

Orientação

AGRADECIMENTOS

A concretização deste Mestrado representa mais uma etapa significativa no meu desenvolvimento pessoal e profissional, pelo que expresso um agradecimento sincero a todos aqueles que o tornaram possível.

À supervisora institucional, Doutora Susana Sá, pela partilha de saberes enriquecedores e pelo acompanhamento, apoio e incentivo constantes, que me ajudaram a perseverar neste caminho de aperfeiçoamento profissional.

Ao orientador cooperante, Professor Rui Barreira, pelos desafios com os quais me confrontou e que me encorajaram a procurar superar-me a cada dia.

À Dulce Marques, meu par pedagógico, pela partilha de momentos bons e difíceis que nos ajudaram a crescer.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto que contribuíram para a minha formação, pela partilha de conhecimentos essenciais à construção da minha identidade profissional.

Aos meus pais, pelo amor incondicional que me sustenta e pela paciência e sacrifício que fazem a cada dia, para que eu possa realizar os meus projetos.

Aos alunos da turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha, por terem acolhido generosamente a minha partilha de saberes e me ajudarem a crescer.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de desenvolver a minha prática profissional ao longo dos últimos anos, por me fazerem sentir renovadamente o “grito de amor à infância” (Delors, 1998, p. 11) que me seduz e impele a cada manhã a crescer como profissional.

A Deus, pelo amor com que me fortalece e pelos dons e graças com que embeleza a minha vida!

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intenta apresentar a intervenção desenvolvida em contexto de estágio, evidenciando a sua dimensão fulcral no processo de formação da mestranda, nomeadamente, na construção do seu perfil profissional e na consolidação das suas convicções sobre a conceção educativa que se lhe afigura pertinente para com as exigências de um mundo em permanente mudança.

Alicerçando a sua conceção educativa em quatro pilares estruturais – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser (Delors et al., 1998) – a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica sustentada em pressupostos teóricos e legais que a fundamentaram e numa atitude crítica e reflexiva que favoreceu a prossecução de ciclos sucessivos de observação, planificação, ação e reflexão, inerentes à metodologia de investigação-ação (Latorre, 2008). Num comprometimento com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e com o seu aperfeiçoamento profissional, edificou a sua intervenção sobre perspetivas pedagógicas construtivistas, valorizando a consecução da integração curricular, a diversificação de estratégias e a diferenciação pedagógica.

No final do percurso de estágio, evidencia-se o desenvolvimento significativo de competências inerentes ao perfil do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que não termina, contudo, no momento da profissionalização, mas se prolonga, de forma inequívoca e essencial, ao longo da vida (Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento profissional; Investigação-ação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This professional qualification training year report, written in the context of the Supervised Pedagogical Practice Curricular Unit in primary schools, included in the Pre-School Education and Primary teaching Master's degree, has as its purpose to present the intervention developed throughout the training year, highlighting its essential dimension in the development process of the Master's degree student, particularly in the construction of her professional profile and in the consolidation of her convictions about the educational conception as it is considered as pertinent towards the demands of a world in constant change.

Building her educational conception on four structural pillars – learning to know, learning to do, learning to live in society and learning to be (Delors et al., 1998) – the Master's degree student developed her pedagogical practice based on theoretical and legal assumptions that have substantiated her work and on a critical and reflexive attitude that favoured the pursuit of successive cycles of observation, planning, action and reflection, underlying in the action research methodology (Latorre, 2008). By committing to the improvement of the teaching and learning process and to her own professional refinement, she has based her intervention upon the constructivist pedagogical perspectives, valuing the achievement of the curricular integration, the diversification of strategies and the pedagogical differentiation.

At the end of the training path, what stands out is the meaningful development of the primary school teacher profile inherent competences, that, however, does not end in the moment of the professionalization, but that goes on, in an unmistakable and essential way, throughout one's life (Decree-Law no. 240/2001 and no. 241/2001, 30 August).

Key words: Education; Professional Development; Action Research; Learning.

ÍNDICE

Índice de Anexos	iii
Lista de abreviações	v
Introdução	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Pilares edificadores da educação no 1.º CEB: aprender a conhecer, a fazer, a viver em sociedade, a ser	3
1.2. Olhar integrador sobre a organização curricular do 1.º CEB	7
1.3. Construção do perfil de professor do 1.º CEB sobre perspetivas pedagógicas construtivistas	14
1.4. Diversificação de estratégias e diferenciação pedagógica	19
CAPÍTULO 2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
2.1. Freguesia de Cedofeita	25
2.2. Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	26
2.3. EB1/JI da Torrinha	28
2.4. Sala de aula e turma 4.ºD	29
2.5. Metodologia de investigação-ação	34
CAPÍTULO 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. Percorrer o caminho da diferenciação pedagógica	39
3.2. Aprender a conhecer e a fazer: consecução da integração curricular	45
3.3. Aprender a viver e a ser: vivência de aprendizagens cooperativas	53
Reflexão final	61

Bibliografia	67
Anexos	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos – Tipo A (impressos)	81
Anexo AI – Grelha de observação da caracterização do contexto	83
Anexo AII – Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada do dia 19 de novembro de 2014 (versão final)	97
Anexo AIII – Narrativa individual	101
Anexo AIV – Narrativa colaborativa	107
Anexo AV – Mapa conceptual da semana de sete a nove de janeiro de 2015	111
Anexo AVI – Planificação do dia sete de janeiro de 2015 (versão final)	113
Anexos – Tipo B (em suporte digital)	
Anexo BI – Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada do dia 19 de novembro de 2014 e do dia nove de janeiro de 2015	
Anexo BII – Atividades <i>In the rough</i> e <i>Os povos primitivos e a Matemática</i>	
Anexo BIII – Atividade <i>Romanos e Árabes/algarismos e numerais</i>	
Anexo BIV – Jogo <i>Navegadores do séc. XXI</i>	
Anexo BV – Atividades <i>De D. Sancho I a D. Dinis</i> e <i>Poetas e Trovadores</i>	
Anexo BVI – Mapas conceptuais	
Anexo BVII – Atividades <i>Restauração e Ostentação</i> e <i>Arquitetando o Convento de Mafra</i>	
Anexo BVIII – Grelhas de verificação	
Anexo BIX – Atividade <i>Janeiras na Torrinha</i>	
Anexo BX – Atividade <i>Friso cronológico</i>	

Anexo BXI – Atividade *Viriato & C.ª*

Anexo BXII – Projeto *TeleTorrinha*

Anexo BXIII – Projeto *Freitinhas*

LISTA DE ABREVIATÓES

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AERF – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB1/JI da Torrinha – Escola Básica com Jardim de Infância da Torrinha

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PT – Plano de Turma

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM – Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência

ZDP – Zona de desenvolvimento próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), representa o culminar de um processo de formação profissionalizante proporcionado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, processo este que é precursor de uma formação contínua que se reconhece essencial ao longo da vida.

Na formação conferida pelo mencionado mestrado, evidencia-se o estágio realizado em contexto de 1.º CEB, na turma D do 4.º ano da Escola Básica com Jardim de Infância da Torrinha (EB1/JI da Torrinha), de outubro de 2014 a janeiro de 2015, num total de 210 horas, que possibilitou o desenvolvimento de competências inerentes ao perfil do professor deste nível de ensino, consignado nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Entre estas competências, enunciadas, igualmente, na ficha da supracitada unidade curricular (Flores & Forte, 2014-2015), realçam-se a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais e a adoção de uma atitude crítica e reflexiva, essência da metodologia de investigação-ação, que alicerçaram as práticas educativas desenvolvidas. Neste processo de construção da identidade profissional, a mestranda procurou problematizar práticas observadas, delinear planos de ação com vista à consecução de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, desenvolver ações estratégicas diferenciadas e avaliar efeitos e resultados obtidos, num processo de reflexão contínua, apoiado pela supervisão, que lhe permitiu intervir de forma progressivamente mais consciente, coerente e adequada à realidade contextual onde desenvolveu o estágio e à conceção educativa que se lhe afigura pertinente, atendendo às exigências do mundo contemporâneo.

O presente relatório intenta, assim, evidenciar o modo como a mestranda foi respondendo aos desafios vivenciados no seu processo de formação em contexto de estágio na turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha e os contributos

inegáveis dos mesmos para a construção do seu perfil profissional. Neste sentido, no primeiro capítulo, procede-se a uma apresentação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentaram as opções metodológicas e estratégicas que guiaram a intervenção da mestranda, entre os quais se destacam conceitos como integração curricular e diferenciação pedagógica. Procura, ainda, realçar-se a pertinência e viabilidade da edificação da prática docente no 1.º CEB sobre uma conceção educativa construtivista, alicerçada em quatro pilares essenciais – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser (Delors et al., 1998) –, que se considera mais adequada num mundo em constante e exigente mudança.

Reconhecendo a essencialidade de um conhecimento profundo dos alunos e do contexto em que se inserem, para uma intervenção coerente e eficaz, procede-se, no segundo capítulo, a uma caracterização do contexto de estágio. Apresenta-se, igualmente, a metodologia de investigação-ação que sustentou a prática pedagógica, salientando-se a sua mais-valia, designadamente, para o desenvolvimento da supramencionada atitude reflexiva. No terceiro capítulo, dedicado à descrição e análise das práticas desenvolvidas, procura evidenciar-se o modo como se concretizaram as opções metodológicas e estratégicas da mestranda, sustentadas em referentes teóricos e legais e no conhecimento concreto das necessidades dos alunos, e os efeitos das mesmas no processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se, em particular, sobre as práticas de diferenciação pedagógica, integração curricular e aprendizagem cooperativa.

Por fim, apresenta-se uma reflexão final que incide, essencialmente, sobre o contributo da prática pedagógica supervisionada para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Seguem-se as referências da bibliografia consultada e os anexos de tipo A (impressos) e de tipo B (em suporte digital). Os anexos não integram qualquer documento relativo à Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, uma vez que a mestranda é detentora de uma qualificação profissional neste nível de educação, obtida por uma licenciatura anterior ao processo de Bolonha, tendo-lhe sido concedida a creditação de competências à unidade curricular mencionada.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No primeiro capítulo do presente relatório de estágio, pretende proceder-se a um enquadramento teórico-legal que favoreça um conhecimento aprofundado e sustentado sobre a natureza e a especificidade do 1.º CEB, desde um olhar integrador sobre este nível de ensino no âmbito do sistema educativo português, ao reconhecimento da particularidade da organização curricular que o define e da relevância da integração curricular. Elaboram-se, ainda, algumas considerações sobre o perfil desejável do professor do 1.º CEB, contemplando, entre outras, a dimensão do ensino e da aprendizagem, que se aprofunda com a apresentação de perspetivas pedagógicas que refletem as convicções educativas do professor e orientam toda a ação que desenvolve. Aborda-se, por fim, a natureza estratégica da ação docente, evidenciando-se a premência da concretização de uma diferenciação pedagógica.

Realizado à luz dos quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO (Delors et al, 1998), que se apresentam num primeiro momento, este enquadramento teórico-legal pretende refletir uma conceção educativa que se acredita coerente com as exigências do mundo contemporâneo e se procurou perfilhar na prática pedagógica desenvolvida na EB1/JI da Torrinha.

1.1. PILARES EDIFICADORES DA EDUCAÇÃO NO 1.º CEB: APRENDER A CONHECER, A FAZER, A VIVER EM SOCIEDADE, A SER

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998), resultante da Conferência de Jomtien de 1990, evidencia, no artigo 1.º, o direito de todos à satisfação das necessidades básicas da aprendizagem que compreendem, além do conjunto de conhecimentos e competências

indispensáveis de leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático e resolução de problemas, as aptidões, valores e atitudes que favoreçam o pleno desenvolvimento do ser humano e a sua participação competente, informada e responsável na sociedade.

Num mundo em constante e célere mudança, motivada em grande medida pela emergência das tecnologias de informação e comunicação, a educação deve privilegiar como missão a formação do ser humano enquanto indivíduo idóneo e crítico, participativo e criativo, concedendo-lhe, como afirmam Delors et al. (1998, p. 89), “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Neste sentido, e considerando a sociedade contemporânea como um “ecossistema comunicacional e informativo”, assim denominado por Pinto (2002, p. 15), onde a escola “é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação” (Nóvoa, 2009, p. 11), não basta uma preocupação quantitativa em relação aos saberes de que cada indivíduo deve ser detentor, mas, essencialmente, uma atenção ao desenvolvimento de competências que o tornem capaz de fruir das situações diversas que experiencia e das possibilidades cada vez maiores de acesso a informação que as tecnologias oferecem, para atualizar, aprofundar e enriquecer os seus conhecimentos, numa aprendizagem que, longe de ser um processo estático, sucede ao longo da vida (Coutinho & Lisbôa, 2011; Flores & Escola, 2009; Perrenoud, 2001).

À escola do presente e do futuro impõe-se o desafio de estimular o desejo de cada indivíduo de conhecer mais e de o conduzir ao domínio dos instrumentos do conhecimento, de um aprender a aprender que favorece o “despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors et al., 1998, p. 91). Aprender a conhecer constitui, assim, um dos pilares essenciais da educação, indissociável do aprender a fazer, entendido como o desenvolvimento de competências que possibilite a cada indivíduo encarar as situações e os problemas com que se depara, pela

mobilização pertinente de saberes que lhe permitam analisar e avaliar criticamente a informação, de modo a construir estratégias, tomar decisões (Cardoso, 2013; Perrenoud, 2001; Pinto, 2002) e “participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5).

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al., 1998) confere, ainda, grande relevância a dois outros pilares de aprendizagem, referentes ao aprender a viver em sociedade e aprender a ser. Afirma que a educação deve estimular o conhecimento e a descoberta progressiva do outro e o despertar de sentimentos de respeito e solidariedade, pela promoção de oportunidades efetivas de participação e cooperação com os outros no desenvolvimento de projetos comuns. Mas esta aprendizagem só é possível pelo conhecimento e compreensão de si mesmo, cabendo à educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (ibid., p. 16), a sua memória, raciocínio e sensibilidade estética, que favoreçam o desenvolvimento da personalidade, do pensamento crítico e de uma atuação responsável e justa no mundo que os rodeia. Cardoso (2013, p. 357) enfatiza esta conceção, afirmando que “a finalidade última do quarto pilar será mesmo o exercício pleno da cidadania”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em Portugal pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, reflete, nos seus princípios gerais, a conceção de educação assente nos quatro pilares de aprendizagem apresentados, ao consignar, no n.º 4 e no n.º 5 do artigo 2.º, que a educação deve contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e para a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. No sistema educativo português, o 1.º CEB, correspondente aos primeiros quatro anos do Ensino Básico da educação escolar, constitui uma etapa privilegiada para a prossecução da aprendizagem dos quatro pilares estruturais, uma vez que se caracteriza pela iniciação ao domínio de saberes,

destrezas e competências que serão consolidadas, aprofundadas e alargadas, numa progressão sequencial, ao longo dos dois ciclos subsequentes que compõem o Ensino Básico e do Ensino Secundário que o sucede. É desde esta primeira etapa escolar que a educação tem de enraizar-se no desejo de desenvolver, em cada indivíduo e ao longo de toda a vida, “o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer” (Delors et al., 1998, p. 22).

Reconhecendo a influência inequívoca da docência na qualidade da educação, assume-se essencial uma formação inicial de professores que contemple, como consignado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes na área da docência e das didáticas específicas das respetivas componentes curriculares, que favoreça uma atuação docente mais autónoma, consciente e pertinente. Simultaneamente, deve privilegiar a consciencialização das dimensões ética, deontológica e cívica da atividade docente e proporcionar a iniciação à prática profissional, concretizada pela prática pedagógica supervisionada, que promova o desenvolvimento do perfil de desempenho profissional dos formandos, em coerência com o disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Este documento legal constitui, aliás, o quadro orientador a que se subordina a organização dos cursos de formação que conferem habilitação profissional para a docência. Perfilhando a convicção de Cardoso (2013, p. 37) de que “ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação”, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida assume um relevo crescente no perfil do docente, contemplada também no documento legal mencionado, formação que deve estimular o pensamento autónomo, crítico e reflexivo e favorecer a “construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1997, p. 25).

Concretizada a apresentação dos pilares da educação e o enquadramento do 1.º CEB no sistema educativo português, procede-se, de seguida, a uma abordagem à organização curricular deste nível de ensino, evidenciando a mais-valia que se reconhece na consecução de uma integração curricular.

1.2. OLHAR INTEGRADOR SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO 1.º CEB

A atual organização curricular do 1.º CEB, regulamentada pelos Decretos-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e n.º 91/2013, de 10 de julho, conta com Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar como componentes de carácter obrigatório e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa como componentes de carácter facultativo.

A análise desta matriz curricular evidencia o papel dominante do Português e da Matemática, outorgado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que as considera áreas fundamentais, pela indicação de uma carga horária semanal mínima de sete horas para cada uma e pela implementação de um procedimento de avaliação externa sumativa da responsabilidade do MEC, que se concretiza pela realização de provas finais no 4.º ano incidentes nos conteúdos destas componentes. É, ainda, reforçado pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que estabelece que o desenvolvimento do ensino das mesmas seja orientado por metas curriculares. Instituídas como um documento normativo de utilização obrigatória e de “referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 4), as metas curriculares, de acordo com o disposto na alínea a) do n.º 2 do supracitado Despacho, enunciam os conhecimentos e as capacidades a desenvolver pelos alunos e estabelecem os descritores de desempenho que permitam avaliar a consecução dos objetivos.

Refletindo sobre a relevância concedida ao Português na matriz curricular do 1.º CEB, realça-se que a mesma deve fundamentar-se na conceção da língua materna como instrumento imprescindível de acesso e de sucesso em todos os saberes, como o reforça o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009). Esta perceção implica, por sua vez, a consciencialização de que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna não pode

resumir-se ao espaço de horas semanal que lhe é reservado, mas deve consubstanciar-se na abordagem de todas as áreas curriculares. O perfil de monodocência do professor do 1.º CEB reveste-se de um cariz privilegiado, ao possibilitar que o profissional docente promova oportunidades de aprendizagem integradas e articuladas, utilizando e incentivando os alunos à produção de discursos corretos e coerentes, em que mobilizem conceitos e linguagem específica de cada componente curricular (Reis & Adragão, 1992).

Neste sentido, e reconhecendo a linguagem como “ferramenta de comunicação e de representação” (Lomas, 2003, p. 15) e alicerces da relação pedagógica, o ensino e aprendizagem do Português deve privilegiar o desenvolvimento nos alunos de um comportamento comunicativo adequado, coerente, correto e eficaz nos diversos contextos e situações de comunicação humana, concretizado no domínio de destrezas linguísticas como escutar, falar, ler, escrever, entender, ver, navegar e, inclusivamente, calar. Deste modo se promove, nos alunos, um contínuo aperfeiçoamento da competência comunicativa, ou adotando uma expressão de Lomas (ibidem), um “saber fazer coisas com as palavras”, fator que concorre para a promoção de uma verdadeira aprendizagem ancorada nos pilares edificadores do conhecimento.

Uma reflexão sobre as razões que concorrem à fundamentação da importância atribuída pelo MEC à Matemática conduz ao reconhecimento do lugar inequívoco desta componente curricular que, assumindo-se não só como ciência, mas também como linguagem, constitui um “meio de comunicação universal acerca de relações e regularidades nos mais diversos domínios que todos devem conhecer e saber usar” e uma “ferramenta para descrever e intervir no mundo físico, social e cultural” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 27). Neste sentido, e refletindo a relevância dos pilares do conhecimento, o ensino e aprendizagem da Matemática deve proporcionar aos alunos a oportunidade de se apropriarem do “modo matemático de pensar e da forma de o usar nas mais diversas situações do dia-a-dia” (ibid., p. 32), pelo desenvolvimento de capacidades transversais como o raciocínio matemático, a comunicação e a resolução de problemas.

Salienta-se, no entanto, que os documentos atualmente em vigor, estruturados em três domínios no 1.º CEB (Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados), sobrevalorizam o domínio de procedimentos padronizados e apresentam uma perspetiva redutora do processo matemático de resolução de problemas, encarando-o como uma simples atividade de aplicação de conhecimentos, regras e procedimentos, que deve ser resolvida utilizando processos conhecidos, repetitivos ou mecanizados (Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012; SPIEM, 2012). A resolução de problemas deve, pelo contrário, ser entendida como uma atividade privilegiada para construir, aplicar, relacionar e compreender o significado de conceitos e representações matemáticas e estabelecer “conexões entre vários tópicos dentro e fora da Matemática” (Boavida, 2008, p.33). Do mesmo modo, reconhece-se, nesta atividade, fortes potencialidades ao nível da argumentação e da comunicação, capacidades transversais enunciadas e valorizadas pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2007) que contribuem para o “desenvolvimento do pensamento independente e crítico, tão essencial a várias facetas da vida” (Boavida, 2008, p.33).

