porque é um tema muito falado hoje em dia. Vocês já foram vítimas de bullying? O que devemos fazer se formos vítimas de bullying? Gostaríamos que nos dessem alguns conselhos.

Na nossa turma temos estagiárias e gostávamos de saber se vocês também têm. As nossas estagiárias chamam-se Joana e Beatriz e são muito divertidas. Às vezes, quando nos portamos mal, zangam-se connosco, mas é para o nosso bem.

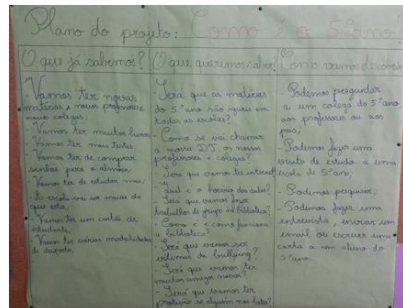
Esperamos pela vossa resposta. Obrigada pela vossa colaboração!

Beijinhos e abraços da Turma 47.

1 de maio de 2016

O Planeamento do Projeto

- O que fizemos primeiro foi o planeamento do projeto.



A resposta à nossa carta

1 de maio de 2016

Se, por acaso, te vieres a sentir ameaçado por alguém na escola, fala com algum adulto: um funcionário, um professor, ou, se preferires, podes ir ao GAMED (Gabinete de Mediação e Apoio ao Aluno), onde encontrarás alguém que ajuda a resolver o problema.

Esperamos ter esclarecido as vossas dúvidas.

Até breve!

SF 1

Olá amigos! Tudo bem?

Nós somos a turma do SF e convidamos-vos para respondermos às vossas dúvidas sobre a passagem para o 5º ano.

Vamos por partes; uma pergunta de cada vez:

- Temos 10 disciplinas, algumas de que gostamos mais, outras de que gostamos menos. Não são difíceis. Se precisarmos atenção nas aulas e se formos os trabalhos de casa, não sentimos dificuldades.
- Na escola temos internet em todo o sítio (wireless) e temos acesso nas salas de aula e na biblioteca, por cabo. Em algumas disciplinas, precisamos da internet para fazermos trabalhos e pesquisas.
- A partir do 5º ano, teremos um(a) diretor(a) de turma que gere a turma e coordena a relação entre os alunos, entre os alunos e os professores e entre os professores e os Encarregados de Educação.
- Escolhemos, no início do ano, um delegado de turma (o Gonçalo) e uma subdelegada (a Matilde) que ajudam a resolver problemas que possam existir entre nós.

Os horários do 5.º ano



Horários do 5.º ano					
CSA	Disciplina	Professor	Segunda	Terça	Quarta
1	Matemática	ANA PAULA JARDIM ALVES MOURA			
2	Português				
3	Matemática				
4	Português				
5	Matemática				
6	Português				
7	Matemática				
8	Português				
9	Matemática				
10	Português				
11	Matemática				
12	Português				

A visita de estudo à escola do 1.º e 2.º ciclos de [REDACTED]



O guião da visita de estudo

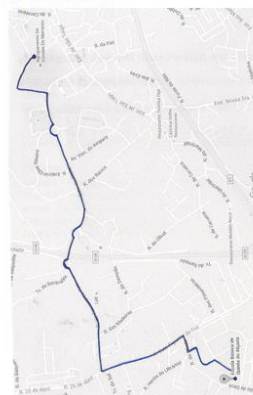
Aluno: _____ Data: _____
 Guião da visita de Estudo à Escola do 2.º e 3.º Ciclos

Projeto "Como é o 5.º ano?"



23 de maio de 2016

Alunos: 4.º ano (Turma 47)
 Professora titular da turma: Cláudia Mendes
 Professoras estagiárias: Beatriz Piedade e Joana Figueiredo



Os alunos do 5.º F



A biblioteca



O refeitório



A aula de informática



Os cartões escolares



Os cartões escolares



O que aprendemos

- Esclarecemos muitas dúvidas que tínhamos.
- Agora, já estamos mais preparados para irmos para o 5.º ano!

**Acham que teria sido importante
para vocês realizar este projeto?**



Anexo 22 - Autoavaliação dos alunos acerca da sua exposição oral na divulgação do Projeto “Como é o 5.º ano?”