No que diz respeito ao Estudo do Meio, componente à qual está atribuído um mínimo de três horas semanais na matriz curricular do 1.º CEB, salienta-se a sua perspetiva integradora, veiculada na *Organização Curricular e Programas* (ME, 2004, p. 101), que a refere como uma área que mobiliza conceitos, conteúdos e métodos de vários domínios, como a História, a Geografia, a Etnografia e as Ciências Naturais, que contribuem para a “compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade”. Indica, assim, temas globais como a segurança, a saúde ou o ambiente, embora, paradoxalmente, apresente uma estrutura em seis blocos distintos, que se refletem na organização temática de variados manuais utilizados nas escolas, pelo que a articulação entre os vários blocos apenas se concretizará pela ação reflexiva e criativa do professor (Roldão, 2004). Esta desejável articulação integradora propicia a consecução de objetivos referentes à aprendizagem de conhecimentos, atitudes, valores e procedimentos e à aquisição de

competências essenciais, enunciados no documento referido, e que espelham a consciência da relevância da edificação da educação nos pilares estruturais aludidos neste capítulo, que tornem os alunos

observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender (...) [e responsáveis] perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (ME, 2004, p. 102).

Relativamente à componente curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, evidencia-se uma aparente contradição entre a relevância que lhe é conferida na *Organização Curricular e Programas* (idem) e a realidade de desvalorização a que se assiste, em certos casos, concretizada no não cumprimento do tempo letivo que lhe é atribuído (mínimo de três horas semanais), que alguns professores justificam pela necessidade de dedicar mais tempo aos conteúdos que integram os programas de Português e de Matemática e pela afirmação de falta de competências artísticas, relegando este trabalho para os docentes das AEC (Pires, 2014). Note-se, no entanto, que a Educação Artística, como reconhece a UNESCO (Matsuura, 2007, citado por Mbuyamba, 2007, p. 3), “pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz”. Neste sentido, as atividades artísticas e físico-motoras podem ser desenvolvidas como motivação, desenvolvimento ou consolidação da abordagem dos conteúdos das outras áreas curriculares, tornando-se potenciadoras de aprendizagens significativas e interdisciplinares. Do mesmo modo, a Expressão Artística e Físico-Motora propicia a consecução dos objetivos de uma educação para o futuro, ao favorecer o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais e do equilíbrio emocional, da perceção e da imaginação, ao promover, em suma, o desenvolvimento do sentido de cidadania, pela formação de cidadãos observadores, expressivos, críticos e criativos na resolução de problemas (Barbosa, s.a.; Eisner, 2008).

O trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), também referenciado no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, revela-se

essencial num mundo atual caracterizado por uma evolução permanente dos instrumentos comunicacionais e informativos, trazendo, no entanto, grandes desafios à educação. Esta emergente sociedade da informação oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem, mas exige do professor uma mudança no “modo de estar nas situações de ensino-aprendizagem” (Pinto, 2002, p. 15), que fomente nos alunos a aquisição de competências promotoras do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia neste mundo, tornando-os capazes de interpretar, analisar criticamente, compreender e aplicar a informação que têm ao seu alcance e, ainda, de compreender em que situações, para que fins e como se torna mais adequado e pertinente mobilizar as TIC (Flores & Escola, 2009; Pinto, 2002). Pela sua relevância, entende-se que a integração das TIC deve concretizar-se de uma forma transdisciplinar, concorrendo para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que despertem o interesse e a motivação dos alunos na abordagem de conteúdos (Coutinho & Lisbôa, 2011; Pinto, 2002).

Pela reflexão à organização curricular do 1.º CEB, realizada à luz dos pilares estruturais da educação, se realça que é essencial, convocando Delors et al. (1998, p. 15), “preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor”. Nesta perspetiva, ganha sentido o conceito de integração curricular advogado por Beane (2002, p. 10) e definido como uma conceção curricular

preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas (...) significantes, identificados em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo.

Por esta definição se depreende que a efetiva realização de uma integração curricular implica mudanças significativas na organização curricular e na conceção e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, corporalizadas no deixar de parte um olhar compartimentado sobre as componentes curriculares e na estruturação de planificações que principiêm na definição de um tema específico, a partir do qual são identificados os conceitos com ele relacionados a serem explorados pelo desenvolvimento de atividades que mobilizem conteúdos, conhecimentos e métodos das diversas

áreas do saber (Beane, 2002; Perrenoud, 2001). Esta concepção supõe, ainda, a participação dos alunos na planificação, “outorgando-lhe[s] um papel ativo na relação com o saber e na construção do conhecimento” (Alonso & Sousa, 2013, p. 58), promovendo, deste modo, uma educação democrática, segundo uma perspectiva socioconstrutivista, que se aprofunda no subcapítulo seguinte.

Uma concepção educativa que valorize o ensino e a aprendizagem de competências promotoras de uma participação ativa e informada na vida e na sociedade deve, assim, partir das situações próximas da realidade dos alunos, que, cumulativamente, possuam interesse e relevância pessoal e social, integrar as percepções, convicções e conhecimentos construídos a partir das suas vivências e desafiá-los a procurar, nas diversas áreas e nas relações entre elas, os saberes que ainda não possuem ou dominam (Alonso & Sousa, 2013; Beane, 2002). O estabelecimento de relações entre as diferentes áreas e os seus conteúdos e os conhecimentos que emergem da vida quotidiana favorece, assim, uma melhor interpretação e compreensão da realidade como um todo, uma efetiva atribuição de sentido às situações experienciadas e uma crescente capacidade de utilizar as aprendizagens integradoras em novas situações problemáticas (Alonso & Sousa, 2013; Beane, 2002; Roldão, 2004).

O regime de monodocência do 1.º CEB, que exige do professor um conhecimento e domínio profundos nas várias áreas do saber que fazem parte da matriz curricular, concede-lhe, simultaneamente, as condições desejáveis para a consecução da integração curricular na sua essência, tal como foi explanada. Contudo, considerando as medidas legislativas do MEC que parecem refletir uma valorização da segmentação, pela definição de horas semanais a atribuir a cada componente da matriz curricular, desenvolver uma prática pedagógica edificada sob uma visão integradora das diversas áreas curriculares assume-se como um processo complexo que exige mudanças significativas ao nível de metodologias e estratégias educativas.

Neste processo emergem os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que caracterizam as práticas educativas desenvolvidas e traduzem o grau de menor ou maior intensidade

de interação efetiva entre as diversas áreas do saber. Neste sentido, a abordagem multidisciplinar corresponde às práticas onde o grau de intensidade da integração é mínimo, baseando-se, fundamentalmente, na identificação dos conteúdos e das competências a desenvolver em cada área e na apreensão do modo como cada uma pode contribuir para a compreensão de um tema específico, procedendo, então, ao estabelecimento de inter-relações curriculares, embora se mantenham as fronteiras entre as distintas componentes. A transdisciplinaridade, por sua vez, equivale ao grau máximo de coordenação entre as diferentes áreas, assistindo-se, inclusivamente, ao desvanecimento das suas fronteiras que favorece a construção do saber em toda a sua abrangência e complexidade. Num sentido progressivo, a interdisciplinaridade surge como o conjunto variado de práticas que se situam entre os dois extremos enunciados e constitui, possivelmente, a abordagem mais frequente entre os profissionais docentes que acreditam na mais-valia de uma prática pedagógica integradora (Beane, 2002; Leite, 2012; Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Pelas considerações expostas, se realça o caráter complexo da integração curricular, mas, igualmente, desafiante e essencial, pelo que se procurou concretizar a referida integração na prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio, como se explana no terceiro capítulo.

Da reflexão realizada sobre a organização curricular do 1.º CEB, pode afirmar-se que esta parece refletir uma preocupação pelo desenvolvimento de competências edificadas nos pilares estruturais apresentados por Delors et al. (1998), embora se reconheça que cabe ao professor, “com o seu esforço, a sua reflexão sobre a prática, a sua criatividade e o seu profissionalismo” (Roldão, 2004, p. 77), a missão de, dia-a-dia, ir construindo o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e motivadora, que desperte nos alunos o gosto e o desejo de saber, numa superação das dificuldades, obstáculos e desafios que se vão sucedendo neste caminho.

1.3. CONSTRUÇÃO DO PERFIL DE PROFESSOR DO 1.º CEB SOBRE PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS CONSTRUTIVISTAS

Numa conceção educativa que se deseja alicerçada nos pilares da educação referidos neste relatório, o professor do 1.º CEB deve construir o seu perfil profissional, consignado nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, reconhecendo a imprescindibilidade do desenvolvimento de competência científica, concretizada no conhecimento, domínio e permanente atualização de saberes referentes quer às áreas curriculares e ao nível de educação para o qual detém habilitação, quer a domínios como a pedagogia e a didática (Altet, 2000; Tardif, Lessard & Gauthier, 2000). De igual modo, deve desenvolver uma atitude de prático reflexivo, promotora da melhoria da ação educativa (Alarcão, 2001; Latorre, 2008; Schön, 1997), sobre a qual se fala mais aprofundadamente no segundo capítulo.

A reflexão constante sobre a prática favorece o aperfeiçoamento da capacidade de “tomar adequadas decisões de operacionalização” (Reis et al., 2009, p. 9), encontrando um equilíbrio entre as orientações de política educativa, nomeadamente, os programas e as metas curriculares das diversas áreas, e a sua liberdade na escolha das estratégias e metodologias mais adequadas à realidade contextual onde desenvolve a sua prática educativa e que podem determinar a diferença na qualidade do ensino. A sua intervenção reflete, igualmente, a sua identidade enquanto profissional docente, edificada sobre o seu pensar a educação e as suas convicções intimamente relacionadas com perspetivas pedagógicas (Albuquerque, 2010; Ferreira & Santos, 2000).

Perfilhar uma conceção educativa orientada para o desenvolvimento de competências envolve, efetivamente, implicações pedagógicas que não se prendem apenas com o domínio e a atualização permanente de saberes a ensinar, mas, fundamentalmente, com o modo como se ensina e se aprende. “Os quatro pilares que são as bases da educação ao longo da vida” servem, na opinião de Cardoso (2013, p. 44), “de orientação para as instituições de ensino

aplicarem uma metodologia inovadora”, no caminho desejável de uma pedagogia mais ativa que conceba o aluno como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, precursor de uma atuação como cidadão interventivo e responsável (Ferreira & Santos, 2000).

Ganha, assim, sentido a concepção construtivista da aprendizagem, que reflete as perspectivas de teóricos reconhecidos como Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel sobre a construção do conhecimento. As concepções dos autores referenciados coincidem na percepção de que o ato de aprender é um processo ativo e construtivo, no qual as novas experiências, provenientes das interações com o mundo físico, segundo Piaget, ou com o meio social, histórico e cultural, de acordo com Vygotsky e Bruner, provocam um desequilíbrio nas estruturas cognitivas da criança, conduzindo-a num processo de construção, modificação e enriquecimento dos seus esquemas de conhecimento, com a finalidade do estabelecimento de um reequilíbrio (Lebrun, 2002; Solé & Coll, 1999).

De acordo com diversos autores (Beane, 2002; Miras, 1999; Ponte & Serrazina, 2000; Solé, 1999), a essência de uma aprendizagem significativa reside no modo como as novas ideias adquirem um significado próprio e pessoal ao encontrarem relação com aspetos relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Deste modo, a aprendizagem não se traduz numa mera acumulação de novos conhecimentos, mas sim numa integração que será tanto mais significativa quantas mais relações e conexões o aluno conseguir estabelecer entre os novos conteúdos e os seus conhecimentos prévios. Para que se realizem verdadeiras aprendizagens significativas, na perspectiva de Ausubel, torna-se essencial dar sentido às aprendizagens, explicitando ao aluno os motivos que subjazem ao que aprende e ao como aprende, com o intuito de o fazer descobrir que o novo conhecimento encontra relação com outros saberes e relevância para situações diversas da vida e do mundo (Jesus, 2008; Leite, 2009; Morin, 2002; Perrenoud, 2001).

Esta atribuição de sentido à aprendizagem deveria, por si só, mover o aluno a implicar-se ativamente no ato de aprender. Contudo, e admitindo que no exercício cognitivo intervêm aspetos afetivos, emocionais e relacionais,

reconhece-se o papel determinante de variáveis que integram o processo de ensino, e que o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, realça, na alínea b) do n.º 2 do ponto II do Anexo 2, como um aspeto fundamental inerente ao perfil do docente do 1.º CEB: a mobilização de saberes relativos às “condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”. Este aspeto evidencia a indispensabilidade de um conhecimento profundo dos alunos, dos contextos familiares e sociais de onde proveem, dos saberes, capacidades e experiências prévias que possuem, dos interesses que os motivam e das suas dificuldades e inseguranças e, igualmente, de uma gestão eficaz dos elementos que definem o ambiente de aprendizagem, como as interações que se estabelecem na sala de aula, o clima que a caracteriza, o tempo e o espaço. A influência inequívoca destas condicionantes no despertar do interesse e da motivação, refletem-se, por sua vez, na disposição e no envolvimento do aluno na aprendizagem (Arends, 1995; Ferreira & Santos, 2000; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Solé, 1999).

Neste sentido, o processo de ensino deve entender-se, na perspetiva socioconstrutivista que vem sendo abordada neste subcapítulo, como a ajuda necessária que orienta e guia a aprendizagem e refletir a conjugação de algumas características essenciais. Deve ser ajustado às especificidades e finalidades das situações de intervenção educativa, tomando como ponto de partida as características dos alunos, numa atenção particular aos conhecimentos prévios que possuem em relação aos novos conteúdos a aprender. Simultaneamente, o processo de ensino como ajuda ajustada supõe confrontar os alunos com situações novas e desafiantes, de um nível mais complexo comparativamente aos conhecimentos que possui, que lhes exijam um esforço de implicação no processo de compreensão, concedendo-lhes, no entanto, uma diversidade de apoios e instrumentos de ajuda, de natureza cognitiva e emocional, nos diferentes momentos de atuação docente, desde a planificação e organização do tempo, espaço, grupo e recursos à intervenção direta com os alunos, que lhes possibilitem superar a exigência e progredir na aprendizagem (Albuquerque, 2010; Onrubia, 2001).

As características atribuídas ao ensino como ajuda ajustada relacionam-se intimamente com a noção de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) proposta por Vygotsky, como o confirma a definição apresentada pelo próprio psicólogo: “distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega (...) mais bem preparado nessa tarefa” (1979, citado por Onrubia, 2001, pp. 124-125). Neste sentido, torna-se essencial que o professor conheça profundamente cada aluno, de modo a orientar a sua atuação no sentido de criar e agir sobre as suas ZDP, cumprindo a função do ensino como impulsionador da aprendizagem (Benedetti & Kerr, 2009; Fino, 2001).

De acordo com Onrubia (2001), esta intervenção do professor sobre as ZDP deve fundamentar-se em alguns critérios básicos que retomam e fortalecem a conceção socioconstrutivista, como o estabelecimento de relações explícitas entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, a diversificação de estratégias, que favoreça a sua participação, e a atribuição de sentido às atividades desenvolvidas. Um outro critério primordial consiste em “estabelecer um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas”, que proporcione a aprendizagem não só de conteúdos curriculares, mas, igualmente, de valores e atitudes, e no qual haja lugar para a curiosidade e “a capacidade de espanto” (ibid., p. 134).

Num ambiente emocionalmente positivo como o descrito, a interação entre alunos pode, de igual modo, constituir-se como uma fonte potencial de criação e atuação sobre as ZDP, traduzida em ações como, por exemplo, a partilha de ideias, pontos de vista e estratégias diferentes de resolução de tarefas, que possibilite a cada aluno modificar, aprofundar e enriquecer os seus próprios conhecimentos (Onrubia, 2001; Ponte & Serrazina, 2000). Este aspeto evidencia as convicções perfilhadas pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) na sua perspectiva de “desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada” (Niza, 1998b, p. 139).

O MEM valoriza, assim, a aprendizagem cooperativa e a comunicação como eixos centrais da sua perspectiva pedagógica, de acordo com a qual os alunos

trabalham cooperativamente em pequenos grupos ou em pares, tendo em vista um objetivo comum que só será conquistado se cada membro do grupo o atingir, contribuindo, ainda, o sucesso de cada um para o sucesso de todos, e os saberes construídos são validados socialmente através da sua comunicação. Segundo Niza (1998a, p. 79), “o sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho”. É esta motivação intrínseca, que se constrói nas interações estabelecidas em aula e favorece a disposição e o envolvimento na aprendizagem, que deve ser privilegiada pelo professor, em detrimento da motivação extrínseca baseada em fatores externos como recompensas ou pressões, porque conduz à manifestação de um sentimento de competência, autoestima e autodeterminação experimentado na realização da própria atividade (Cardoso, 2013; Solé, 1999).

A aprendizagem cooperativa pode, ainda, ser vista no sentido do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, consignado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que enfatiza a relevância do estabelecimento de relações de respeito mútuo e de interações efetivas com os encarregados de educação, a escola e a comunidade, favorecedoras de uma formação integral dos alunos para a vivência de uma cidadania democrática. Qualidades como “saber trabalhar em grupo, ser dinâmico ou ter empatia” e ações concretas como partilhar informação, saberes e experiências com outros docentes e “procurar mediar conflitos”, defendidas por Cardoso (2013, p. 76) e consignadas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, são fundamentais num professor comprometido com o desenvolvimento pleno dos seus alunos que os torne aptos a atuar de forma crítica e interventiva na sociedade. Em relação à família, a sua participação e envolvimento na vida da escola concede-lhe um maior conhecimento dos seus papéis e das suas competências, bem como dos objetivos e dos métodos de ensino desenvolvidos pelo professor, proporcionando, num esforço cooperativo, a descoberta de estratégias que promovam, nos seus filhos, a motivação e o sucesso na aprendizagem. Deste

modo, da interação positiva estabelecida entre professor e famílias pode resultar, por um lado, um maior comprometimento destas na colaboração da construção do conhecimento dos seus filhos, concretizado, por exemplo, no apoio às tarefas realizadas em casa, e, por outro lado, num conhecimento mais profundo dos alunos por parte do professor que sustente a adequação da sua intervenção (Arends, 1995; Ferreira & Santos, 2000).

Os princípios pedagógicos do MEM e do socioconstrutivismo, que evidenciam o papel ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem e privilegiam práticas cooperativas, parecem revelar-se muito pertinentes numa conceção educativa alicerçada sobre os quatro pilares preconizados pela UNESCO (Delors et al., 1998), apontando o caminho de uma vivência democrática e solidária. Por este motivo, foram contemplados na prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio, como se procura evidenciar no terceiro capítulo do presente relatório. Reconhecendo, como referido ao longo deste subcapítulo, que o papel do professor como facilitador da aprendizagem se concretiza muito particularmente na relevância das situações e desafios com os quais confronta os alunos, procede-se, de seguida, a uma abordagem sobre estratégias de ensino e aprendizagem, realçando a necessidade de uma diferenciação pedagógica num mundo atual onde emerge a clara consciência da diversidade que caracteriza uma turma.

1.4. DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Do pensamento abordado no subcapítulo anterior, referente ao facto de que “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 15), emerge o conceito de estratégia de ensino e aprendizagem, definido por Vieira e Vieira (2005, p. 16) como “um conjunto de acções do professor ou

do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista”.

Neste sentido, para que o ensino concretize o seu papel de facilitador da construção do conhecimento, torna-se fundamental que o professor atenda às características concretas dos alunos, do contexto e da situação educativa, que o ajudem no processo de tomada de decisões estratégicas, fundamentado num conjunto de questões que lhes confirmem intencionalidade e pertinência. Partindo da informação que possui sobre os conhecimentos prévios dos alunos e orientado pela definição dos objetivos e competências que pretende promover, o professor deve refletir sobre qual a atuação que se revele mais eficaz para a prossecução dos mesmos, considerando aspetos relativos ao como organizar a ação, com que tarefas e recursos, quais os passos que favoreçam uma progressão coerente, quais os modos de avaliação que permitam regular a validade da estratégia e quais as razões e critérios que justificam estas escolhas (Monereo, 2007; Roldão, 2009; Vieira & Vieira, 2005).

As estratégias que operacionalizam o processo de ensino e que surgem como respostas às questões referidas espelham, inequivocamente, as perspetivas pedagógicas do professor e o papel mais ou menos ativo atribuído ao aluno no processo de aprendizagem, como o evidencia a classificação proposta por Vieira e Vieira (2005), que agrupa as estratégias em três níveis segundo o princípio da realidade: situações da vida real, nas quais se destacam o questionamento promotor do pensamento crítico e o diálogo; simulações da realidade, que integram estratégias como a discussão, o *role play*, os jogos, as dramatizações, o trabalho de projeto e o *brainstorming*; e abstrações da realidade, entre as quais se salientam a exposição e o treino. Os autores citados reforçam, ainda, que as estratégias com maior eficácia na prossecução do desiderato do ensino constituem as que proporcionam a participação ativa dos alunos e expressam de forma clara o sentido das aprendizagens em causa, produzindo como efeito uma maior motivação e envolvimento dos mesmos.

Estas estratégias revelam-se mais congruentes com a conceção educativa construtivista orientada para o desenvolvimento de competências defendida

neste relatório, apresentando, ainda, a possibilidade de conduzir os alunos à adoção das mesmas estratégias impulsionadas pelo professor nas suas tarefas e nos seus hábitos de estudo, pelo desenvolvimento da capacidade de “conseguir uma certa transferência das estratégias utilizadas para novas situações de aprendizagem, mediante o reconhecimento de condições semelhantes nessas novas situações” (Monereo, 2007, p. 40), fator promotor da autonomia no seu processo de aprendizagem.

Reconhecendo que cada aluno é único no modo como aprende, o docente depara-se com a desafiante e complexa tarefa de procurar encontrar a “melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” (Roldão, 2009, p. 56). Desta afirmação se infere a necessidade da consecução de uma diferenciação pedagógica como modo de operacionalização estratégica do processo de ensino e aprendizagem. Delors et al. (1998) consideram o respeito pela diversidade e pela especificidade de cada indivíduo, nos seus talentos, aptidões, expressões culturais e dificuldades, a base da diferenciação pedagógica, ideia complementada por Cardoso (2013, p. 48) ao afirmar que a melhor pedagogia é “aquela que respeit[a] as diferenças (...), que percebe a individualidade e, para poder lidar com ela, se socorre de mais meios de aprendizagem”. O autor referenciado denomina, ainda, esta pedagogia “profundamente inclusiva” de aditiva, por considerar que ela “adiciona todas as diferenças”.

Falar das diferenças e especificidades individuais de cada aluno é pensar nos diferentes níveis de preparação que revelam relativamente aos conteúdos curriculares, nos interesses distintos que os inspiram e nos seus perfis de aprendizagem que refletem as suas preferências ou estilos no processo de aprender. Estes constituem, na opinião de Tomlinson (2008, p. 72), os fatores que orientam o ensino diferenciado, em cujo processo “o professor avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os alunos” e, tendo-os em mente, planifica a sua ação de forma estratégica.

Refletindo sobre estes fatores, é possível reconhecer a relevância da diferenciação pedagógica no âmbito da conceção educativa construtivista que vem sendo abordada neste capítulo, como se procura evidenciar de seguida. Planear estratégias adequadas ao nível de preparação de cada aluno implica oferecer-lhe desafios que, partindo do que já sabe, o levem mais além na construção do seu conhecimento do que poderia conseguir sozinho, ideia que vai ao encontro da noção de ZDP proposta por Vygotsky já abordada no subcapítulo anterior (Perrenoud, 2001). O ensino diferenciado concretizado com base nos interesses dos alunos permite partir dos seus conhecimentos prévios sobre as situações ou conteúdos que os entusiasma e favorecer a criação de pontes e conexões entre esses pontos de interesse e o novo conhecimento, potenciando a motivação e o envolvimento numa aprendizagem que se desenvolve de forma significativa. Paralelamente à utilização de interesses preexistentes dos alunos, cabe, ainda, ao professor proporcionar a descoberta de novos interesses, pela apresentação de forma emotiva e motivadora de “um mundo repleto de ideias e oportunidades até então desconhecidas para eles” (Tomlinson, 2008, p. 92).

Na referência ao perfil de aprendizagem que define as preferências dos alunos relativamente ao modo como se sentem mais confortáveis no processo de aprender, revela-se pertinente a alusão a Gardner (1998, citado por Cardoso, 2013 e Tomlinson, 2008), que defende que cada indivíduo apresenta uma inteligência preferencial, entendida como o tipo de predisposição cognitiva para a aprendizagem, num conjunto de oito tipos de inteligência – lógico-matemática, linguística, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O uso da inteligência da preferência do aluno no ato de aprender garante, segundo o autor, resultados mais positivos na construção do conhecimento. Neste sentido, um ensino diferenciado que contemple uma diversidade de estratégias em atenção aos perfis de aprendizagem dos alunos constitui uma mais-valia na criação de oportunidades efetivas de aprendizagens eficazes.

Realça-se, contudo, que a prática de um ensino diferenciado exige um conhecimento profundo dos alunos, dos seus saberes e capacidades, do que gostam de aprender e do modo como aprendem melhor, o que se torna possível pela observação e reflexão constantes que o professor realiza, usufruindo de cada momento de diálogo e situação de interação, dos trabalhos que cada aluno efetua e do modo como se envolve na sua realização e dos instrumentos formais de avaliação que operacionaliza, em suma, de todas as oportunidades que se revelam valiosas fontes de informação sobre cada aluno (Ferreira & Santos, 2000; Tomlinson, 2008).

No âmbito da diversidade que caracteriza os alunos de uma turma, evidencia-se, ainda, a particularidade da situação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), cuja integração em turmas regulares se reveste de capital importância de acordo com Correia (1999, p. 19), que exprime a convicção de que a

criança deve ser educada no meio menos restritivo possível e de que este meio pode responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema.

Nielsen (1999, p. 25) reforça a convicção do autor supracitado, acrescentando que uma verdadeira experiência de integração pode proporcionar “a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional”, se o professor se empenhar na promoção de um ambiente educativo positivo, para o qual a sua atitude surja como modelo na prossecução de uma interação positiva e cooperativa entre alunos com e sem NEE. A integração dos alunos com NEE requer do professor do 1.º CEB um esforço e uma dedicação ainda mais prementes no que se refere à sua ação estratégica na consecução de um ensino diferenciado eficaz, como se procura demonstrar no terceiro capítulo do presente relatório.

Diz, ainda, o mesmo autor (ibidem) que

um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo,

refletindo esta afirmação as aspirações de uma conceção educativa que não se limita a ensinar, mas se compromete, de igual modo, a educar e a formar

cidadãos responsáveis, justos e solidários, qualidades essenciais para a construção de um mundo melhor, considerações que vêm sendo desenvolvidas ao longo deste capítulo. Como refere Cardoso citando Pureza (2013, p. 77), “tão importante como [a transmissão de conhecimentos] é a capacidade de ser referência em matéria de competências sociais e de competências éticas e afectivas”. São os “valores socialmente apreciados”, como o respeito, a honestidade, a responsabilidade, a verdade, a tolerância, a solidariedade, entre outros, e o lugar de maior ou menor destaque que lhes atribui e que procura veicular “no dia-a-dia através da acção pedagógica” (Estrela, 2010, p. 82) que enformam a identidade profissional e o perfil ético deontológico do docente e que poderão convertê-lo num modelo significativo para os seus alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Silva, 1997).

Concretizada a realização deste primeiro capítulo, realça-se o esforço empreendido no sentido de proceder a um enquadramento teórico-legal que evidenciasse o modo como o 1.º CEB, na sua natureza e na sua especificidade quanto à organização curricular e ao perfil do docente, pode ser edificado sobre os pilares preconizados pela UNESCO (Delors et al., 1998), refletindo uma conceção educativa coerente com as incertezas e as exigências de uma sociedade em permanente mudança. Como foi sendo reafirmado diversas vezes ao longo deste capítulo, apenas um conhecimento profundo dos alunos e dos contextos em que se inserem e se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, alcançado pela observação e reflexão permanentes, pode sustentar uma intervenção educativa eficaz, pois como afirma Altet (2000, p. 37), “se o ensino é, acima de tudo, uma prática relacional, esta prática situa-se sempre numa situação particular, em condições singulares e num contexto específico”. Por este motivo se justifica a integração do segundo capítulo deste relatório, que se apresenta de seguida, no qual se procede à caracterização do contexto de estágio e se realiza uma abordagem à metodologia de investigação-ação que fundamentaram a prática pedagógica.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A concretização de uma intervenção fundamentada e eficaz exige, tal como se referiu no final do capítulo anterior, um conhecimento profundo da realidade em que se pretende intervir e uma atitude investigativa e reflexiva comprometida com a conquista de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano advém da interação recíproca entre o “sujeito dinâmico” que “reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p. 37) e o ambiente que, desde os contextos mais imediatos aos mais vastos, o influencia, pelas especificidades das relações que neles se estabelecem, da cultura e dos valores. Neste sentido, procede-se a uma caracterização do contexto da EB1/JI da Torrinha, numa progressão do macro para o micro, contemplando a caracterização da freguesia onde está situada, do agrupamento de escolas ao qual está agregada, da escola e da turma 4.ºD.

Procede-se, ainda, a uma abordagem à metodologia de investigação-ação, que sustentou a prática promovida pela mestranda e lhe permitiu desenvolver uma atitude investigativa, concretizada numa inter-relação entre a reflexão contínua sobre as ações e a realização de uma prática eficaz (Latorre, 2008).

2.1. FREGUESIA DE CEDOFEITA

A EB1/JI da Torrinha situa-se na antiga freguesia de Cedofeita, atualmente agregada na União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, após a reorganização administrativa do território consignada na Lei n.º 22/2012, de 30 de maio. Localizada no concelho do

Porto, entre o centro e a periferia, Cedofeita é conhecida como uma das freguesias mais emblemáticas desta cidade, quer pelas suas afamadas ruas de comércio e arte, quer pelo seu património arquitetónico, do qual se destaca a Igreja Românica de S. Martinho, considerada a mais antiga da cidade do Porto e situada junto à EBS Rodrigues de Freitas. De acordo com uma lenda, referida no Guia da Freguesia de Cedofeita, a sua fundação é atribuída ao rei suevo Teodomiro, no ano de 559, e a celeridade com que esta pequena igreja foi construída terá dado origem ao nome Cedofeita, originário do latim *cito facta* (“feita em pouco tempo”). Entre as suas mais reconhecidas ruas, destacam-se a Rua de Cedofeita, exemplo vivo e ativo de comércio tradicional, e a Rua Miguel Bombarda, com galerias de arte e lojas de artesanato alternativo.

A freguesia de Cedofeita conta com diversos estabelecimentos de ensino, entre os quais se realça a escola sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF), criada em 1836, e que viu a sua nomenclatura variar ao longo do tempo, fruto de influências políticas. O nome atual, em homenagem ao professor, jornalista e político Rodrigues de Freitas, foi assumido entre 1910 e 1945 e após o 25 de abril de 1974 (AERF, 2013-2016).

2.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS

O AERF, criado em 2007 e tutelado pelo MEC, constitui, como consagrado no n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão”, e compreende vários estabelecimentos escolares que visam a garantia de uma oferta formativa que contempla a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e Secundário e uma diversidade de cursos, dos quais se destacam cursos profissionais, cursos de educação e formação de jovens e de adultos e cursos de *Português para Todos*. O AERF contempla, ainda, uma oferta complementar às atividades curriculares, nomeadamente, componente de apoio à família, em

horário não letivo e interrupções letivas, e AEC. Ao nível do suporte educativo e escolar, destaca-se a oferta de apoio pedagógico personalizado de apoio educativo, de recursos, como Bibliotecas Escolares e Centro de Recursos Educativos, e de educação especial. No que se refere a esta última, o AERF possui duas Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita (UAEM), inseridas na EB1/JI da Torrinha e na EBS Rodrigues de Freitas, sendo o agrupamento considerado uma referência na educação de alunos cegos e com baixa visão (AERF, 2012).

Deste agrupamento com contrato de autonomia fazem parte a EBS Rodrigues de Freitas (escola sede), a EB Miragaia, a EB1/JI da Torrinha, a EB1/JI da Bandeirinha, a EB de S. Nicolau, a EB de Carlos Alberto e o JI da Vitória. Esta constituição resulta da agregação efetuada em 2010, no seguimento do Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março, do anterior AERF e do AE Miragaia.

Integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) depois da agregação, o plano de melhoria do AERF para o ano letivo 2014/2015 apresenta eixos de ação que vão ao encontro dos objetivos centrais definidos pelo programa TEIP da terceira fase, nomeadamente, apoio à melhoria das aprendizagens, prevenção do abandono, absentismo e indisciplina e relação escola-famílias-comunidade e parcerias. As ações estratégicas delineadas pelo AERF para a consecução das mudanças pretendidas refletem a orientação educativa que perfilha, alicerçada nos quatro pilares de educação aludidos no primeiro capítulo deste relatório, e bem evidentes nos princípios, valores, metas e estratégias enunciados no Projeto Educativo que definem e operacionalizam a missão que se propõe alcançar: “fazer da *Educação para todos, um direito e um imperativo social*” (AERF, 2013-2016, p. 4). Salientam-se, no âmbito das estratégias, o *Projeto de Educação para a Saúde*, as assembleias de alunos, a promoção de um crescente diálogo entre escola e família e uma aposta forte, já prevista no Regulamento Interno (RI), no estabelecimento de protocolos e projetos de parceria com diferentes entidades, que garantam a oportunidade efetiva de diversificação e qualificação das respostas educativas.

2.3. EB1/JI DA TORRINHA

A EB1/JI da Torrinha comporta dois níveis de educação – Pré-Escolar e 1.º CEB –, contando, ainda, como já referido, com uma UAEM. No presente ano letivo, apresenta uma população escolar de 369 crianças e alunos, distribuídos por dois grupos de Educação Pré-Escolar e 14 turmas de 1.º CEB. Dos alunos inscritos no 1.º CEB, seis estão sinalizados como alunos com NEE, integrando a UAEM. Relativamente aos recursos humanos, entre o pessoal docente, a escola conta com a coordenadora de estabelecimento, e as coordenadoras do departamento de Educação Pré-Escolar e do departamento curricular do 1.º CEB, duas educadoras de infância, 15 professores titulares de turma, sete professores de educação especial, um coordenador e uma dinamizadora da Biblioteca e professores de AEC. Conta, ainda, com técnicos diretamente ligados à UAEM, como terapeutas da fala e psicólogos. O pessoal não docente é composto por 14 assistentes operacionais e duas assistentes técnicas.

A EB1/JI da Torrinha, construída anteriormente ao 25 de abril de 1974, constitui uma das escolas características de então, apresentando dois setores correspondentes à antiga divisão por género do período inicial da sua criação, no qual existiam duas entradas e dois recreios distintos, um para meninas e outro para meninos. No setor dois, formado por um único piso, encontram-se as salas de Educação Pré-Escolar, salas de 1.º CEB, a cozinha e o refeitório, com capacidade para 168 crianças, insuficiente para o número de alunos que almoçam na EB1/JI da Torrinha, pelo que o almoço é organizado por turnos.

O setor um é constituído por dois pisos. No piso inferior, encontram-se a sala da UAEM, uma sala do 1.º ano, uma sala de professores com copa, uma horta pedagógica e uma Biblioteca, cuja coordenação e dinamização está confiada a dois professores do AERF. A Biblioteca segue as orientações definidas no RI (AERF, 2012), procurando apoiar o processo de ensino e de aprendizagem, pela dinamização de atividades de promoção e desenvolvimento de competências de leitura, em articulação com o Plano Nacional de Leitura. Entre as atividades que promove regularmente realçam-se

a comemoração de dias festivos, encontros com escritores e feiras do livro. O piso superior é constituído por nove salas do 1.º CEB, pelas salas de informática e de educação especial, pelo Clube de Braille e pelo gabinete de coordenação.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição apresenta dois recreios amplos, um para cada nível de educação, que possuem um espaço coberto, embora reduzido, onde os alunos podem brincar nos dias de chuva. A escola conta, ainda, com o gabinete de apoio educativo, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala de assistentes operacionais, uma sala de arrumos, uma despensa, três casas de banho para adultos, duas para as crianças do jardim-de-infância, uma para os alunos do 1.º CEB e duas para as crianças que possuem NEE. Uma vez que a instituição não possui um espaço amplo e adequado a atividades que envolvam toda a comunidade escolar e/ou a participação das famílias, estas atividades, designadamente, as assembleias de alunos, são realizadas no Auditório do Conservatório de Música do Porto, que se situa, no presente, em frente à EB1/JI da Torrinha, nas instalações da escola sede do AERF.

2.4. SALA DE AULA E TURMA 4.ºD

A turma 4.ºD tem como sala de aula a sala número seis do piso superior do setor um, não tendo acesso direto ao exterior. De forma retangular, apresenta boa luminosidade, favorecida pela iluminação natural proveniente das janelas para o exterior. A existência destas janelas permite, também, uma boa circulação de ar e o arejamento da sala, especialmente, em dias de muito calor. A orientação espacial da sala seis faz com que o sol incida nas janelas durante todo o dia, trazendo como consequência, durante a época de tempo mais quente, um aquecimento demasiado que provoca algum desconforto nos

alunos e uma maior movimentação destes, ao deslocarem-se mais vezes à casa de banho para encher as suas garrafas de água.

O espaço é adequado ao número de alunos, permitindo uma movimentação tranquila, sem perturbações. A disposição da maioria das mesas apresenta a forma de U, encontrando-se o espaço amplo do meio preenchido com duas filas de duas mesas cada uma. Esta organização, efetuada pelo professor e bem aceite pela turma, contribui, igualmente, para a facilidade de movimentação do professor, que consegue, rápida e facilmente, chegar mais próximo de todos os alunos. A disposição dos alunos nas mesas é reflexo de uma opção pessoal destes, que, no primeiro dia de aulas, se sentaram nos lugares que desejaram. No entanto, esta disposição sofre alterações ao longo do ano, atendendo a critérios de necessidades evidenciadas, designadamente, ao nível de comportamentos menos adequados ou dificuldades de concentração e de aprendizagem, que podem ser beneficiadas com uma alteração perspicaz de lugar.

A sala conta com três armários, onde são guardados os manuais escolares, os dicionários, o material de desenho, pintura e colagem, papéis diversos e material concebido especificamente para atividades matemáticas (MAB, tangram, geoplano, miras, ...). A nível de recursos, existem, na sala, dois computadores, um quadro interativo (embora tenha sido usado apenas para projeção, uma vez que não foi possível a instalação do programa informático necessário), um quadro branco e vários livros dispostos numa estante, que não são, na sua maioria, adequados à idade dos alunos, nem de qualidade reconhecida. As paredes da sala apresentam um placard que contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos.

A turma 4.ºD é constituída por 24 alunos, dos quais 13 são do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos os alunos da turma têm como língua materna o português, embora sete alunos tenham origens familiares em diferentes países, alguns deles de línguas oficiais que não o português e que são faladas em contexto familiar, como o hindu (RR.) e o espanhol (Y.).

Informações contempladas no Plano de Turma (PT) proporcionaram o reconhecimento de um nível socioeconómico médio, especialmente pela referência ao número de alunos que usufruem do Serviço de Ação Social Escolar – apenas 33%, dos quais 19% de escalão A e 14% de escalão B. A nível de contexto familiar, cerca de metade dos alunos da turma vive apenas com um dos progenitores. A maioria dos pais completou o ensino secundário e alguns contam, nas suas habilitações literárias, com formação ao nível do ensino superior. Os encarregados de educação mantêm uma relação afável com o professor titular da turma e mostram-se, em geral, recetivos à participação em atividades quer na escola, quer em casa, no apoio à realização de trabalhos dos seus educandos.

O professor acompanha a turma desde o 1.º ano, pelo que tem um conhecimento profundo de cada aluno (com exceção apenas dos dois alunos que integraram a turma este ano pela primeira vez), evidenciado, no PT, na explanação de necessidades e problemas específicos, como a existência de três alunos com NEE, de cinco alunos (AC., AD., LP., LL., MG.) referenciados para usufruírem de apoio educativo (que não se efetivou durante o estágio, por se encontrarem a aguardar a colocação de professores para esse apoio) e na definição de estratégias para responder a essas mesmas necessidades.

Dos alunos com NEE, um (S.) é portador de Trissomia 21 com disfunção cardíaca e frequenta a UAEM, passando na sala uma hora diária para integração. Nestes momentos, interage amigável e alegremente com a equipa educativa e com os restantes alunos, comunicando, maioritariamente, por gestos e sons, uma vez que começa a dar os primeiros passos na verbalização. Possui Programa Educativo Individual (PEI) e Currículo Educativo Individual, que incidem, especialmente, no desenvolvimento de áreas não curriculares, dando relevo a domínios como a autonomia, no âmbito da formação pessoal e social. Um outro aluno (R.) apresenta um atraso de desenvolvimento global e comportamentos característicos do Espectro do Autismo. Possui PEI com adaptações curriculares nas áreas de conhecimento e adequações na avaliação e usufrui de apoios específicos ao nível da terapia da fala, da psicologia e da

música. É acompanhado por uma docente de Educação Especial, em horário semanal definido, mas está integrado na turma, realizando tarefas adaptadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento. O terceiro aluno (RR.) foi referenciado devido a uma doença oncológica que o obrigou, em anos letivos anteriores, a ausentar-se da escola com frequência. Possui PEI, mas sem adaptações curriculares, uma vez que acompanha o ritmo de aprendizagem da turma, usufruindo apenas de adequação na avaliação, concretizada em mais tempo para a realização de provas.

O horário letivo da turma 4.ºD ocorre entre as 9:00 e as 17:30, sendo que o período compreendido entre as 16:30 e as 17:30 se destina às AEC de Inglês e de Atividade Física e Desportiva, frequentadas por 19 alunos. O quotidiano da turma é caracterizado, em termos de rotinas, pelo registo dos sumários de todas as áreas curriculares trabalhadas em cada dia, no início da manhã, ao qual se segue a lecionação dos conteúdos curriculares. O intervalo da manhã ocorre entre as 10:30 e as 11:00, o horário de almoço entre as 12:30 e as 14:00 e o intervalo da tarde entre as 16:00 e as 16:30. No final do dia, procede-se à auto e heteroavaliação atitudinal dos alunos, baseada nas regras de comportamento elaboradas no início do ano em colaboração entre o professor e a turma. O horário semanal integra, ainda, uma hora, à quinta-feira à tarde, para a requisição de livros da Biblioteca.