Reflico sobre a minha exposição oral

Nome:		Data:	Sim	Não
1.	Falei de forma audível;			
2.	Articulei bem as palavras de forma a ser compreendido(a);			
3.	Tive uma postura adequada;			
4.	Respeitei a apresentação dos meus colegas;			
Comentário: 				

Anexo 23 - Categorização das respostas obtidas pelos alunos em estudo, na redação do texto e entrevista, na pré e pós-intervenção

Categorias	Subcategorias	Aluna D.	
		Pré	Pós
Académica	Desempenho académico		
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	<p>I: o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? (...)</p> <p>D: e também estudar. Vai ser complicado.</p> <p>I: porquê?</p> <p>D: é porque vou ter muitas matérias.</p> <p>I: e achas que vão ser mais difíceis?</p> <p>D: Sim.</p>	<p>I: e o que achas que vais gostar menos na nova escola?</p> <p>D: da disciplina de História e Geografia de Portugal. (...)</p> <p>I: o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?</p> <p>D: as matérias.</p> <p>I: todas?</p> <p>D: não, mais o Inglês.</p> <p>“(...) o que vou gostar menos é da aula de História e Geografia de Portugal e vai ser mais difícil é Inglês.”</p>
Social	Violência na escola	<p>I: como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano?</p> <p>D: bem, mas tenho algum receio. Tenho medo que os mais crescidos se metam comigo.</p> <p>“Os meus medos são os mais velhos me baterem.”</p>	<p>I: Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano?</p> <p>D: hum. nenhum. Só o <i>bullying</i>, mas agora já não tenho assim muita coisa. Só um bocadinho, pronto.</p> <p>I: mas por algum motivo em especial que já não tens tanto receio?</p> <p>D: sim, por ter ido à escola (...) e não vi nada de <i>bullying</i>.</p> <p>“Os meus medos em relação ao 5.º ano são: sofrer <i>bullying</i> (...)”</p>
	Envolvimento dos amigos/novos pares	<p>I: o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?</p> <p>D: estar com as minhas amigas.</p> <p>I: e o que achas que vais gostar menos na nova escola?</p> <p>D: de não estar com as minhas amigas da escola.</p> <p>I: da tua turma agora?</p> <p>D: sim.</p> <p>“Eu vou gostar mais de estar com as minhas amigas e menos de não estar com as minhas [amigas] do 4.º ano.”</p>	<p>“O que vou gostar mais é de estar com as minhas amigas”</p> <p>I: o que é que achas que vais gostar mais na nova escola?</p> <p>D: (pensativa) de estar com as minhas amigas.</p> <p>“O que facilitaria a minha entrada para o 5.º ano era conhecer a turma.”</p>
	Envolvimento de adultos	<p>I: gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?</p> <p>D.: Sim.</p> <p>I: quem?</p> <p>D: o meu encarregado de educação.</p> <p>I: e quem é o teu encarregado de educação?</p> <p>D: a minha mãe ou o meu pai.</p> <p>I: e porque é que gostavas que te acompanhassem?</p> <p>D: para me sentir mais corajosa.</p>	<p>“Eu gostava que o meu encarregado [de educação me acompanhasse] no 1.º dia porque é para me sentir mais corajosa.”</p> <p>I: o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano? (...)</p> <p>D: uma delas era o meu encarregado de educação levar-me no primeiro dia à escola, para me sentir mais corajosa.</p> <p>I: e quem é que é o teu encarregado de educação?</p>

		<p>“Eu gostava que o meu encarregado de educação me acompanhasse no 1.º dia à escola porque assim teria mais coragem”</p> <p>I: achas que haveria alguma coisa que te poderia ajudar a tornar mais fácil a tua entrada para o 5.º ano?</p> <p>D: uma delas era o meu encarregado de educação levar-me no primeiro dia à escola, para me sentir mais corajosa.</p>	D: a minha mãe e o meu pai.
Processual	Adaptação ao espaço escolar	<p>“Para mim vai ser mais difícil é saber as salas para onde devo ir.”</p> <p>I: o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola?</p> <p>D: saber onde é que são as salas...</p>	“Os meus medos em relação ao 5.º ano são: (...) não saber as salas quando toca.”
	Adaptação ao horário/às regras escolares		