A planificação das atividades revela-se flexível, atendendo aos ritmos de trabalho heterogéneos, podendo, por exemplo, uma determinada atividade de uma área curricular prolongar-se além do tempo previsto. Atendendo, ainda, a necessidades evidenciadas, o professor procura explicar os conteúdos com clareza e de formas diferenciadas. No entanto, não se afigura suficiente o apoio individualizado a alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem. O professor utiliza quase sempre os mesmos recursos, recorrendo, maioritariamente, à projeção de imagens ou esquemas no quadro interativo e ao uso dos manuais. No decorrer de uma atividade planeada nem sempre reage a alterações de atenção da turma, não adaptando o seu discurso de modo a captar novamente a sua atenção. Confrontado com questões ou

interesses manifestados pelos alunos que possam, eventualmente, afastar-se um pouco dos conteúdos planeados, o professor tende a desvalorizar estas intervenções dos alunos. Não se denota uma articulação entre os conteúdos das várias áreas curriculares, assistindo-se, ao longo do dia, à leção dos mesmos de modo separado e unicamente vinculado à respetiva área.

Os alunos revelam interesse pelos conteúdos de aprendizagem, com uma preferência particular pela área curricular de Estudo do Meio, em detrimento das áreas do Português e da Matemática, onde apresentam maiores dificuldades. São muito participativos, intervindo autonomamente para responder a questões ou colocar dúvidas, embora exijam uma procura constante de atividades motivadoras e diversificadas que lhes despertem a atenção e os mantenham focados e empenhados no desenvolvimento das mesmas. Na relação entre pares, interagem muito positivamente, em geral, com os colegas do lado, partilhando voluntariamente materiais e apoiando-se mutuamente na resolução de tarefas. Contudo, em situações de trabalho de grupo, denotam-se interações menos positivas, assistindo-se, inclusivamente, a desacordos e incapacidade de aceitar as ideias do outro, querendo fazer prevalecer as suas próprias, situação que pode ser consequência da evidência de que o trabalho individual constitui a forma privilegiada de trabalho.

Concluída a caracterização da turma e considerando os diversos aspetos evidenciados, a mestrandia afigurou pertinente uma intervenção que privilegiasse a diferenciação pedagógica, com uma atenção particular à diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem motivadoras e adequadas às necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, numa perspetiva de integração curricular, e a contemplação de momentos de trabalho em grupo, impulsionadores de aprendizagens cooperativas, de modo a promover melhorias efetivas no processo de ensino e aprendizagem. No terceiro capítulo, procede-se a uma explanação das ações concretas desenvolvidas que incidiram sobre estas necessidades identificadas e dos resultados obtidos.

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Entre as competências inerentes ao perfil do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) evidencia-se a capacidade e a predisposição para a reflexão sobre as características do contexto concreto onde desenvolve a sua prática docente e sobre as suas próprias práticas e metodologias, o modo como os alunos desenvolvem os conhecimentos e os fatores que, eventualmente, possam inibir a sua aprendizagem, reflexão essa focalizada na intenção de os compreender melhor e de intervir com vista a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Alarcão, 1996b; Máximo-Esteves, 2008).

Esta ação reflexiva do professor revela uma natureza investigativa. Como afirma Alarcão (2001, p. 6), ser professor-investigador é ter uma “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, de forma intencional e sistemática, empenhando-se na compreensão das situações educativas experienciadas, à luz de referentes que lhe deem sentido, da qual “resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do conhecimento com consequências ao nível da acção” (Alarcão, 1996b, p. 179). Por esta afirmação se infere a permanente dinâmica e interdependência entre ação e reflexão crítica, essência da metodologia de investigação-ação, que, numa superação do binómio teoria/prática, não se limita a uma abordagem teórica dos problemas, mas se caracteriza pela intervenção deliberada na realidade com vista à transformação, num processo de reflexão contínua sobre a ação (Coutinho et al., 2009).

Reconhecendo o estágio como uma oportunidade de construir a identidade profissional enquanto professor investigador, reflexivo e crítico, a mestranda considerou pertinente a adoção da metodologia de investigação-ação, seguindo o modelo em espiral cíclica que a caracteriza – observação, planificação, ação e reflexão – e que lhe possibilitou questionar e refletir continuamente sobre as suas práticas e procurar soluções pertinentes para os problemas evidenciados, de modo a promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem da turma 4.ºD (Amado & Cardoso, 2014; Latorre, 2008).

Estrela (1994, p. 29) considera que a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”, uma vez que é pela observação que o professor recolhe dados que possibilitam a identificação de necessidades que deseja ver transformadas ou de interesses que podem afigurar-se como potencialidades e que suscitam a investigação.

Neste sentido, a mestranda empenhou-se num conhecimento profundo da turma 4.ºD e dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos, adotando como atitude uma observação participante e participada, por reconhecer resultados significativos no contacto direto e mais intenso com os fenómenos e os acontecimentos educativos, e uma observação intencional e espontânea (Estrela, 1994; Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008). Os dados recolhidos por meio da observação foram, ainda, complementados com entrevistas realizadas ao orientador cooperante que permitiram obter dados objetivos sobre a turma e os alunos e apreender a dimensão subjetiva relativa ao seu olhar sobre práticas observadas (Ferreira, 2014; Zabalza, 1998).

O registo da informação observada efetuou-se pelo recurso a diversos instrumentos, construídos quer individualmente, quer em díade. O diário de bordo, individual, revelou-se um recurso metodológico produtivo, na medida em que os registos das situações experienciadas, descritos em detalhe e interpretados de forma pessoal, contendo os sentimentos e as emoções que as acompanharam, estimularam a atitude reflexiva de analisar e avaliar a ação e perspetivar melhorias pelo desenvolvimento de ideias para novas práticas (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Zabalza, 1994). A grelha de observação (cf. anexo A1), construída em díade e aplicada no início do período de estágio, proporcionou um conhecimento mais aprofundado do contexto, complementado com entrevistas informais realizadas à coordenadora de estabelecimento e a docentes da EB1/JI da Torrinha, como o coordenador da Biblioteca, que se revelaram “uma forma relativamente económica e acessível a um largo e diversificado conjunto de material empírico” (Ferreira, 2014, p. 167). A recolha de dados foi, ainda, conseguida pelo processo de observação indireta, concretizado na análise de documentos reguladores institucionais,

designadamente, o Projeto Educativo do AERF, o RI, o Relatório de Avaliação Externa de 2013/2014 e o Plano de Melhoria TEIP 2014/2015.

Os dados obtidos pela observação favoreceram, assim, a caracterização da situação educativa da turma 4.ºD e, conseqüentemente, a identificação de necessidades que sustentaram as decisões estratégicas que guiaram a prática da mestrandia (Tomlinson, 2008). Neste sentido, fundamentando as suas opções com base em referentes teóricos, muito particularmente do domínio das didáticas, a mestrandia elaborou planificações semanais, contemplando os conteúdos a explorar, por referência aos documentos orientadores das componentes da matriz curricular do 1.º CEB, e concebendo estratégias diversificadas, de modo a corresponder com coerência às necessidades e interesses evidenciados pelos alunos. Do mesmo modo, e reconhecendo a indispensabilidade do caráter flexível da planificação que lhe permita adaptar-se a situações emergentes, procedeu à contemplação de estratégias alternativas em função das possíveis reações ou dificuldades que os alunos viessem a evidenciar (Altet, 2000). Procedeu, ainda, à previsão de modos de avaliação, nomeadamente, instrumentos, como trabalhos dos alunos e grelhas de verificação, e parâmetros baseados nos sinais de envolvimento na aprendizagem aludidos por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), como a concentração, a persistência, os comentários verbais e as expressões.

Na fase seguinte do processo cíclico da investigação-ação, o professor desenvolve o plano de ação, projetando-o na produção de alterações à situação inicial (Latorre, 2008). Durante a ação, o professor-investigador vai observando os efeitos da mesma e recolhendo informação e evidências que sustentem a fase de reflexão, efetivando procedimentos que lhe permitam documentar o processo de investigação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Coutinho et al., 2009). A fase de observação do ciclo de investigação-ação, que possibilitou a recolha de dados prévios para a identificação das situações que desencadearam a investigação, surge, também, em estreita ligação com a ação, como a prática da mestrandia o evidencia, pelo recurso a processos de observação armada, concretizada na operacionalização de instrumentos de

avaliação que permitiram “aferir da validade e adequação da estratégia [de ação] durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 64).

Entre os instrumentos de avaliação salientam-se os trabalhos dos próprios alunos e as grelhas de verificação (cf. anexo BVIII) desenvolvidas ao longo da intervenção no estágio, que, em coerência com a essência da avaliação formativa, se revelaram fundamentais para a avaliação da aprendizagem dos alunos em diferentes domínios das áreas curriculares, com consequências reflexivas sobre a prática docente, na medida em que permitiram à mestranda refletir sobre como modificar a sua prática de modo a que os alunos pudessem alcançar os objetivos (Reis, 2011; Rodrigues, 1993; Zabalza, 1998), como se procura explicar no terceiro capítulo. A mestranda apoiou-se, igualmente, no processo de observação direta, com o recurso a meios audiovisuais, como fotografias e gravações áudio e vídeo, integrando, deste modo, as tecnologias que assumiram um papel significativo enquanto evidências da ação desenvolvida, possibilitando a análise e a interpretação posterior (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008). Destaca-se, ainda, a referência a uma técnica utilizada pelo grupo de mestrandas da EB1/JI da Torrinha, no âmbito do projeto *Freitinhas*, nomeadamente, a elaboração de questionários, cuja análise se apresenta no terceiro capítulo (cf. anexo BXIII), que permitiram, de um modo célere, aferir a opinião dos professores e alunos envolvidos no projeto e, também, da comunidade escolar, favorecendo a avaliação mais fundamentada da pertinência e do efeito desta intervenção (Latorre, 2008).

Como se foi evidenciando ao longo deste subcapítulo, a recolha de dados por si não basta, é fundamental analisá-los e interpretá-los, de modo a procurar captar o sentido da informação recolhida, à luz do conhecimento das condições contextuais em que foi produzida e de quadros de referência teóricos (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Daqui emerge o papel fulcral da reflexão que se assume como uma fase transversal a toda a espiral cíclica da investigação-ação, ocorrendo antes, durante e após a ação, e que a mestranda assumiu sempre na sua prática, como se procura explicar no terceiro capítulo.

Concretizou momentos de reflexão autónomos, dos quais se destacam a reflexão efetuada no decurso da própria atuação, que lhe permitiu reformulá-la e ajustá-la em função das situações e imprevistos surgidos, e o recurso a estratégias como o diário de bordo, os guiões de pré-observação das aulas supervisionadas (cf. anexo AII; BI) e a narrativa individual (cf. anexo AIII). Salientam-se, ainda, os momentos de reflexão com o par pedagógico, o orientador cooperante e a supervisora institucional, nomeadamente, o caso particular da narrativa colaborativa (cf. anexo AIV) e das partilhas reflexivas consequentes aos momentos de intervenção, muito particularmente das aulas supervisionadas. Todos estes documentos e partilhas constituíram estratégias profícuas para a formação profissional da mestranda, ao possibilitarem a reflexão e o questionamento sobre as práticas desenvolvidas, convocando referentes teóricos que favoreceram a sua compreensão, a tomada de consciência do que havia a melhorar no processo de ensino e aprendizagem e a consequente reorientação das suas práticas, concretizando, deste modo, uma reflexão sobre a reflexão na ação e dando origem a novos ciclos de investigação-ação (Ramos & Gonçalves, 1996; Reis, 2008; Schön, 1997).

Reconhecendo a inerente produção de saber em todo o processo de investigação-ação, saber que é gerado pela reflexão e saber que sustenta a reflexão, é inegável o papel potenciador da referida metodologia no aperfeiçoamento da autonomia e da participação ativa do professor na sua própria formação. Assim se cumprem os objetivos da investigação-ação, designadamente, a produção de conhecimentos, a introdução de mudanças e a formação e o desenvolvimento dos participantes (Amado & Cardoso, 2014).

Concluído este capítulo, procede-se, no seguinte, à descrição e análise das ações desenvolvidas e resultados obtidos na prática pedagógica, procurando evidenciar-se o modo como o conhecimento gerado pelas considerações teórico-legais apresentadas no primeiro capítulo, pela caracterização do contexto de estágio e pelo reconhecimento da relevância da metodologia de investigação-ação em contexto educacional, potenciaram o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha.

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No último capítulo do presente relatório procede-se à descrição e análise das práticas desenvolvidas e dos resultados obtidos no estágio realizado na turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha, procurando evidenciar-se o modo como foram contemplados os aspetos destacados na caracterização do contexto como potenciais pontos de intervenção, à luz das considerações teórico-legais efetuadas no primeiro capítulo. A ação desenvolvida, como se procura explicar, alicerçou-se nos eixos essenciais que sustentam, na opinião de Onrubia (2001, p. 148), a tarefa do professor enquanto profissional reflexivo, já fundamentados no segundo capítulo com base em referentes teóricos que realçam a pertinência da metodologia de investigação-ação em educação:

a planificação pormenorizada e rigorosa do ensino, a observação e a reflexão constante de e sobre o que ocorre na aula, e a atuação diversificada e plástica, em função quer dos objectivos e da planificação traçada quer da observação e análise (...) realizadas.

A estrutura em três subcapítulos corresponde aos pontos de intervenção supramencionados, concretamente, a diferenciação pedagógica, a integração curricular e a aprendizagem cooperativa, procedendo-se, em cada um, à apresentação das práticas consideradas mais relevantes para a promoção de melhorias no processo de ensino e nas aprendizagens dos alunos.

3.1. PERCORRER O CAMINHO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A observação da diversidade que caracteriza a turma 4.ºD, no que se refere a níveis de preparação, interesses e perfis de aprendizagem, salientando-se, ainda, a existência de dois alunos com NEE muito específicas, fez perceber a exigência de uma intervenção que privilegiasse a diferenciação pedagógica,

como se referiu no segundo capítulo. Comprometida com este desafio e de modo a atender aos níveis de preparação dos alunos, a mestranda procurou atuar nas suas ZDP, desenvolvendo estratégias que, constituindo desafios, levassem os alunos a partir dos seus conhecimentos prévios para a construção de novo conhecimento (Onrubia, 2001). Neste sentido, iniciou cada atividade com uma estratégia que favorecesse a ativação dos seus saberes e experiências anteriores e, simultaneamente, despertasse a sua motivação para o desenvolvimento da aula, procurando diversificá-las para atender aos seus interesses e estilos de aprendizagem, por reconhecer que

o significado de uma aprendizagem dependerá essencialmente da relação que se estabelecer entre a experiência interior e interiorizada do sujeito e a dinâmica que a tarefa de aprendizagem conseguir gerar (Roldão, 2004, p. 54).

Deste modo, selecionando recursos variados, dos quais se destacam vídeos e elementos do património português imaterial (literatura, música) e material (imagens de monumentos, painéis de azulejos, ...), delineou estratégias que lhe permitissem fruir das suas potencialidades na promoção de aprendizagens significativas, como se procura explicar. Como exemplo de um vídeo motivador realça-se a curta-metragem *In the rough* de Blur Studio, na atividade de Estudo do Meio com o mesmo nome (cf. anexo BII), que, representando de forma divertida cenas da vida dos “homens das cavernas”, imbuíu os alunos na aventura e no prazer da descoberta do tema, ativando, ao mesmo tempo, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto e sustentando a abordagem dos novos conteúdos. As imagens de arte rupestre apresentadas nesta atividade proporcionaram, igualmente, a motivação para a aula *Os povos primitivos e a Matemática* (cf. anexo BII), que permitiu, além da resolução de problemas integrados e contextualizados (cf. figuras 1 e 2 – anexo BII), uma abordagem à dimensão histórica desta área curricular. Na atividade *Romanos e Árabes/algarismos e numerais* (cf. anexo BIII), a projeção de uma imagem da Igreja Românica de S. Martinho de Cedofeita, situada nas imediações da EB1/JI da Torrinha, constituiu uma forte motivação para o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos relativos à numeração romana e à leitura de números. Do mesmo modo, a partilha da lenda sobre a construção daquela igreja,

realizada por uma aluna (MG.) que manifestou um entusiasmo evidente ao ver valorizado o seu saber, favoreceu o conhecimento de características desta tipologia do património literário oral, pela constatação de que a aluna e a mestranda conheciam versões com alguns pontos divergentes.

Salienta-se que os tipos de recursos mencionados foram utilizados não apenas como motivação para as atividades, mas também no desenvolvimento das mesmas, por facilitarem uma articulação harmoniosa entre o método expositivo e os métodos que estimulam uma maior participação dos alunos. Assim se favoreceu, igualmente, a consideração dos seus estilos preferenciais de aprendizagem, sabendo que uns “aprendem melhor através de exposições orais” (I., V., Y.), “outros através de estímulos visuais” (LL., LP.) e “outros ainda através do toque ou movimento” (AM., AC., RC.) (Tomlinson, 2008, p. 101).

A integração das TIC foi, também, contemplada, pela convicção e constatação de que potencia o carácter inovador e dinâmico das práticas, despertando o interesse e a motivação dos alunos na aprendizagem (Coutinho & Lisboa, 2011; Pinto, 2002), e concretizada pela mestranda na exploração das potencialidades de programas como *Voki*, *Tagxedo*, *Audacity*, *Infographic* e *PowerPoint*, tendo, com este último, criado várias apresentações e jogos, e na utilização de recursos *online* como um jogo sobre as Invasões Francesas.

No que se refere ao jogo, usado pela mestranda na sua prática, salienta-se o caso particular de *Navegadores do séc. XXI* (cf. anexo BIV), cuja ideia emergiu da necessidade de realizar, na primeira semana de dezembro, a consolidação e revisão de conteúdos de Matemática e Estudo do Meio, que auxiliasse a preparação dos alunos para as fichas de avaliação de final do 1.º período das áreas curriculares referidas. Deste modo, a mestranda concebeu uma história interativa, de acordo com a qual, num primeiro momento, três cientistas solicitavam a ajuda dos alunos para criar um transporte para viajar no tempo, pela resolução de desafios matemáticos, e, num segundo momento, os convidavam a embarcar juntos numa aventura pela história de Portugal, enfrentando desafios que lhes permitiam recolher vestígios das diferentes épocas (cf. figuras 3 e 4 – anexo BIV). Na verificação das soluções dos desafios

solicitou-se aos alunos, para além da indicação da resposta correta, a explanação de outros aspetos relevantes a eles associados que ativassem os seus conhecimentos, alargando o âmbito do jogo. Realça-se o facto de a mestranda ter integrado, na conceção de alguns desafios, a resolução de exercícios dos manuais das referidas áreas curriculares, promovendo, assim, a utilização flexível e não rotineira desta ferramenta pedagógica (Lomas, 2006).

Um aspeto muito positivo da concretização deste jogo prende-se com o modo como a mestranda integrou o R. (aluno com NEE no âmbito do Autismo) em toda a dinâmica, preparando desafios matemáticos adequados ao seu nível de desempenho (cf. figuras 5 e 6 – anexo BIV), mas com resultados iguais aos dos exercícios dos colegas, para que pudesse participar com a turma no registo no computador das respostas que faziam avançar o jogo. A mestranda revelou sempre, na sua intervenção, a preocupação, já refletida na sua narrativa individual (cf. anexo AIII), por criar tarefas adequadas às necessidades e interesses do R., que estimulassem a sua integração no trabalho da turma, pela perceção da mais-valia deste aspeto para o seu processo de socialização, procurando “proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999, p. 34).

Refletindo sobre os dados que a observação proporcionou ao nível da motivação de todos os alunos da turma no jogo *Navegadores do séc. XXI* e do modo mais empenhado com que encararam os desafios matemáticos e os exercícios dos manuais, a mestranda apreendeu “o potencial formativo e educativo” desta estratégia, evidenciado na abordagem mais atrativa dos conteúdos e no contributo “para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e natural” e “sinta que pode ter sucesso” (Moreira, 2004, p. 84), pelo que decidiu retomar este jogo, no dia 22 de janeiro (cf. anexo BIV), na conclusão do subdomínio *Passado nacional*. Introduziu novos elementos e desafios à história que o sustentava, realçando-se o recurso a avatares dos três cientistas criados no programa *Voki* (cf. anexo BIV), que provocaram um deslumbramento na turma, refletido de forma evidente nas suas expressões e nos olhares atentos ao ecrã de projeção. Assim reforçou a sua convicção de

que “as tecnologias produzem resultados positivos quando devidamente seleccionadas e aplicadas” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5776).

A atividade *Poetas e Trovadores* (cf. anexo BV), que englobou os domínios de Português, Estudo do Meio e Expressão Musical, constitui um exemplo significativo do esforço comprometido da mestrandia na consecução de um ensino diferenciado, como se explana de seguida. Desenvolvida na tarde de 20 de novembro, no seguimento da abordagem aos conteúdos relativos ao reinado de D. Dinis (cf. anexo BV), particularmente, à sua faceta de poeta e trovador, a mestrandia promoveu a leitura e interpretação oral de um excerto do livro *O meu primeiro Portugal* de José Jorge Letria, que proporcionou, por meio de um diálogo baseado em questões de reconhecimento literal e de inferência sobre o texto, conhecimentos sobre a sociedade medieval, as festas palaciais e a literatura de tradição oral. Deste modo, privilegiou o papel ativo dos alunos na construção do seu conhecimento, não se limitando à exposição oral dos conteúdos, mas promovendo, pela interação e participação ativa, a formulação de hipóteses e a partilha de saberes que enriqueceu o grupo.

De seguida, criou um momento que se revelou muito significativo e que consistiu na audição da cantiga de amigo *Ai flores do verde pino*, cuja autoria se atribui a D. Dinis, e na conseqüente interpretação de uma dança. Esta atividade musical foi pensada pela mestrandia, essencialmente, para favorecer a integração do aluno S., com NEE no domínio da Trissomia 21, no trabalho da turma. Convidou-o, então, a participar numa dança de roda, cuja coreografia foi criada pela mestrandia, ao som da cantiga de amigo, acompanhado de três elementos da turma. Perante a reação do S., que se mostrou inibido e se recusou a dançar, a mestrandia respeitou a sua vontade e permitiu aos alunos que manifestaram esse interesse experienciarem a dança, dando-lhes algumas indicações que aproximavam a coreografia às características das danças palaciais medievais e facilitando, deste modo, o conhecimento de culturas musicais associadas a contextos e épocas específicas (Vasconcelos, 2006).

Dando continuidade à aula com a partilha de ideias sobre a canção escutada e as suas características enquanto composição poética, assistiu,

momentos mais tarde, a uma iniciativa espontânea do S., que concretizou o objetivo definido da sua integração na turma. Levantando-se do seu lugar e levando consigo dois alunos, o S. colocou-se no espaço livre ao fundo da sala e orientou os companheiros numa dança de roda, semelhante à que lhe havia sido proposta, e que aumentava de tamanho à medida que chamava outros alunos para se juntarem. A mestranda compreendeu, assim, que a escolha de uma dança foi ao encontro dos seus interesses, embora a opção estratégica de o colocar perante toda a turma, ainda que acompanhado pelos seus companheiros preferidos e pela mestranda com quem mantinha uma relação afetiva muito positiva, não tenha sido a mais adequada, por despoletar uma inibição até aí sua desconhecida, e que a conduziu a um conhecimento mais profundo deste aluno, contemplado na elaboração das planificações seguintes.

A atividade *Poetas e Trovadores* prosseguiu com a proposta de escrita de uma cantiga de amigo baseada na fórmula de um acróstico com a palavra “trovador”. À referência da necessidade de planificar a escrita, a turma reagiu negativamente, revelando o seu descontentamento habitual por este momento prévio essencial das atividades deste domínio. Apresentada, porém, a estratégia para a sua concretização, pensada atendendo ao conhecimento desta resistência dos alunos, estes modificaram totalmente as suas atitudes e envolveram-se com entusiasmo na tarefa proposta. A estratégia consistiu na realização do campo lexical da palavra “trovador” recorrendo ao programa digital *Tagxedo*, tendo permitido “a recolha de informação (...) baseada nos conhecimentos que o sujeito possui acerca do assunto” (Carvalho, 1999, p. 61), numa interação cooperativa, onde os saberes de uns complementavam os saberes dos outros. Cada aluno teve a oportunidade de participar ativamente no registo de palavras no *Tagxedo* e na decisão relativa à formatação final do campo lexical criado (cf. figura 7 – anexo BV). O recurso às TIC possibilitou, deste modo, a concretização do momento de planificação da escrita de uma forma inovadora e motivadora, com efeitos no interesse, empenho e participação com que os alunos se aplicaram no restante processo de escrita (Flores, Peres & Escola, 2009) (cf. figuras 8 e 9 – anexo BV).

Realça-se, ainda, que a atividade *Poetas e Trovadores* favoreceu a consecução de uma integração curricular, bem evidente na reação de uma aluna que, sentindo a diferença em relação à organização curricular a que estava habituada, se expressou, no decorrer da aula, da seguinte forma: “Já estamos em Português ou ainda estamos em Estudo do Meio?” (MS.).

Pelo que foi referido neste subcapítulo, se depreende que a mestranda procurou promover um ensino diferenciado que colocasse os alunos perante “múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender” (Tomlinson, 2008, p. 13). A atenção concedida à delimitação de estratégias motivadoras, desafiantes e inovadoras, com base no conhecimento dos alunos, dos seus interesses, perfis de aprendizagem e níveis de preparação, revelaram resultados inequívocos no envolvimento e na motivação dos alunos e conduziram ao desenvolvimento de aprendizagens eficazes. A mestranda reconhece que deu apenas alguns passos neste caminho exigente e desafiante da diferenciação pedagógica e perfilha a convicção de que esta prática constitui uma aprendizagem que se vai consolidando e aperfeiçoando, progressivamente, ao longo da vida profissional (idem).

3.2. APRENDER A CONHECER E A FAZER: CONSECUÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Neste subcapítulo, procede-se a uma descrição e análise da intervenção realizada no âmbito das áreas curriculares que compõem a matriz curricular do 1.º CEB, procurando evidenciar-se o modo como se contemplaram os pilares da educação (Delors et al., 1998), com especial incidência no aprender a conhecer e no aprender a fazer, e a consecução de uma integração curricular.

A reflexão realizada à luz de referentes teóricos aludidos no primeiro capítulo sobre os dados recolhidos pela observação, nas primeiras semanas de estágio, sobre a ação do orientador cooperante e a rotina de trabalho da

turma 4.ºD, na qual se assistia à lecionação segmentada dos conteúdos das diferentes áreas, que, por sua vez, se refletia no modo também fragmentado como os alunos os encaravam, permitiu identificar, nesta realidade, um ponto de intervenção e orientar as planificações nesse sentido, com vista a uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem (Latorre, 2008). Constituindo um verdadeiro desafio, a integração curricular foi sendo concretizada pela mestranda, ao longo do estágio, de forma progressivamente mais consciente da sua relevância, pela constatação de melhorias significativas nos alunos ao nível da motivação, do empenho, da curiosidade, da atribuição de sentido às situações de aprendizagem e da autonomia na mobilização de saberes (Jesus, 2008; Leite, 2012), como se procura explicar neste subcapítulo.

Reconhecendo também o interesse manifestado pela generalidade dos alunos da turma pela área de Estudo do Meio, a abordagem dos conteúdos do programa desta componente relativos ao subdomínio *Passado nacional* do bloco *À descoberta dos outros e das instituições* afigurou-se como uma oportunidade significativa para concretizar a desejada integração curricular. Neste sentido, todas as planificações das semanas de novembro a janeiro partiram da elaboração de mapas conceptuais (cf. anexo AV, BVI) que, tomando como eixo central os conteúdos do subdomínio *Passado nacional* a desenvolver em cada semana, se estendiam numa rede de inter-relações entre as diversas áreas, contemplando o modo como cada uma, na especificidade dos seus conteúdos, poderia contribuir para a compreensão do tema em foco (Arends, 1995; Beane, 2002; Pombo, Guimarães & Levy, 1994). O estabelecimento de inter-relações curriculares foi, ainda, fortalecido pela exploração de elementos do património português imaterial (literatura, música, ...) e material móvel e imóvel (documentos, painéis de azulejos, monumentos, ...) que, muitas vezes, favoreciam o desvanecimento das fronteiras das diversas áreas curriculares, proporcionando a prossecução do objetivo definido no programa de Estudo do Meio, relativo ao “reconhecer e valorizar o património histórico e cultural” (ME, 2004, p. 104), e, simultaneamente, a construção de saberes integrados e contextualizados

(Perrenoud, 2001), como se procura expor, de seguida, de forma mais aprofundada, na explanação das atividades *Restauração e Ostentação, Arquetetando o Convento de Mafra e Janeiras na Torrinha*.

No dia sete de janeiro, para realizar a abordagem de conteúdos relativos à quarta dinastia de Portugal, a mestranda desenvolveu a atividade *Restauração e Ostentação* (cf. anexo AVI; BVII), iniciando com um momento de leitura de um excerto do livro *Portugal para Miúdos* de José Jorge Letria, que, numa articulação com a educação literária, despertou o interesse e a motivação dos alunos e favoreceu uma partilha dinâmica de ideias e saberes no diálogo que se lhe seguiu, baseado em questões de reconhecimento literal e inferência que ativaram conhecimentos prévios e estimularam a antecipação dos novos conteúdos a explorar. A estratégia de desafiar os alunos com questões promotoras do raciocínio e do estabelecimento de relações entre os saberes já adquiridos e os novos, foi, igualmente, utilizada recorrentemente pela mestranda, na sua prática, no desenvolvimento das atividades, como forma de estimular os alunos para a descoberta dos novos conteúdos, por verificar resultados evidentes no modo como conseguiam compreender as novas informações relacionando-as com os saberes anteriores, desempenhando, assim, um papel ativo no desenvolvimento de aprendizagens significativas (Arends, 1995; Onrubia, 2001; Vieira & Vieira, 2005). Foi, ainda, possível verificar que mesmo os alunos que não revelavam conhecimentos específicos sobre o tema em estudo beneficiavam desta dinâmica cooperativa de descoberta, fruindo das partilhas dos pares.

Uma das situações onde esta aprendizagem foi notória na atividade que se descreve consistiu no diálogo emergido das questões lançadas pela mestranda sobre a imagem do mapa da Estrada Real do Brasil que projetou, sem revelar do que se tratava, e que conduziu a turma, de uma forma progressiva, desde a descoberta da região representada (LP.: “É um mapa do Brasil, porque está ali o Rio de Janeiro!”) à ativação de conteúdos relativos à época dos descobrimentos portugueses (RC.: “É um mapa das minas de ouro!”; GP.: “Era do Brasil que vinha o ouro.”; I.: “E os diamantes e a cana-de-açúcar!”).

Conduziu, ainda, os alunos à associação de todos estes elementos ao novo conhecimento, nomeadamente, pelas respostas à questão “O rei D. João V recebeu o cognome de *Magnânimo*. Terá este cognome alguma relação com o ouro e os diamantes chegados do Brasil?”: MS.: “O que quer dizer *Magnânimo*?”; V.: “Vou ver no dicionário! (...) Generoso.”; MS.: “Ah! Então, o rei deve ter feito coisas boas para Portugal com o ouro!”.

No seguimento deste diálogo, a mestranda promoveu a leitura de um novo excerto do livro *Portugal para Miúdos*, que permitiu aos alunos confrontar as suas hipóteses com os acontecimentos históricos, complementando esta abordagem com a projeção de imagens do património material imóvel português mandado construir por D. João V, designadamente, do Aqueduto das Águas Livres e do Convento de Mafra, e com a visualização de um concerto de música interpretada pelo conjunto de órgãos da Basílica deste monumento.

No final da aula e como forma de consolidação dos conteúdos abordados, promoveu-se a resolução de um crucigrama. Refletindo sobre as reações positivas dos alunos a esta estratégia, a mestranda reconheceu, uma vez mais, a mais-valia da contemplação na planificação de exercícios atrativos, realizados num ambiente de ludicidade característico do jogo, que favorecem a capacidade de os alunos aplicarem os conhecimentos e, simultaneamente, concedem dados relevantes ao professor para apreender o nível de compreensão efetiva dos conteúdos explorados (Cardoso, 2013; Smole, 2000).

O registo dos conteúdos abordados na atividade *Restauração e Ostentação* foi efetuado numa folha de tarefas criada para o efeito (cf. figura 10 – anexo BVII), constituída por um friso cronológico com algumas imagens e frases com espaços em branco. Refletindo sobre os dados recolhidos pela observação, nas primeiras semanas, de que a tarefa de registo baseada em transcrever para o caderno uma síntese das informações tratadas na aula revelava, de uma forma acentuada, ritmos de trabalho muito distintos na turma, a mestranda considerou pertinente criar um formato diferente de registo que, por um lado, amenizasse as disparidades observadas e, por outro, constituísse mais uma estratégia de consolidação dos conteúdos. Deste modo, o preenchimento da

mencionada folha de tarefas realizou-se em grupo-turma, durante a abordagem dos mesmos, no decorrer da aula, solicitando-se a colaboração dos alunos, numa interação dialogal que, por diversas vezes, ia além das informações requeridas no exercício e ativava pormenores explorados.

Esta estratégia revelou resultados muito positivos quer no equilíbrio dos ritmos de trabalho, quer na concentração e na consolidação dos conteúdos, verificando-se que, mesmo os alunos (AC., AD., LP.) que facilmente se distraíam e desmotivavam na atividade de simples cópia, se empenhavam e participavam ativamente. Note-se que a preocupação por encontrar uma estratégia que possibilitasse a melhoria desta situação particular tinha sido já refletida pela mestranda na sua narrativa individual (cf. anexo AIII) e conduziu a reorientações na sua prática pedagógica que foram evoluindo e se aperfeiçoando ao longo do tempo, nomeadamente, usufruindo das sugestões da supervisora institucional na reflexão sobre uma atividade supervisionada.

Os dados recolhidos pela observação permitiram reconhecer que a turma, em geral, revelava pouco interesse pela Matemática, pelo que a mestranda procurou encontrar formas de envolver os alunos nas atividades propostas, ligando os seus conteúdos aos temas do *Passado nacional*, como o exemplifica a atividade *Arquitetando o Convento de Mafra* (cf. anexo AVI; BVII), desenvolvida no seguimento da atividade *Restauração e Ostentação*. Tendo recorrido à projeção das imagens do património material imóvel apresentadas anteriormente, a mestranda criou uma dinâmica, na qual desafiou os alunos a colaborar com D. João V nas decisões a tomar sobre a organização das diferentes alas do Convento de Mafra, que os alunos acolheram com muito entusiasmo. Assim promoveu “relações entre a Matemática e a realidade” e entre esta e outras componentes curriculares, considerando que

o estabelecimento de conexões proporciona uma compreensão mais profunda e duradoura das ideias matemáticas e uma valorização da Matemática como instrumento de compreensão do mundo (Boavida, 2008, p. 8).

Embora o objetivo primordial da aula constituísse a introdução do conceito de frações equivalentes, a mestranda, reconhecendo pela reflexão realizada sobre as informações registadas na grelha de verificação do subdomínio

Números racionais não negativos do dia quatro de dezembro (cf. anexo BVIII), que revelava a existência de alunos com algumas dificuldades ao nível dos conceitos de numerador e denominador e da ordenação de frações, considerou pertinente iniciar a aula pela consolidação destes conteúdos essenciais para a compreensão do novo conceito. O conceito de frações equivalentes foi, de seguida, explorado de modo a desenvolver nos alunos o raciocínio indutivo, estimulando-os a analisar casos particulares e a estabelecer relações entre eles que favorecessem a descoberta e a compreensão da regra que lhe subjaz, consolidada depois pela mestranda com mais exemplos (NCTM, 2007). Todo o processo de descoberta foi enriquecido pelo incentivo à comunicação e argumentação, que permitiu a cada aluno “estender o [seu] conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 59). A atenção a este processo matemático fundamental constituiu uma prática constante, evidente de forma particular nas atividades de resolução de problemas, pelo reconhecimento da sua mais-valia na promoção de competências essenciais para uma atuação autónoma e crítica na sociedade (Boavida, 2008).

Para favorecer a compreensão de um conceito tão abstrato, a mestranda optou, ainda, por proporcionar aos alunos a resolução dos diversos desafios recorrendo ao material Cuisenaire, estratégia que revelou efeitos muito positivos no envolvimento e na motivação dos alunos, muito particularmente, porque era a primeira vez que o manipulavam, manifestados em reações como dedicarem-se, além da resolução dos desafios propostos, à exploração livre do material, realizando construções ou sequências (cf. figuras 11 a 14 – anexo BVII). Esta atividade possibilitou, ainda, a integração do aluno S., que, numa interação muito próxima com os alunos sentados junto a si, se envolveu com entusiasmo numa exploração livre deste material (cf. figura 15 – anexo BVII). Ao refletir sobre a evolução substancial observada nas aprendizagens, como se evidencia na grelha de verificação aplicada neste dia (cf. anexo BVIII), a mestranda reforçou a sua convicção de que a “manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” e, igualmente, a

representação de conceitos já conhecidos “permitindo assim a sua melhor estruturação” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 116).

As grelhas de verificação mencionadas, bem como as grelhas referentes a outros domínios curriculares, constituem alguns dos instrumentos de avaliação operacionalizados pela mestranda no decorrer do estágio. Não tendo sido possível colaborar na avaliação sumativa, a avaliação formativa assumiu-se como parte integrante e essencial da sua intervenção, por permitir recolher informações sobre a progressão dos alunos na aprendizagem e, conseqüentemente, orientar as práticas no sentido de os ajudar a superar dificuldades (Abrecht, 1994; Ferreira & Santos, 2000; Zabalza, 1998), como se explanou na atividade descrita. Do mesmo modo, os trabalhos realizados pelos alunos constituíram um instrumento valioso de avaliação, salientando-se, como exemplo, o acróstico sobre a palavra “trovador”, referido na atividade *Poetas e Trovadores*. Na análise das produções escritas dos alunos, foi possível reconhecer marcas distintivas de cada um relativas ao nível de desempenho, interesses e identidade pessoal e, de modo a ajudá-los a tomar consciência das suas dificuldades e potencialidades, a mestranda dirigiu-se a cada aluno, de forma individual, valorizando os aspetos positivos do seu texto e convidando ao aperfeiçoamento do que poderia ser melhorado, com algumas indicações.

Um outro trabalho significativo para a avaliação quer da capacidade de mobilização de conhecimentos por parte dos alunos, quer da pertinência das estratégias utilizadas pela mestranda, constituiu o trabalho de casa *Jornal Insólito* (cf. figuras 16 e 17 – anexo BVII), proposto à turma no dia sete de janeiro. Numa dinâmica curricular integradora, este trabalho exigiu a leitura de uma notícia com palavras omissas, referentes ao nome de um local da cidade situado no meio próximo dos alunos (Praça do Marquês de Pombal), que estes deviam descobrir pela resolução de desafios matemáticos baseados na interpretação do mapa da rede de metro do Porto, e que conduziu a uma pesquisa sobre a origem e as curiosidades do nome desse local. A mestranda constatou, no dia seguinte, tal como previra com base no conhecimento dos alunos, que esta tarefa foi encarada pela turma com interesse, propiciando o

desenvolvimento de competências integradas e contextualizadas, em ligação com situações da vida quotidiana, e despertando a motivação para a abordagem dos novos conteúdos explorados nas atividades que se seguiram.

No seguimento das ações descritas, desenvolveu-se, ainda, no dia sete de janeiro, a atividade *Notícias & Freitinhas*, com um maior enfoque na área do Português, que se apresenta no terceiro subcapítulo. No final do dia, procedeu-se a um momento de autoavaliação, integrado na rotina diária da turma. Nesta estratégia de avaliação formativa, solicitava-se aos alunos que, atendendo a parâmetros como atitude, autonomia, empenho e participação, referissem a cor correspondente ao indicador de desempenho atitudinal mais adequado a esse dia, bem como as razões que o justificavam (cf. anexo BVIII). A mestranda constatou que os alunos, em geral, evoluíram nesta ação avaliativa, evidente numa atitude progressivamente mais crítica e consciente.

Integrada na abordagem a reis como D. João IV e D. João V, que valorizaram as artes musicais, a mestranda desenvolveu no dia nove de janeiro a atividade *Janeiras na Torrinha* (cf. anexo BIX). Esta atividade revelou-se uma experiência de integração curricular muito significativa, ao promover o conhecimento de conteúdos das ciências sociais, do património literário oral, pela exploração de quadras populares características das janeiras, e da Expressão Musical, pela aprendizagem da canção *Sempre alegres* e do acompanhamento instrumental. O ponto fulcral constituiu a vivência desta tradição cultural, pela qual todos os alunos revelaram um enorme entusiasmo, em especial porque nenhum a havia experienciado antes, concretizada pela ida da turma a diversas salas da EB1/JI da Torrinha, presenteando alunos e professores com a interpretação da canção ensaiada e recebendo o elogio da comunidade escolar que acolheu com agradável surpresa esta iniciativa (cf. figuras 18 a 21 – anexo BIX).

Promovendo-se o desenvolvimento de competências auditivas, vocais, instrumentais e de composição, a música ocupou um lugar de destaque no estágio, como “meio aglutinador de diferentes saberes” (Vasconcelos, 2006, p. 12) e, simultaneamente, como “um estimulante instrumento para enriquecer (...) e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (Matsuura, 2007,

citado por Mbuyamba, 2007, p. 3). Prática idêntica se promoveu nas restantes áreas das Expressões Artísticas, como o evidenciam a atividade *Poetas e Trovadores* já descrita e as atividades *Viriato & C.ª* e *TeleTorrinha*, que se apresentam no subcapítulo seguinte. Salienta-se, ainda, o trabalho de Expressão Plástica, referente à construção de um friso cronológico composto por trabalhos dos alunos relacionados com os conteúdos do *Passado nacional* e afixados no placard da sala, que favoreceu a ativação e a consolidação de conhecimentos adquiridos e a mobilização de saberes e competências dos domínios das diversas áreas do saber (cf. figuras 22 a 38 – anexo BX).