Categorias	Subcategorias	Aluno G.	
		Pré	Pós
Académica	Desempenho académico		
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	<p>“Eu vou gostar mais de educação visual e o que vou gostar menos é de Matemática.”</p> <p>I: e o que é que achas que vais gostar mais na nova escola? G: vou gostar mais de educação física acho eu. Sim, Educação Física. Ou então de desenho. (...) I: e o que é que achas que vais gostar menos na nova escola? G: de Matemática.</p>	<p>“Eu acho que vou gostar mais de educação visual e acho que vou gostar menos de português e acho que vai ser mais difícil Matemática.”</p> <p>I: muito bem. O que é que achas que vais gostar mais na nova escola? G: eu acho que vou gostar mais de Educação Visual, porque eu gosto muito de desenho. (...) I: (...) O que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? G: Matemática.</p>
Social	Violência na escola		<p>“O m eu único receio (medo) é ser vítima ou agressor de <i>bullying</i>.”</p> <p>I: Quais é que são os teus medos na transição para o 5.º ano? G: é o <i>bullying</i>. I: tens medo de ser vítima de <i>bullying</i>? G: sim.</p>
	Envolvimento dos amigos/novos pares	<p>“Em relação à entrada para o quinto ano sinto-me bem, porque vai para lá o meu melhor amigo e a minha prima.”</p> <p>“Eu tenho algum medo de não me aceitarem no quinto ano.”</p> <p>“Eu acho que o mais difícil vais ser arranjar amigos (...)”</p>	<p>I: e o que é que achas que vais gostar menos na nova escola? (...) G: (...) Secalhar não ter lá todos os amigos que eu queria que fossem para lá.</p>
	Envolvimento de adultos	<p>I: (...) o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano? G: a minha mãe e o meu pai estarem lá. Estarem presente comigo. Estarem presente quando eu entrar para o 5.º ano.</p>	<p>I: o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano? G: alguns dos meus familiares estarem lá. I: irem contigo, acompanharem-te à escola? G: sim. I: e quem é que gostavas que te acompanhasse à escola? G: a minha mãe, o meu pai, a minha irmã. I: todos? Querias levá-los a todos? G: Sim (riso). Esses três queria. O meu tio, a minha avó e a minha madrinha (...).</p>
Processual	Adaptação ao espaço escolar	<p>I: Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano? G: não encontrar as aulas. I: as salas? G: as salas (...)</p>	
	Adaptação ao horário/às regras escolares	<p>“Eu acho que o mais difícil vais ser habituar-me (...) aos horários das aulas.”</p> <p>I: Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano? G: (...) chegar tarde à escola.</p>	

Categorias	Subcategorias	Aluna M.	
		Pré	Pós
Académica	Desempenho académico		“(…) o mais difícil vão ser os testes.” “Eu acho que o que vai facilitar a minha entrada no 5.º ano vai ser estudar muito.”
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	<p>“Eu acho que vou gostar mais das aulas de educação visual.” “Eu acho que vou gostar menos das aulas de Matemática.”</p> <p>I: ah, de não os teres lá. O que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? Aluna M.: talvez conseguir apanhar a matéria de Matemática. I: tens dificuldades a Matemática? Aluna M.: um pouco.</p>	“Eu não vou gostar nada das aulas de Matemática (…)”
Social	Violência na escola		
	Envolvimento dos amigos/novos pares	<p>I: (...) Quais é que são os teus medos na transição para o 5º ano? M: não tenho muitos. O meu medo é que não me aceitem muito bem naquela escola. I: os teus colegas? M: sim. (...) I: muito bem. O que é que achas que vais gostar mais na nova escola? M: acho que vou gostar muito da companhia e de conhecer pessoas novas. I: e o que achas que vais gostar menos na nova escola? M: não sei, dos meus amigos que já tenho há algum tempo. I: achas que vais gostar menos? M: de não os ter lá. (...) I: o que é que achas que facilitaria a tua entrada no 5.º ano? M: se os meus amigos tivessem lá também para me ajudar e os meus amigos já de infância, tipo o Diogo, que vai para Amor, a Raquel... I: que estão na tua turma agora? M: sim.</p> <p>“(…) eu tenho medo que não fique amiga de ninguém.”</p>	<p>I: como é que te sentes em relação à entrada para o 5.º ano? M: eu sinto-me bem porque eu vou para à escola do meu irmão e acho que ele me vai ajudar quando eu tiver dúvidas ou questões e problemas, e ele vai-me ajudar. (...) I: o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? M: acho que vai ser porque os meus colegas de infância e tudo isso. E os meus amigos, que eu encontrei agora, há muito deles que não vão para a minha escola. Só uma ou duas pessoas que vão. Eu vou perder muitos amigos, mas pode ser que um dia volte as encontrá-los! (...) I: o que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5ºano? M: eu acho que seria os meus amigos todos, aqueles amigos mais especiais que já os tenho desde a infância, desde a pré, que fossem para minha escola. Assim seria mais fácil.</p> <p>“Eu vou gostar muito que o meu irmão esteja na escola para onde eu vou (...)”</p>
	Envolvimento de adultos	<p>“Eu não gostava que os meus pais fossem comigo [no 1.º dia de aulas] porque o meu irmão vem comigo de autocarro para a escola.”</p> <p>I: gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas? M: talvez a minha mãe. Mas também não levo a mal que ela não me vá levar porque eu tenho o meu irmão e ele vai sempre comigo para a escola.</p>	<p>“Eu acho que gostava de ter um apoio da minha mãe.”</p> <p>I: (...) gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas? M: sim, os meus pais.</p>