Nas atividades descritas, a mestranda procurou evidenciar o modo como privilegiou a integração curricular, pela perceção da sua natureza favorecedora de uma melhor compreensão dos conteúdos na sua complexidade e da sua relevância no desenvolvimento de competências relacionadas com o aprender a conhecer e a fazer, ao estimular, nos alunos, a curiosidade, o prazer da descoberta e o gosto por aprender e impulsionar a mobilização de saberes e o reconhecimento de relações entre os conteúdos aprendidos e as situações da vida quotidiana, conferindo sentido às aprendizagens (Cardoso, 2013; Leite, 2012; Perrenoud, 2001; Roldão, 2004). Tendo sido uma prática constante na sua intervenção, as atividades apresentadas ao longo de todo este capítulo refletem, igualmente, a preocupação pela integração curricular.

3.3. APRENDER A VIVER E A SER: VIVÊNCIA DE APRENDIZAGENS COOPERATIVAS

Paralelamente à diferenciação pedagógica e à integração curricular, reconheceu-se na aprendizagem cooperativa um aspeto fulcral a privilegiar na intervenção na prática pedagógica, de modo a promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Em coerência com a conceção educativa alicerçada em pilares como aprender a viver em conjunto e a ser, apresentam-

se algumas atividades desenvolvidas que visaram a aprendizagem cooperativa entre pares na sala de aula – *Viriato & C.^a* –, mas, igualmente, reconhecendo que, no aprender a viver e a ser, a família e a sociedade desempenham um papel preponderante (Cardoso, 2013), projetos que envolveram a família – *TeleTorrinha* – e a comunidade escolar – *Freitinhas*. Salienta-se que, pelo caráter indissociável dos pilares da educação, as atividades descritas evidenciam, também, competências relativas ao aprender a conhecer e fazer.

Partindo da observação da ação do orientador cooperante, que possibilitou a constatação de que o trabalho individual era o método preferencialmente utilizado, e dos comportamentos individualistas dos alunos que daí pareciam emergir, a mestranda considerou essencial contemplar nas suas planificações oportunidades de trabalho em pares e em grupo, que perseguissem três objetivos primordiais: “realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e, ainda, o desenvolvimento de competências sociais que os alunos poderão usar ao longo da vida” (ibid., p. 167).

Neste sentido, no dia sete de novembro, a díade desenvolveu em conjunto a atividade *Viriato & C.^a* (cf. anexo BXI), baseada na exploração e dramatização da história de Viriato, que, tendo como núcleo um conteúdo do Estudo do Meio, contemplou, também, as áreas de Português e Expressão Dramática, numa dinâmica de integração curricular. Refletindo sobre os elementos recolhidos pela observação em situações anteriores de trabalho de grupo, promovidas pelas mestrandas, que evidenciaram grandes dificuldades por parte dos alunos da turma na capacidade de escutar e aceitar a opinião do outro (BP., GP., LC., RC.), na integração no grupo por inibição (AC., RR.) ou passividade (AD., LL., LP.) e reações menos positivas a eventuais “falhas” dos colegas (V., Y.), esta atividade foi cuidadosamente planificada, atendendo a aspetos como a disposição das mesas na sala, o número de elementos e a constituição de cada grupo, com a integração de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, de modo a que esta experiência contribuísse para a prossecução dos objetivos supracitados, numa perspetiva de educação para a cidadania (Arends, 1995; Ferreira & Santos, 2000).

Cada grupo tinha como tarefas o preenchimento de uma tabela com elementos que sustentariam a dramatização (cf. figuras 39 e 40 – anexo BXI) e a tomada de decisões sobre a distribuição de papéis, a memorização de falas e a exploração da entoação e dos gestos adequados. Durante este trabalho de preparação, a mestranda foi circulando pela sala e, perante a percepção de que elementos de alguns grupos estavam a encarar a atividade como uma competição, pressionando incessantemente os colegas a esforçarem-se para que o seu grupo fosse o melhor (V., Y.) ou, simplesmente, não os deixando participar por considerarem as suas contribuições menos válidas (GP.), orientou o seu discurso no sentido de os fazer compreender que a conquista do objetivo da atividade dependia da participação e do contributo efetivo de cada um no trabalho desenvolvido e que a partilha recíproca de ideias favoreceria o sucesso de todos (Niza, 1998a).

No decorrer das dramatizações (cf. figura 41 a 43 – anexo BXI), um aluno (RR.) de um grupo onde se tinha denotado bastante o espírito de competição, esqueceu-se das suas falas, gerando nos colegas o sentimento de frustração manifestado em comentários um pouco agressivos. Esta situação mereceu uma atenção particular da mestranda, que, refletindo no momento da ação, optou por reorientar a estratégia de avaliação prevista na planificação (Roldão, 2009), para não acentuar os sentimentos menos positivos emergidos desta situação, antevendo que na apreciação global do trabalho realizado pudessem ocorrer comentários e juízos negativos sobre a atuação dos colegas, e solicitou aos alunos que partilhassem sensações e emoções pessoais sobre a atividade. Esta estratégia revelou-se muito valiosa para os alunos, que foram capazes de comunicar as suas ideias e apreciações pessoais num clima de segurança e de respeito, e extremamente significativa para a mestranda, tendo-lhe proporcionado um conhecimento mais profundo de cada aluno, dos seus receios e inseguranças (MS.: “Senti-me nervosa, porque tinha medo de me enganar!”), bem como uma percepção das metodologias mais eficazes desenvolvidas na atividade (GP.: “Foi divertido e diferente, porque tivemos de construir as falas das personagens!”). A partilha do BP., corroborada por

outros colegas, possibilitou, ainda, apreender que, apesar das situações difíceis ocorridas, a turma deu mais um passo na melhoria das interações cooperativas e no aprender a viver e a ser: “Aprendemos que o que interessa não é ser o melhor, mas é divertir e participar!”.

Perfilhando a convicção de Niza (1998a, p. 80) de que a aprendizagem cooperativa “adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes d[a] regra estrutural que os une”, a mestranda promoveu outros momentos de trabalho em grupo, tendo a possibilidade de observar o modo positivo como os alunos foram progressivamente evoluindo, como o sustenta o projeto *TeleTorrinha* que se descreve de seguida.

Este projeto surgiu da observação de que alguns alunos da turma 4.ºD, motivados pelo interesse pelo subdomínio *Passado nacional* e talvez pela atividade *Viriato & C.ª* que muito lhes agradou, dedicavam os tempos dos intervalos a organizarem-se em grupos e realizarem pequenas dramatizações sobre o tema. Encarando esta iniciativa dos alunos como reflexo de aprendizagens significativas, a mestranda vislumbrou, nesta situação, uma oportunidade de desenvolvimento de um trabalho de projeto que valorizasse os interesses e os saberes dos alunos, promovesse novas situações de aprendizagem cooperativa (Perrenoud, 2001) e, de igual modo, usufruindo da proximidade da época festiva do Natal, favorecesse uma aproximação à família. Neste sentido, em diálogo com o par pedagógico e com o orientador cooperante, programou-se o dia 12 de dezembro para a apresentação do projeto aos pais/família e, tendo-se proposto à turma o desafio, aceite por todos com muito entusiasmo, desenvolveram-se ao longo das duas primeiras semanas de dezembro os passos para a sua concretização efetiva.

Atendendo à sugestão do orientador cooperante de que o momento da apresentação consistisse na vídeo-projeção das atuações dos alunos, previamente gravadas, a mestranda criou um fio condutor que integrou harmoniosamente as suas realizações, algumas dinâmicas concretizadas nas aulas, como o jogo *Navegadores do séc. XXI* já descrito, e o conteúdo relativo à tipologia textual informativa que iria ser abordado no início do período escolar

seguinte. Assim nasceu o *TeleTorrinha*, noticiário televisivo cuja reportagem principal relatava a viagem no tempo empreendida pelos *Navegadores do séc. XXI* e que permitiu a integração de diversos *sketchs* relativos à história de Portugal, que conciliaram as iniciativas dos grupos e novas ideias para envolver a restante turma, que fruía do dom artístico-musical de dois alunos (AT., RL.) e recuperavam trabalhos anteriores, como as dramatizações resultantes da atividade *Viriato & C.ª* e os acrósticos sobre a palavra “trovador”.

Foi privilegiado, em todo o processo de desenvolvimento do projeto, o papel ativo dos alunos, desde a conceção dos *sketchs*, concretizado na tomada de decisões sobre personagens, falas, cenários, adereços e figurinos (cf. figuras 44 a 47 – anexo BXII), à escrita do texto dos repórteres e do convite para as famílias (cf. figuras 48 e 49 – anexo BXII). Assim se favoreceu a prossecução de objetivos que Perrenoud (2001, pp. 111-112) associa à mais-valia da utilização da metodologia de trabalho de projeto, como “mobilizar saberes e saber-fazer adquiridos”, “desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer as escolhas e de as negociar” e “reforçar a identidade pessoal e colectiva através de uma forma de *empowerment*”. Este último objetivo foi muito perceptível na entrega e comprometimento de alguns alunos (LL., LP.), que habitualmente não se envolviam nas atividades. As práticas promovidas no âmbito deste projeto, realizadas, maioritariamente, em pares ou pequenos grupos, nas quais a díade e o professor titular assumiram o papel de orientadores, proporcionaram, ainda, a aprendizagem de competências socialmente relevantes, numa dinâmica de colaboração e respeito (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), que favoreceu, uma vez mais, nos alunos, a perceção de que o contributo de cada um beneficia o sucesso da turma.

No dia da apresentação do *TeleTorrinha*, editado com recurso ao programa *Wondershare Video Editor*, foi possível observar as reações muito positivas quer dos alunos, que assistiram pela primeira vez ao resultado final das gravações, tendo-se manifestado corporal e verbalmente de forma efusiva, quer dos pais/famílias, evidenciadas nos contactos que estabeleceram com o orientador cooperante e com a díade (cf. figuras 50 e 51 – anexo BXII).

Na dimensão das práticas promotoras de aprendizagens cooperativas, importa referir o projeto *Freitinhas* (cf. anexo BXIII), concebido pelo grupo de mestrandas da EB1/JI da Torrinha e desenvolvido com as quatro turmas onde concretizaram a prática pedagógica, nas três semanas de janeiro, no âmbito da comemoração do Dia do Patrono (Rodrigues de Freitas) do AERF.

Ao nível do trabalho desenvolvido pela mestranda, neste projeto, realça-se a atividade *Notícias & Freitinhas* (cf. anexo AVI; BXIII), no dia sete de janeiro, que conciliou a atividade do projeto e a abordagem ao conteúdo relativo aos textos informativos, fruindo do conhecimento de que Rodrigues de Freitas exerceu, entre outras, a profissão de jornalista. Neste sentido, promoveu a leitura de um texto sobre o patrono do AERF, a partir do qual foi apresentado o projeto, partilhado o plano de texto (cf. anexo BXIII) já construído pelas restantes turmas envolvidas e iniciada a construção, em grupo-turma, do texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas. Reconhecendo, no momento da ação, a relevância que esta atividade evidenciava não só no interesse e empenho dos alunos na partilha de ideias e sugestões, mas, igualmente, na riqueza de aprendizagens ao nível da escrita, que favoreciam o desenvolvimento de competências identificadas na grelha de verificação deste domínio (cf. anexo BVIII) como pontos merecedores de intervenção, a mestranda, percebendo que restava pouco tempo para terminar a aula, optou por não apressar o processo, mas possibilitar a continuação da construção do texto no dia seguinte. Deste modo, adaptou a sua planificação de forma flexível, atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos (Zabalza, 1998).

Concluído o texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas (cf. anexo BXIII), cada turma envolvida no projeto participou na escolha de um título para a história criada, tendo-se procedido a uma votação para eleger o preferido. A mestranda usufruiu desta oportunidade para desenvolver a atividade de Matemática *Freitinhas em percentagens* (cf. anexo BXIII) que possibilitou, no domínio da *Organização e Tratamento de Dados*, a vivência de um processo de eleição democrático (cf. figuras 52 a 59 – anexo BXIII), tendo-se procedido à representação dos dados num gráfico construído com recurso ao programa

Infographic (cf. figura 60 – anexo BXIII). Esta atividade, na qual os alunos se envolveram com grande interesse, revelou-se muito significativa não só para o aperfeiçoamento de conteúdos matemáticos, como a interpretação de dados e a expressão de frações próprias em percentagem, favorecido pela estratégia de exploração de um recurso das TIC, mas, também, para o desenvolvimento de competências, na perspetiva de educação para a cidadania, manifestadas na aceitação plena e pacífica do título vencedor – *Uma escola para todos*.

O projeto *Freitinhas* prosseguiu na semana seguinte, orientada pelo par pedagógico, com a construção do livro, cuja responsabilidade se dividiu pelas quatro turmas participantes e que implicou a ilustração, a transcrição do texto (cf. figuras 61 e 62 – anexo BXIII) e, com o apoio da professora de educação especial, a sua tradução em braille.

Na terceira semana do projeto, procedeu-se à apresentação do livro *Uma escola para todos* (cf. anexo BXIII; figura 63 – anexo BXIII) à restante comunidade escolar, sendo de realçar o papel ativo atribuído aos alunos da turma 4.ºD nesta atividade, concretizado numa responsabilização por diversas tarefas: acolhimento dos convidados, leitura da história e explicação do projeto, registo fotográfico e distribuição de autógrafos (cf. figuras 64 a 68 – anexo BXIII). Esta atividade proporcionou o desenvolvimento de competências comunicativas relacionadas, muito particularmente, com as formas de cortesia no tratamento com os outros e na adaptação do discurso à situação comunicativa em questão e à natureza dos interlocutores (Lomas, 2003) e, ainda, uma experiência significativa de aprendizagem cooperativa, evidenciada de forma clara numa das apresentações do livro a uma turma de 4.º ano. Após a leitura da história, desencadeou-se uma partilha de saberes entre as duas turmas sobre a vida e os contributos de Rodrigues de Freitas para a educação e sobre aspetos que diferenciam a educação escolar atual da preconizada no tempo deste pedagogo, que a todos engrandeceu. Numa outra apresentação, a leitura da história foi realizada por uma aluna invisuál (cf. figura 69 – anexo BXIII), concretizando-se, assim, um dos objetivos definidos pelo grupo de mestrandas para este projeto, referente à construção de um livro inclusivo.

Como estratégia de avaliação, as mestrandas realizaram questionários, a fim de aferir as opiniões da comunidade escolar. A interpretação dos dados (cf. anexo BXIII) possibilitou o reconhecimento da mais-valia deste projeto quer para os alunos, que realçaram que o mesmo permitiu conhecer Rodrigues de Freitas e o seu contributo para a educação e perceber a importância de uma escola inclusiva, quer para a equipa educativa, que enfatizou aspetos como a pertinência do projeto para a comemoração do Dia do Patrono do AERF, a versatilidade de estratégias para a conjugação dos diferentes anos de escolaridade nas tarefas e a valorização da partilha entre todos, que contribuíram para o sucesso do projeto e refletem a convicção da consecução de aprendizagens significativas. A conceção, desenvolvimento e avaliação deste projeto, realizados numa prática cooperativa do grupo de mestrandas, possibilitou-lhes, ainda, apreender o modo como a interação e a colaboração entre docentes concorre para a formação integral dos alunos e o crescimento de todos os intervenientes no processo educativo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), numa valorização do aprender a viver juntos e a ser.

As considerações apresentadas neste capítulo pretenderam evidenciar o modo como a ação desenvolvida no estágio realçou a relevância da conceção educativa defendida neste relatório, alicerçada em pilares estruturais da aprendizagem, pela perceção do seu contributo efetivo para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha e para o seu próprio desenvolvimento profissional. A abordagem realizada sobre o aprender a conhecer e a fazer e o aprender a viver em sociedade e a ser em diferentes subcapítulos reflete apenas uma estratégia organizativa, pois a mestranda reconhece a natureza indissociável destes pilares e o modo como se entrecruzam e enlaçam nas práticas pedagógicas, como procurou explanar nas atividades descritas. Terminado este capítulo, e antes de dar por concluído o presente relatório, procede-se a uma reflexão que procura evidenciar, de um modo particular, o contributo da prática pedagógica supervisionada para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade profissional da mestranda.

REFLEXÃO FINAL

No culminar do presente relatório de estágio de qualificação profissional, considera-se pertinente e essencial a realização de uma reflexão final que evidencie o contributo da prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, de modo muito particular para a construção da sua identidade enquanto professora do 1.º CEB.

A Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º CEB, nas suas componentes de estágio, aulas teórico-práticas, seminário, orientação tutorial e supervisão, constituiu uma oportunidade única para a mestranda de desenvolvimento de um conhecimento aprofundado e fundamentado sobre as singularidades da ação docente no 1.º CEB, num processo de aprendizagem alicerçado em três tipos de interação que se entrelaçaram de modo indissociável: interação com a tarefa, com os outros e consigo mesma (Alarcão & Canha, 2013).

Num processo de crescimento pessoal marcado pelas características próprias da sua personalidade, a mestranda vivenciou o estágio de modo empenhado e comprometido com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha e com o seu aperfeiçoamento profissional, observando, planificando, agindo e refletindo, numa sucessão de ciclos de investigação-ação que o sustentaram. A sua intervenção foi, assim, desenvolvida com base numa reflexão crítica e investigativa permanente sobre questões emergentes das situações experienciadas em interação com a tarefa, reflexão essa que foi enriquecida pela interação com os outros, “presentes na vida ou presentes nos conhecimentos que deixaram gravados em textos” (ibid., p. 51).

Neste sentido, salienta-se a reflexão partilhada e colaborativa de conhecimentos e experiências, ao longo de todo o percurso de estágio, com o par pedagógico, o orientador cooperante e a supervisora institucional, que favoreceu uma maior compreensão do significado de práticas desenvolvidas e de resultados obtidos na sua ação e lhe permitiu reorientar as suas práticas

sempre com vista à consecução de melhorias e de crescimento profissional (Alarcão & Tavares, 1987; Cardoso, 2013). A construção de um quadro conceptual e metodológico alicerçado em referentes teóricos e legais abordados na Prática Pedagógica Supervisionada, mas, igualmente, nas diversas unidades curriculares que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e complementados com a investigação autónoma concretizada pela mestranda, favoreceram, igualmente, a fundamentação das suas práticas e a consolidação de convicções sobre perspetivas pedagógicas e metodologias inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e sobre as competências essenciais do perfil do professor, que definem a conceção educativa que se lhe afigura pertinente para com as exigentes mudanças do mundo atual.

Neste percurso de formação, que implicou, assim, “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios” e proporcionou a “construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1997, p. 25), a mestranda experienciou dificuldades e limitações, mas, também, potencialidades, num processo de evolução significativa na construção de inúmeras aprendizagens.

A gestão do tempo no desenvolvimento das atividades constituiu, possivelmente, uma das maiores dificuldades sentidas pela mestranda, mas, simultaneamente, espelha o carácter flexível das suas planificações, uma vez que, em diversas situações, prolongava determinada tarefa, consciente de que não disporia de tempo para realizar outras planificadas, em atenção às necessidades e interesses que os alunos iam evidenciando (Zabalza, 1998). A mestranda foi superando esta dificuldade, mas acredita que se trata de uma conquista progressiva inerente à atividade profissional.

O facto de as intervenções ocorrerem quinzenalmente foi visto pela mestranda como uma limitação em determinadas situações, por não ter possibilitado a planificação de estratégias em resposta a necessidades identificadas através de instrumentos de avaliação operacionalizados por si, uma vez que, na intervenção seguinte, a solicitação do orientador cooperante

relativamente aos conteúdos a trabalhar nessa semana, não permitia a atenção a essas necessidades identificadas. Apesar desta situação e do caráter desafiante e complexo da avaliação, a prática pedagógica favoreceu a compreensão da sua extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem, tendo a mestranda progredido positivamente na operacionalização de diversos instrumentos avaliativos e na consequente reflexão sobre os dados recolhidos através dos mesmos, promotores da orientação das práticas para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Ferreira & Santos, 2000).

Esta sua ação reflexiva realça o papel preponderante que a metodologia de investigação-ação assumiu na sua prática pedagógica supervisionada, tendo contribuído de forma muito significativa para a edificação do seu perfil de professora investigadora. “Imbuída da tal curiosidade perscrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente”, a mestranda desenvolveu a sua intervenção progressivamente mais consciente do “carácter verdadeiramente formativo (...), dinâmico e construtivo” (Alarcão, 1996b, p. 182) desta metodologia, que lhe permitiu melhorar as suas práticas e enriquecerá, seguramente, o seu desempenho profissional futuro.

Como potencialidades emergidas da prática pedagógica salientam-se, ainda, a consecução de uma integração curricular, que revelou resultados muito positivos na motivação e no envolvimento dos alunos e, consequentemente, no desenvolvimento de aprendizagens significativas (Beane, 2002; Perrenoud, 2000), a relação afetiva que a mestranda construiu com os alunos, baseada num clima de segurança e confiança promotor da predisposição para a aprendizagem, e a supramencionada relação cordial e de colaboração com o par pedagógico, o orientador cooperante, a supervisora institucional e a comunidade escolar da EB1/JI da Torrinha (Estrela, 1992; 2010; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Destaca-se, nesta relação com a comunidade escolar, a relevância do projeto *Freitinhas*, que permitiu experienciar a mais-valia do trabalho cooperativo entre pares, no caso concreto, entre o grupo de mestrandas, onde as “trocas de conhecimento e de

experiência” foram “rentabilizadas a favor do [seu] processo formativo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53), com consequências igualmente muito positivas na promoção das aprendizagens dos alunos.

A realização do estágio com uma turma de 4.º ano constituiu um grande desafio para a mestranda, expresso na exigente mobilização de saberes que o caracterizou, nomeadamente, saberes científicos, dado o grau de complexidade dos conteúdos das várias áreas curriculares deste ano de escolaridade prescritos nos documentos orientadores das mesmas. Realça-se, ainda, a mobilização de saberes pedagógicos e didáticos na procura das estratégias mais adequadas, motivadoras e eficazes, em função quer das especificidades de cada conteúdo e das suas inter-relações com as diversas áreas do saber na promoção de uma integração curricular (Leite, 2012), quer dos níveis de desenvolvimento, dos interesses e dos perfis de aprendizagem dos alunos, com especial atenção aos alunos com NEE, na prossecução de uma diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008). A mestranda considera que deu passos evolutivos significativos neste caminho desafiante, embora reconheça que se trata de uma aprendizagem que se vai aperfeiçoando ao longo da vida, com a experiência profissional e a formação contínua.

Ao privilegiar domínios como a integração curricular, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa, a intervenção da mestranda espelhou uma resposta às necessidades identificadas nos alunos e ao desenvolvimento de competências que se afiguram fundamentais para uma atuação crítica e responsável num mundo em constante mudança, como procurou explanar ao longo do relatório. Essas competências, segundo Perrenoud (2000), definem, igualmente, o perfil desejável de professor, que a mestranda foi, progressivamente, desenvolvendo ao longo de todo o percurso de estágio: a conceção e o desenvolvimento de estratégias diversificadas e motivadoras; a integração das TIC; a diferenciação pedagógica; a integração curricular; o trabalho cooperativo com os pares e a comunidade escolar; o envolvimento dos pais no conhecimento da vida escolar dos seus educandos; e

uma atualização constante dos seus conhecimentos, numa formação que não termina com a profissionalização, mas se prolonga ao longo da vida.

Foi este desejo de aprender mais e de se aperfeiçoar profissionalmente, que levou a mestranda, já detentora de habilitação profissional para a Educação Pré-Escolar, a integrar o mestrado a que se refere este relatório de estágio e que lhe proporcionou aprendizagens efetivas que enriqueceram a sua formação inicial e a sua experiência profissional e possibilitaram novas aprendizagens ao nível do 1.º CEB. Esta habilitação dupla é entendida pela mestranda como uma mais-valia por conceder um conhecimento mais profundo e um olhar integrador, numa perspetiva de continuidade, sobre estes dois níveis de educação, que favorecerá, na vida profissional, uma articulação mais eficaz e coerente entre eles. Das razões que evidenciam a relevância da habilitação generalista, apresentadas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, destaca-se, ainda, o facto de ser promotora da mobilidade dos docentes entre níveis e ciclos de ensino, o que permite a um mesmo docente acompanhar os alunos ao longo de um período de tempo mais alargado.

Conclui-se com a transcrição de uma metáfora concebida por Tomlinson (2008, pp. 37-38), que cria a imagem do professor enquanto maestro de uma orquestra, por refletir a conceção de perfil profissional da mestranda que se foi evidenciando ao longo deste relatório, sendo particularmente expressiva, em termos pessoais, atendendo a uma outra sua dimensão formativa e profissional relacionada com a Música.

[O professor é] um líder que conhece intimamente a música, que consegue interpretá-la de modo elegante, que consegue reunir um grupo de pessoas que, apesar de não se conhecerem bem e tocarem instrumentos diferentes, podem atingir um objetivo comum. Há um tempo para ensaios individuais, ensaios de naipe e um ensaio geral, onde todos trabalham em conjunto. É necessário apurar o desempenho de cada músico para que o trabalho do grupo tenha qualidade. (...) O maestro ajuda os músicos a produzir música, não a faz sozinho.

BIBLIOGRAFIA

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2012). *Regulamento Interno* (Online). Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Acedido a 3 de outubro de 2014, disponível em <http://home.aerfreitas.pt/>.
- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2013-2016). *Projeto Educativo* (Online). Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Acedido a 20 de maio de 2015, disponível em <http://home.aerfreitas.pt/>.
- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2014). *Plano de melhoria TEIP 2014/2015*. Porto. (s.n.).
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. 2001.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão. *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora. 2000.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.)(pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.)(pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbosa, A. M. (s.a.). Arte, Educação e Cultura. *Textos do Brasil*, (Online), 7, 12-16. Acedido a 4 de abril de 2015, disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf>.
- Barreira, R. (2014). *Plano de Turma 4.ºD – EB Torrinha*. Porto. (s.n.).
- Beane, J. A. 2000. O que é um currículo coerente? In: J.A. Pacheco (org.). *Políticas de integração curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora. 2002.
- Benedetti, K. & Kerr, D. (2009). A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: Uma aproximação. *Fasm*, 3, 80-97.

- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A. (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores. 2013.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita da teoria à prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho da Europa. (2012). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora. 1999.
- Costa et al. (2010). *Metas de Aprendizagem Ensino Básico 1.º Ciclo: Tecnologias de Informação e Comunicação*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.

- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação, XVIII (1)*, 5-22.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Matriz curricular do 1.º CEB.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. Diário da República n.º 98 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Introdução da disciplina de Inglês no currículo como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade; definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e criação de um novo grupo de recrutamento.

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2011 – I Série – A. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2011 – I Série – A. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Delors et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora. 1998.
- Despacho n.º 4463/2011 de 11 de março. Diário da República n.º 50 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 77 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Criação de grupos de trabalho para a elaboração de Metas Curriculares.
- Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho. Diário da República n.º 134 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Normas a observar na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
- Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Eisner, E. (2008). O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação?. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora. 1994.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3.ª ed.). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000), *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. Torres & J. Palhares (orgs.). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 165-195). Braga: Universidade do Minho.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: A plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, (Online), 8, 77-96. Acedido a 1 de abril de 2015, disponível em <http://www.obercom.pt/ojs/index.php/obs/article/view/134/233>.
- Flores, P. & Forte, A. (2014-2015). *Ficha curricular da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31 (1), 21-29.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 22/2012 de 30 de maio. Diário da República n.º 105 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica.

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Guimarães. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Regime de escolaridade obrigatória e universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Revista do Centro de Educação*, 34 (2), 251-263.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA. 2003.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mbuyamba, L. (2007). *Relatório da Sessão de Encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. 2007.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania: Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação.
- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In. C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (11.ª ed.) (pp. 47-63). Barcelona: Editorial Graó.

- Monereo, C. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Moreira, D. (2004). O jogo na Matemática e na Educação. In. D. Moreira & I. Oliveira. *O jogo e a Matemática* (pp. 55-87). Lisboa: Universidade Aberta.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mouraz, A.; Martins, J. & Vale, A. (2014). *Atividades de Enriquecimento Curricular: Qual o sentido da mudança?*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM – Associação de Professores de Matemática.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora. 1999.
- Niza, S. (1998a). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. 1998.
- Niza, S. (1998b). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed.) (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. S. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. S. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (3.ª ed.) (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. S. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), 49, 1-18. Acedido a 10 de março de 2015, disponível em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. 2004.

- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In. C. Coll et al. *O construtivismo na sala de aula* (pp. 120-149). Porto: Edições ASA. 2001.
- Pereira, A. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: A articulação curricular. *Currículo, Equidade e Qualidade*. 221-231.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA. 2001.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA. 2002.
- Pires, C. (2014). *Escola a tempo inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P.; Guimarães, H. M. & Serrazina, L. (2012). As Metas Curriculares de Matemática: Um tremendo retrocesso no ensino da disciplina. *Revista Educação e Matemática*, 119, 3-11.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Rangel, M. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In G. Aníbal (coord.). *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*

- Viseu 2000 (pp. 61-67). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, 15 (16)*, 17-34.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, A.; Alves, L. & Cruz, M. (2014). *Avaliação externa das escolas: Relatório do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas 2013/2014* (Online). Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 3 de outubro de 2014, disponível em http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014AERodrigues_Freitas_R.pdf.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. S. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (3.ª ed.) (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In. M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Smole, K. (2000). *A Matemática na Educação Infantil*. (s.l.): Penso.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje e sentido del aprendizaje. In. C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (11.ª ed.) (pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In. C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (11.ª ed.) (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- SPIEM – Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. (2012). *Parecer sobre o documento “Metas Curriculares” para o Ensino Básico: Matemática*. (Online). SPIEM. Acedido a 4 de abril de 2015, disponível em <http://www.spiem.pt/atividades/pareceres/parecer-2012/>.
- Tardif, M.; Lessard, C. & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais*. Porto: RÉ S Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora. 2008.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. UNESCO. 1998.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87-105.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música 1.º Ciclo do Ensino Básico: Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. 2005.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (4.^a ed.). Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXOS – TIPO A

Anexo AI – Grelha de observação da caracterização do contexto

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – EB1/JI Torrinha

Orientador Cooperante: Rui Pedro Gomes Barreira Turma/Ano: 4.º D

Diade: Dulce Catarina Brito Ferreira Marques | Susana Graciete Requito Fonseca

Data de Observação: Outubro de 2014

Objetivo geral da observação: Caracterizar o contexto educativo e os seus intervenientes



Grelha de Observação

Objetivos Específicos	Questões Orientadoras da Observação	Evidências
Caracterizar a Turma	Quantos alunos constituem a turma?	A turma é constituída por 24 alunos. O aluno S. está integrado na UAEM.
	Qual o número de alunos do género feminino e do género masculino existentes na turma?	A turma é constituída por 13 alunos do género masculino e 11 do género feminino.
	Qual a idade dos alunos?	Os alunos têm idades compreendidas entre os oito e os nove anos.
	Existem alunos na turma que não frequentem o 4.º ano do 1.º CEB?	Sim. O aluno R., com NEE, possui PEI com adaptações curriculares nas áreas de conhecimento e adequações na avaliação e frequenta o 3.º ano.
	Existem alunos com retenções? Quantos?	Existe um aluno com retenção (AC.).
	Todos os alunos residem na área circundante da escola?	Uma grande maioria dos alunos da turma reside na área circundante da escola. Os que não residem nesta área frequentam a EB1/JI da Torrinha por se situar nas proximidades dos locais de trabalho dos encarregados de educação.
	Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?	Todos os alunos da turma têm como língua materna o português.
	Existem alunos de origens e culturas distintas?	Existem sete alunos com origens familiares em diferentes países: Angola, Cabo Verde, Moçambique, Índia, Brasil, Argentina, Ucrânia.
	Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia de NEE que apresentam?	Existem três alunos com NEE na turma. O S. é portador de Trissomia 21 com disfunção cardíaca. O R. apresenta um atraso de desenvolvimento global e comportamentos característicos do Espectro do Autismo. O RR. Está referenciado como NEE devido a uma doença oncológica que o obrigou, em anos letivos anteriores, a ausentar-se da escola com alguma frequência.

	<p>Que acompanhamento recebem os alunos com NEE dentro e fora da sala?</p>	<p>O S. frequenta a UAEM, passando na sala uma hora diária para integração. Possui Programa Educativo Individual e Currículo Educativo Individual, que incidem, especialmente, no desenvolvimento de áreas não curriculares, dando relevo a domínios como a autonomia, no âmbito da formação pessoal e social. Nos momentos de integração na sala, o S. senta-se junto aos outros alunos e dedica-se à atividade que deseja (ver livros, desenhar, ...).</p> <p>O R. está integrado na turma. Possui PEI com adaptações curriculares nas áreas de conhecimento e adequações na avaliação. Realiza tarefas adaptadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento.</p> <p>O RR. possui PEI, mas sem adaptações curriculares, uma vez que acompanha o ritmo de aprendizagem da turma. Usufrui apenas de adequação na avaliação, que se concretiza em mais tempo para a realização de provas.</p> <p>O S. é acompanhado permanentemente por profissionais de educação especial, uma vez que integra a UAEM.</p> <p>O R. é acompanhado por uma docente de educação especial, em horário semanal definido (90 minutos por dia), mas está integrado na turma. Usufrui, ainda, de apoios específicos ao nível da terapia da fala (uma vez por semana), da psicologia (quinzenalmente) e da música (uma vez por semana).</p> <p>O RR. foi acompanhado, em anos anteriores, por uma terapeuta da fala.</p> <p>Existem cinco alunos (AC., AD., LP., LL., MG.) referenciados para usufruírem de apoio educativo nas áreas de Português e Matemática, que se encontram a aguardar a colocação de professores para o efeito.</p> <p>33% dos alunos da turma beneficiam do SASE, 19% dos quais usufruem de escalão A e 14% de escalão B.</p> <p>19 alunos da turma frequentam as AEC Inglês e Atividade Física e Desportiva.</p> <p>A maioria dos encarregados de educação dos alunos da turma completou o ensino secundário. Alguns têm formação ao nível do ensino superior.</p> <p>Os alunos revelam uma preferência especial pela área de Estudo do Meio.</p> <p>Os alunos revelam maiores dificuldades nas disciplinas de Português e de Matemática.</p>
	<p>Os alunos com NEE são acompanhados por um profissional de educação especial? Com que frequência e duração?</p>	
	<p>Existem alunos que usufruem de apoio educativo? Em que áreas?</p>	
	<p>Quantos alunos beneficiam do Serviço de Ação Social Escolar?</p>	
	<p>Que Atividades de Enriquecimento Curricular existem? Quantos alunos as frequentam?</p>	
	<p>Quais as habilitações literárias dos pais/encarregados de educação?</p>	
	<p>Quais as áreas pelas quais os alunos revelam maior interesse?</p>	
	<p>Quais as disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades?</p>	

<p>Conhecer o Plano de Turma</p>	<p>Em que medida o Plano de Turma contempla as necessidades e os interesses dos alunos?</p> <p>Que metodologias e estratégias são contempladas no Plano de Turma para responder às necessidades e interesses dos alunos?</p> <p>Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?</p>	<p>O Plano de Turma destaca algumas necessidades evidenciadas nos alunos, nomeadamente, ritmos de trabalho e de aprendizagem muito distintos, participação desorganizada e existência de alunos com algumas dificuldades no processo de aquisição e aplicação de conceitos.</p> <p>O Plano de Turma prevê algumas estratégias para dar resposta às necessidades evidenciadas nos alunos, designadamente, “respeito pelo ritmo de aprendizagem e de trabalho”, “apoio o mais individualizado possível”, exploração de vivências pessoais e significativas, pedagogia diferenciada.</p> <p>A turma 4.ºD integra, no presente ano letivo, o Projeto <i>Porto de Crianças</i>, numa parceria com a Câmara Municipal do Porto, na sua componente específica <i>Cientistas na Escola</i>, a qual se concretiza em oito sessões, desenvolvidas na própria sala de aula por técnicos/professores do projeto.</p>
<p>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</p>	<p>Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber?</p> <p>Qual a motivação da turma para o envolvimento nesses projetos e atividades?</p> <p>Os projetos e atividades advêm dos interesses, necessidades e sugestões da turma?</p> <p>Qual o grau de iniciativa e autonomia que os alunos revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?</p>	<p>O projeto <i>Cientistas na Escola</i> refere-se apenas à área de Estudo do Meio.</p> <p>Não existem outros projetos e atividades a serem desenvolvidos com a turma.</p> <p>A turma revela grande motivação para o projeto <i>Cientistas na Escola</i>.</p> <p>O projeto <i>Cientistas na Escola</i> reflete o interesse particular da turma pela área do Estudo do Meio.</p> <p>Neste projeto, os alunos apenas participam nas sessões concebidas, desenvolvidas e avaliadas pelos técnicos/professores do projeto.</p>
<p>Conhecer a gestão da sala de aula</p>	<p>Que rotinas caracterizam o quotidiano da sala de aula?</p> <p>Existe uma planificação semanal? Diária? Por área?</p>	<p>As rotinas, destaca-se o registo dos sumários de todas as áreas curriculares trabalhadas em cada dia, logo no início da manhã, ao qual se segue a lecionação dos conteúdos curriculares, e a auto e heteroavaliação atitudinal dos alunos, baseada nas regras de comportamento elaboradas no início do ano em colaboração entre o professor e a turma. Salienta-se, ainda, o horário às quintas-feiras, entre as 15:00 e as 16:00, para a requisição de livros da Biblioteca da escola. Os intervalos ocorrem entre as 10:30h e as 11:00h, as 12:30h e as 14:00h e as 16:00h e as 16:30h.</p> <p>A planificação semanal é realizada por áreas, não se denotando uma articulação curricular.</p>

	<p>A planificação é flexível, tendo em conta os ritmos de aprendizagem e as necessidades dos alunos?</p> <p>Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém coloca uma questão ou aborda um tema diferente do planeado?</p> <p>Quais as regras de funcionamento da aula? Quem as define? Como são comunicadas?</p> <p>Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo?</p> <p>Quais as formas privilegiadas de trabalho em aula – individual, pequenos grupos ou grande grupo?</p> <p>Existe um delegado e um subdelegado de turma? Se sim, como foram eleitos?</p> <p>Existe um tempo letivo previsto para Oferta Complementar? Quem leciona? Que atividades são desenvolvidas?</p> <p>Em que tempo acontecem as Atividades de Enriquecimento Curricular? No caso de acontecer no horário letivo do professor, este acompanha o grupo e participa na atividade?</p> <p>É notória a articulação dos saberes trabalhados nas Atividades de Enriquecimento Curricular com as atividades desenvolvidas pelo docente titular?</p>	<p>A planificação das atividades revela-se flexível, atendendo aos ritmos de trabalho heterogêneos, podendo, por exemplo, uma determinada atividade de uma área curricular prolongar-se além do tempo previsto.</p> <p>De um modo geral, perante questões que possam afastar-se do tema planeado, o professor tende a desvalorizar as intervenções dos alunos.</p> <p>As regras de funcionamento da sala foram definidas no início do ano em conjunto com o professor e os alunos.</p> <p>A organização dos alunos no espaço reflete a forma privilegiada de trabalho: individual ou pares.</p> <p>A forma privilegiada de trabalho em aula é o trabalho individual.</p> <p>O delegado e o subdelegado de turma foram eleitos, no início do ano, de forma democrática pelos alunos.</p> <p>Existe um tempo letivo previsto para Oferta Complementar, que, em anos anteriores, era lecionada pelo professor titular que desenvolvia atividades no âmbito da educação para a cidadania, mas que este ano letivo não se concretiza.</p> <p>As AEC ocorrem em tempo não letivo, entre as 16:30 e as 17:30, pelo que o professor não acompanha o grupo nestas atividades.</p> <p>Não se denota articulação entre os saberes trabalhados nas AEC e as atividades desenvolvidas pelo professor titular.</p>
--	--	--

Caracterizar os recursos humanos que acompanham os alunos na instituição	Há quanto tempo o professor da turma acompanha os alunos?	O professor titular acompanha a turma desde o 1.º ano de escolaridade, evidenciando um conhecimento profundo dos alunos, à exceção dos dois alunos que integraram a turma este ano.
	Qual o horário letivo do professor?	O professor leciona entre as 9:00 e as 12:30 e entre as 14:00 e as 16:00.
	Existe articulação entre o professor titular de turma e os professores das AEC?	A articulação entre os professores das AEC e o professor titular de turma concretiza-se em duas reuniões por período, onde se abordam aspetos relacionados com a planificação e com possíveis problemas evidenciados.
	Qual a regularidade do apoio dos professores de apoio educativo?	Os alunos da turma não usufruem, ainda, de apoio educativo, uma vez que se encontram a aguardar a decisão do AERF para a colocação de professores para esse efeito.
	Existe pessoal não docente suficiente para responder às necessidades da instituição e dos alunos?	A EB1/JI da Torrinha conta com 14 assistentes operacionais e duas assistentes técnicas. Este número afigura-se insuficiente, nomeadamente, perante a constatação de que, nos intervalos, estão apenas dois/três assistentes operacionais a vigiar o espaço do recreio, onde brincam cerca de 300 alunos.
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos	Discurso do professor	
	Como é que o professor dá reforço positivo aos alunos?	O professor procura dar reforço positivo aos alunos por meio de incentivos verbais.
	Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, resposta aberta)?	De uma forma geral, as questões colocadas pelo professor aos alunos são de resposta certa.
	O professor atribui aos alunos tempo adequado para responderem a perguntas ou realizarem tarefas?	O tempo atribuído aos alunos para responderem a perguntas ou realizarem tarefas nem sempre parece o mais adequado, não correspondendo às necessidades evidenciadas pelos alunos com ritmos de trabalho mais lentos.
	Que tipo de <i>feedback</i> dá o professor às perguntas dos alunos?	Quando as questões dos alunos se relacionam diretamente com uma dúvida sobre o tema em estudo, o professor responde, procurando clarificar a sua dúvida. Se, por outro lado, as questões se afastam do tema, mesmo que por algum interesse que poderia, inclusivamente, revelar-se uma potencialidade de trabalho, o professor tende a desvalorizar.
	O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?	O professor não encoraja a formulação de perguntas.
	De que modo o professor mostra que está a ouvir?	Pela sua postura corporal (olhar atento, proximidade física), o professor mostra aos alunos que os está a ouvir.
	Como é que o professor dá instruções?	O professor dá instruções de forma clara e concisa, repetindo se necessário.
	Que estratégias o professor utiliza para explicar os conteúdos difíceis?	De um modo geral, o professor recorre à projeção de imagens ou esquemas no quadro interativo e ao uso dos manuais