Processual	Adaptação ao espaço escolar	“Eu acho que o mais difícil vai ser encontrar os blocos (salas de aula).”	<p>I: pronto. O que é que achas que vais gostar mais na nova escola?</p> <p>M: acho que vou gostar mais da biblioteca, porque eu sempre gostei muito muito de silêncio. Gosto muito muito muito, que é para relaxar e fingir que estou mesmo dentro da história. Parece, a fingir, que estou mesmo a vivê-la quando eu...</p> <p>(...)</p> <p>I: (...) O que é que achas que vais gostar menos na nova escola?</p> <p>M: menos, deixa cá ver. (Pensativa). Eu acho que vou gostar menos vai ser o almoço.</p>
	Adaptação ao horário/às regras escolares		

Categorias	Subcategorias	Aluno R.	
		Pré	Pós
Académica	Desempenho académico	<p>“Vai ser difícil as aulas.”</p> <p>I: e como é que imaginas a tua entrada no 5.º ano? (...) R: eu acho que vai ser difícil. Acho que vou ter muitas dúvidas nas coisas que vou fazer. Investigadora: nas aulas? R: (abana a cabeça a dizer que sim)</p>	
	Número de disciplinas/disciplina(s) do currículo	<p>I: muito bem. Então e o que é que achas que vais gostar mais na nova escola? R: eu acho que vou gostar mais das aulas de ginástica. (...) I: então e o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? R: o que vai ser mais difícil ... as aulas de Matemática.</p>	<p>“Eu acho que vou gostar da ginástica.”</p> <p>“O que vai ser mais difícil é as aulas de Música.”</p> <p>I: o que achas que vais gostar mais na nova escola? R: eu acho que vou gostar mais do ginásio. I: e porque é que achas que vais gostar mais do ginásio? R: porque eu gosto muito de ginástica e de dança e vai lá haver dança e ginástica. (...) I: o que é que achas que vai ser mais difícil para ti na nova escola? R: eu acho que vai ser os jogos de Matemática que tem lá [na nova escola].</p>
Social	Violência na escola	<p>“O meu medo é que ralhem comigo.”</p> <p>I: e quais é que são os teus medos na transição para o 5.º ano? R: o meu medo é que os alunos me batam.</p>	<p>“O meu medo em relação à entrada [no 5.º ano] é o bullying.”</p> <p>I: quais é que são os teus medos na transição para o 5.º ano? R: é eu ser vítima de <i>bullying</i>.</p>
	Envolvimento dos amigos/novos pares	<p>I: então sem ser as disciplinas o que é que tu achas que ias gostar mais na nova escola? R: de brincar com os meus novos amigos. (...) I: (...) O que é que achas que facilitaria a tua entrada para o 5.º ano? (...) R: acho que me facilitaria um amigo novo. (...) I: e gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas? R: sim. I: quem? R: um mesmo amigo que andasse aqui. I: gostavas que te acompanhasse um amigo? Porquê? R: porque acho que ele conhece bem a escola. I: ah, então gostavas que fosse um colega que estivesse naquela escola já há mais tempo... R: que eu.</p>	

	Envolvimento de adultos		<p>I: gostavas que alguém te acompanhasse no primeiro dia de aulas?</p> <p>R: não.</p> <p>I: porquê?</p> <p>R: porque eu ia ficar envergonhado e iam gozar comigo.</p> <p>I: achas que os colegas iam gozar contigo?</p> <p>R: sim.</p>
Processual	Adaptação ao espaço escolar		
	Adaptação ao horário/às regras escolares		