			O professor não estimula a discussão.
		Que estratégias o professor utiliza para estimular a discussão? Com que frequência?	Os alunos são muito participativos, colocando diversas questões que se relacionam, em geral, com dúvidas sobre o tema em estudo e interesses que conduzem a um aprofundamento do mesmo. Eventualmente, colocam perguntas que podem afastar-se um pouco do tema.
		Que tipo de respostas dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?	As respostas dos alunos evidenciam, em geral, o seu nível de desempenho, verificando-se respostas bastante completas e complexas em alunos com um maior desenvolvimento ao nível da aquisição e da aplicação de conceitos, contrariamente a respostas curtas de alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem.
		Quem conversa e com que frequência?	A turma, em geral, é muito "faladora", salientando-se com maior frequência o caso dos alunos AD, AT, LC, LP, e RC.
		Como é que os alunos reagem ao <i>feedback</i> do professor?	Quando o <i>feedback</i> do professor vai ao encontro das questões que os alunos lhe haviam colocado, estes mostram-se atentos e interessados. Quando, pelo contrário, o professor não valoriza as suas participações, os alunos reagem com desmotivação, desinteresse e alheamento.
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)?	Não se denotam diferenças de tempo de conversação.
		Como é que os alunos interagem uns com os outros (ajudam-se, confrontam-se, ...)?	De um modo geral, os alunos pedem ajuda levantando a mão ou perguntando aos colegas sentados ao seu lado.
		Existe algum tipo de movimentação perturbadora na sala de aula?	Na relação entre pares, interagem muito positivamente, em geral, com os colegas do lado, ajudando-se mutuamente. Contudo, em situações de trabalho em grupos superiores a três ou quatro elementos, denotam-se interações menos positivas, assistindo-se, inclusivamente, a situações de desacordo e de incapacidade de aceitar as ideias do outro, querendo fazer prevalecer as suas próprias.
		Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?	Sempre que se denota algum desinteresse ou desmotivação por parte dos alunos, estes tendem a movimentar-se muito pela sala, deslocando-se ao cabide, ao caixote do lixo para afiar os lápis, ao armário para buscar lenços, ...
	Discurso dos alunos		Os alunos não participam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas.
	Relação entre alunos		

		<p>Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? Os alunos partilham voluntariamente materiais? Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra aos alunos? Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, ...)? Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? Os alunos participam ativamente nas dinâmicas da sala e de instituição?</p>	<p>Os alunos demonstram grande sensibilidade e atenção para com as necessidades específicas dos alunos com NEE. Em relação aos outros elementos da turma, revelam-se mais sensibilizados com os que lhes são mais próximos afetivamente. Os alunos evidenciam alguma iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares, só muito raramente pedindo a colaboração do adulto. Os alunos partilham voluntariamente materiais, em especial, com os colegas do lado ou com os que lhes são mais próximos afetivamente. De uma forma geral, os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de tarefas, em especial, com os colegas do lado ou com os que lhes são mais próximos afetivamente. Os alunos tendem a falar ao mesmo tempo, mas o professor regula as interações de forma a que fale um de cada vez, mediante a colocação da mão no ar e a indicação do professor que lhe concede a palavra. Na aula fala-se quase exclusivamente sobre as atividades letivas. O espaço dado pelo professor para partilhar experiências pessoais é muito pequeno, embora se denote que as experiências que os alunos desejam partilhar são muitas vezes pertinentes com o tema em estudo, o que poderia ser considerado como uma potencialidade para o processo de ensino-aprendizagem. Alguns alunos (BP., GP., V., Y.) revelam grande dificuldade em aceitar opiniões diferentes das suas, especialmente em situações de trabalho de grupo, nas quais tentam fazer prevalecer as suas ideias a todo o custo, desvalorizando ou ignorando as opiniões dos colegas. O professor não cria muito espaço para a partilha de opiniões, mas quando tal acontece, também procura defender as suas convicções. De um modo geral, todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor. Os alunos participam nas dinâmicas da sala e da instituição, mas não têm um papel ativo na conceção e desenvolvimento de projetos ou atividades. Destaca-se apenas uma única exceção que se prende com as assembleias de alunos. Estas assembleias caracterizam-se pela abordagem a um tema específico e pertinente, no âmbito da educação para a cidadania, escolhido de modo a se relacionar com uma efeméride que se celebra no mês</p>
Clima de aula			

		em que se realiza a assembleia. A apresentação é da responsabilidade dos grupos/turmas, sendo que cada dois grupos/turmas trabalham em conjunto para a criação de uma apresentação dinâmica e criativa sobre o tema definido, que será exposto à restante instituição na assembleia. Os alunos revelam interesse pelos conteúdos de aprendizagem, mas exigem uma procura constante de atividades motivadoras e diversificadas que lhes desperte a atenção e o entusiasmo e os envolva no desenvolvimento das mesmas. Sim, o professor conhece e utiliza os nomes dos alunos.
	Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	O humor é praticamente inexistente na dinâmica de sala, mas, quando surge, é usado de forma apropriada.
	O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?	O professor não inferioriza nem envergonha os alunos.
	O humor é usado de forma apropriada?	O professor ouve atentamente os alunos, mas quase exclusivamente nas situações em que estes respondem às questões que lhes coloca. Quando os alunos partilham experiências pessoais ou colocam questões, por exemplo, que possam afastar-se do tema, o professor não lhes concede atenção, chegando mesmo a tirar-lhes a palavra.
	O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?	De uma forma geral, o professor não estimula a participação e o pensamento dos alunos, visível, nomeadamente, no tipo de questões que lhes coloca.
	O professor ouve atentamente os alunos?	Os pais e encarregados de educação estão bastante presentes na instituição nos momentos de avaliação e nas reuniões promovidas pelo professor.
	Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor?	As ações de articulação com a família baseiam-se nas reuniões que o professor promove em cada período escolar.
	Quais são as ações de articulação com a família promovidas pela instituição?	Ao nível da instituição, as ações de articulação com a família prendem-se mais com a realização das festas de natal ou de final de ano.
	Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	A EB1/JI da Torrinha tem um protocolo com uma instituição exterior, de acordo com o qual a escola cede o seu espaço, ao fim de semana, para a dinamização da Escola Japonesa, o que justifica a presença de inúmeros armários existentes quer nos corredores, quer nas salas de aula, com livros em japonês e como forma de reconhecimento, esta instituição oferece equipamentos e materiais à EB1/JI da Torrinha. A instituição tem, ainda, uma parceria com a Câmara Municipal do Porto, concretizada no projeto <i>Porto de Crianças</i> , que promove sessões relacionadas com a música, as ciências, o teatro, entre outras, orientadas por técnicos/professores das respetivas áreas.
	Relação estabelecida com a comunidade	

Caracterizar as estratégias de ensino	Como é que o professor titular utiliza as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos?	Ao iniciar as atividades, o professor coloca algumas questões aos alunos sobre os conteúdos abordados anteriormente, mas estes momentos não vão além das respostas às questões colocadas, não dando espaço à partilha de experiências e ideias dos alunos que os ajudam a compreender de forma significativa os conteúdos a serem abordados.
	O professor estimula e encoraja a participação dos alunos? De que forma?	O professor estimula apenas a participação dos alunos para as respostas às questões que coloca.
	Como se caracterizam os recursos utilizados pelo professor (variados, atrativos, motivadores, ...)?	O professor utiliza quase sempre os mesmos recursos, recorrendo, maioritariamente, à projeção de imagens ou esquemas no quadro interativo e ao uso dos manuais.
	O professor utiliza meios audiovisuais diversos? Quais?	O professor utiliza apenas o projetor para a projeção de imagens ou esquemas e os recursos do manual digital.
	O professor reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos? De que forma?	No decorrer de uma atividade planeada nem sempre reage a alterações de atenção da turma, não adaptando o seu discurso de modo a captar novamente a sua atenção.
	O professor termina com as distrações dos alunos de forma construtiva? Que estratégias usa?	Para captar a atenção dos alunos perante as suas distrações chama-os pelo nome ou pára por momentos a sua exposição, fazendo silêncio até que os alunos voltem a focar em si a atenção.
	De que forma o professor proporciona oportunidades aos alunos para que evidenciem os conhecimentos?	As oportunidades criadas pelo professor para os alunos evidenciarem os seus conhecimentos baseiam-se na colocação de questões orais, na resolução de exercícios dos manuais e, ocasionalmente, na realização de jogos.
	Em que medida o professor adequa as estratégias de ensino aos conteúdos?	De um modo geral, o professor utiliza o método expositivo, não se denotando uma procura de estratégias especificamente adequadas a cada conteúdo.
	Em que medida o professor adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos?	Do mesmo modo, usando, preferencialmente, o método expositivo, não prevê a delimitação de estratégias diferenciadas que se revelem adequadas às necessidades distintas dos alunos da turma. Ocasionalmente, concebe estratégias que vão ao encontro dos seus interesses e perfis de aprendizagem, realizando jogos, geralmente, como consolidação de conteúdos.
	Como é que o professor apresenta os conteúdos (de modo claro, motivador, sugestivo, ...)?	O professor apresenta os conteúdos com clareza e, perante dúvidas dos alunos, de formas diferenciadas para favorecer uma melhor compreensão. No entanto, uma vez que usa, preferencialmente, o método expositivo, nem sempre a apresentação dos conteúdos se reveste de um caráter motivador para os alunos.
	Em que medida o professor efetua uma articulação entre os conteúdos das várias áreas curriculares?	O professor não efetua uma articulação entre os conteúdos das várias áreas curriculares, assistindo-se à lecionação dos mesmos de modo segmentado.
	O professor evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula?	O professor não demonstra um entusiasmo muito evidente pelos temas das aulas, assumindo uma postura um pouco mais séria e formal.

Identificar e caracterizar os espaços	Aplicáveis a todos os espaços	Quais os espaços na instituição frequentados pelos alunos?	Os alunos da turma 4.ºD frequentam a sala 6 (sala de aula), a Biblioteca, o refeitório, a casa de banho e o espaço exterior.
		Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	O estado de conservação e limpeza da sala 6 e da Biblioteca é muito satisfatório. A casa de banho dos alunos foi construída no início do ano letivo, pelo que apresenta boas condições, embora o estado de limpeza não seja satisfatório. O refeitório apresenta o pavimento, as mesas e cadeiras em estado de conservação e limpeza pouco satisfatórios.
		A sua organização revela cuidados de segurança pelo bem-estar dos alunos?	O espaço exterior apresenta alguns problemas como pavimento em mau estado, irregular e abrasivo, com drenagem insuficiente na zona dos canteiros. De um modo geral, os espaços revelam cuidados de segurança pelo bem-estar dos alunos. O espaço exterior constitui, possivelmente, o espaço com mais problemas, nomeadamente, pelos problemas já referidos e pelo equipamento com materiais não duráveis, com arestas vivas e superfícies rugosas. De igual modo, o facto de as escadas não terem piso antiderrapante constitui um risco ao nível da segurança.
		Os espaços revelam qualidade estética e pedagógica na sua organização e decoração?	A sala de aula e a Biblioteca revelam qualidade estética e pedagógica na sua organização e decoração. A sala de aula conta, por exemplo, com placards que contêm trabalhos desenvolvidos com os alunos. O espaço da Biblioteca apresenta uma disposição e organização dos materiais muito atrativa. No <i>hall</i> de entrada da escola existem também placards que documentam alguns trabalhos desenvolvidos com os alunos. Os restantes espaços, em especial o espaço exterior, não revelam qualidade estética nem pedagógica na sua organização e decoração, como se evidência pelos problemas já referidos.
		Onde se localiza a sala de aula?	A sala de aula da turma 4.ºD situa-se no piso superior do setor um.
		A sala tem acesso direto ao espaço exterior?	A sala 6 não tem acesso direto ao espaço exterior.
		Existe suficiente luz na sala?	A sala 6 apresenta boa luminosidade, para a qual contribuem o sistema elétrico de iluminação artificial e a iluminação natural, recebida quer das janelas para o exterior (que ocupam grande parte da parede exterior) quer das janelas para o corredor (que ocupam a parte superior da parede interna oposta à do exterior).
		Permite uma boa circulação de ar?	A existência das janelas permite, igualmente, uma boa circulação de ar, possibilitando o arejamento da sala, especialmente, em dias de muito calor.
		A temperatura da sala é adequada à prática letiva, durante todo o ano?	A orientação espacial da sala 6 faz com que o sol incida nas janelas exteriores durante todo o dia. Como consequência deste facto, durante a época de tempo mais quente, a

		<p>sala aquece demasiado, provocando algum desconforto nos alunos e movimentação destes, que se deslocam mais vezes à casa de banho para encher as suas garrafas de água. Na época de tempo mais frio, a sala conta com o sistema de aquecimento central.</p> <p>O espaço é adequado ao número de alunos, permitindo uma movimentação tranquila, sem perturbações.</p> <p>A disposição da maioria das mesas organiza-se sob a forma de U, encontrando-se o espaço amplo do meio preenchido com duas filas de duas mesas cada uma. Esta organização do espaço, efetuada pelo professor titular e bem aceite pela turma, contribui, igualmente, para a facilidade de movimentação, em especial do professor que consegue, rápida e facilmente, chegar mais próximo de todos os alunos.</p> <p>A organização do espaço foi efetuada pelo professor titular e bem aceite pela turma.</p>
	<p>O espaço é adequado ao número de alunos?</p>	
	<p>Como está organizada a disposição das mesas e cadeiras? Porquê?</p>	
	<p>Qual o papel dos alunos na organização do espaço?</p>	
	<p>A disposição dos alunos nas mesas é reflexo de uma opção do professor ou dos alunos? Qual foi essa opção?</p> <p>Ao longo do ano, esta disposição pode sofrer alterações, atendendo a possíveis necessidades e interesses evidenciados?</p>	<p>A disposição dos alunos nas mesas é reflexo de uma opção pessoal dos alunos, que, no primeiro dia de aulas, se sentaram nos lugares que desejaram.</p> <p>Esta disposição sofre alterações ao longo do ano, atendendo a critérios de necessidades evidenciadas em alguns alunos, designadamente, ao nível de comportamentos menos adequados ou dificuldades de concentração e de aprendizagem, que podem ser beneficiadas com uma alteração perspicaz de lugar.</p>
	<p>Que recursos estão disponíveis na sala?</p>	<p>A sala conta com três armários, onde são guardados os manuais escolares, os dicionários, o material de desenho, pintura e colagem, papéis diversos e material concebido especificamente para atividades matemáticas (MAB, tangram, geoplano, miras, ...). A nível de recursos, existem, na sala, dois computadores, um quadro interativo (embora não possa ser utilizado como tal, uma vez que o programa informático necessário não está instalado), um quadro branco e vários livros dispostos numa estante. Os livros não são, na sua maioria, adequados à idade dos alunos, nem de qualidade reconhecida.</p>
	<p>O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?</p>	<p>As paredes da sala (à exceção da parede voltada para o exterior) apresentam um placard que permite e contempla, efetivamente, a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos.</p>
	<p>O que está exposto nas paredes da sala?</p>	<p>Nas paredes da sala estão expostos trabalhos dos alunos como ilustrações realizadas a partir de obras literárias exploradas.</p>

Casa de Banho	<p>Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (sabonete líquido; papel higiénico; toalha de pano ou toalhetes de papel)? Os alunos podem aceder-lhes autonomamente?</p> <p>O espaço e o equipamento são facilitadores da aprendizagem do saber estar e de regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)?</p>	<p>Na casa de banho existem os produtos necessários à higiene e encontram-se acessíveis aos alunos.</p> <p>O espaço e o equipamento em si não são facilitadores da aprendizagem do saber estar e de regras de proceder às refeições.</p>
Refeitório	<p>O espaço é suficiente para todos os alunos que almoçam na instituição? Como está organizado o espaço?</p>	<p>O espaço do refeitório é amplo, apresentando as mesas dispostas duas a duas. Tem capacidade para 168 alunos, número que se revela insuficiente, tendo em conta o número de discentes que frequentam e almoçam na EB1/JI da Torrinha, pelo que o almoço é organizado por turnos, de modo a que as crianças da UAEM, do pré-escolar e dos dois primeiros anos do 1.º ciclo almoquem em primeiro lugar e os alunos do 3.º e 4.º ano almoquem um pouco mais tarde.</p> <p>As refeições são preparadas na cozinha da instituição, por uma empresa contratada.</p>
Espaço exterior	<p>Existe espaço exterior na instituição? Onde se localiza? Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?</p> <p>O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens? Onde se localiza a Biblioteca na instituição? Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço?</p>	<p>A instituição conta com dois espaços exteriores autónomos, um para cada nível de educação (pré-escolar e 1.º CEB).</p> <p>Existem apenas duas balizas de futebol e dois cestos de basquetebol em estado de conservação pouco satisfatório.</p> <p>Os alunos desenvolvem atividades livres neste espaço nos intervalos. O espaço pode ser usado pelos professores titulares para o desenvolvimento de atividades físicas e motoras. Do mesmo modo, é usado pelos professores da AEC Atividade Física e Desportiva.</p> <p>Pelos problemas já evidenciados, o espaço não é estimulante nem desafiador de novas aprendizagens.</p> <p>A Biblioteca situa-se no piso inferior do setor um.</p> <p>A Biblioteca é composta por várias estantes, acessíveis aos alunos e harmoniosamente dispostas pela sala, algumas mesas, cadeiras e sofás. Conta, ainda, com alguns computadores, instrumentos musicais e outros materiais, como vídeos e jogos. Os livros existentes revelam uma grande diversidade de géneros (narrativo, poético, enciclopédias, ...) e uma preocupação por disponibilizar uma oferta de qualidade.</p>

	<p>Quem são os responsáveis pela dinamização deste espaço?</p> <p>Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?</p> <p>O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens?</p> <p>Os alunos podem frequentar autonomamente a Biblioteca?</p> <p>Os alunos, enquanto turma acompanhados do professor titular, frequentam a Biblioteca? Com que frequência?</p> <p>Os alunos podem requisitar livros? Com que duração e frequência?</p>	<p>A coordenação e dinamização da Biblioteca está confiada a dois professores do AERF com habilitações profissionais para a docência do Português e da educação pré-escolar e formações específicas no âmbito do funcionamento de bibliotecas e da literatura para a infância.</p> <p>A Biblioteca segue as orientações definidas no Regulamento Interno do AERF, procurando apoiar o processo de ensino e de aprendizagem, pela dinamização de atividades de promoção e desenvolvimento de competências de leitura, em articulação com o Plano Nacional de Leitura, sustentando as atividades letivas quer no espaço da Biblioteca, quer em contexto de sala de aula. Entre as atividades que promove regularmente, realçam-se a comemoração de dias festivos, encontros com escritores, feiras do livro, entre outras, para as quais convida todos os grupos/turmas da escola a participar.</p> <p>Ao ser muito atrativo e confortável, este espaço convida e desafia os alunos a desenvolver novas aprendizagens.</p> <p>A Biblioteca da EB1/JI da Torrinha está aberta todos os dias, nomeadamente, nas horas de intervalo, de modo a que os alunos possam usufruir livremente deste espaço.</p> <p>A Biblioteca apresenta um horário específico, de acordo com o qual, cada grupo/turma da escola beneficia de uma hora semanal, em período letivo, para visitar e explorar este espaço e requisitar livros, quer a nível de grupo/turma, quer a nível individual. O horário apresenta, ainda, a particularidade de destinar as quartas-feiras para a realização de atividades que os grupos ou turmas desejem desenvolver na Biblioteca, mediante marcação prévia, podendo contar com o apoio dos docentes responsáveis pelo espaço na dinamização das atividades.</p> <p>Os alunos podem requisitar livros, preferencialmente, dentro do horário semanal definido para a sua turma. A duração e frequência da requisição de livros é, em geral, de uma semana, embora se verifique alguma flexibilidade.</p>
--	--	---

Anexo All – Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada do dia 19 de novembro de 2014 (versão final)



GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante	<u>Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – EB1/JI Torrinha</u>
Orientador(a) Cooperante	<u>Rui Pedro Gomes Barreira</u> Turma/Ano <u>4.º D</u>
Díade	<u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Estagiária(o) observado(o)	<u>Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Data de observação	<u>2014 / 11 / 19</u>

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

A atividade pedagógica a desenvolver integra-se na área curricular de Estudo do Meio. Esta opção pessoal baseia-se na evidência de que a aula supervisionada ocorrerá no período compreendido entre as 9:00 e as 10:30 de quarta-feira, correspondente, assim, à primeira atividade da presente semana de estágio, cujos conteúdos a desenvolver se pretende que sirvam de mote para as atividades que se seguirão, quer ao longo do dia de quarta-feira, quer ao longo da restante semana.

A opção relativa aos conteúdos não se revestiu de um carácter pessoal, mas reflete a continuidade do trabalho que vem sendo desenvolvido com a turma, nesta área curricular, e que se refere ao bloco dois do Programa de Estudo do Meio, designadamente, *À descoberta dos outros e das instituições*, subdomínio *Passado nacional*. Neste sentido, e para que os alunos possam sentir, verdadeiramente, a articulação entre os conteúdos abordados pelo professor Rui Barreira, titular da turma, no início da semana, e os que desenvolverei na restante semana, decidi, na planificação da minha atividade, iniciar com um vídeo de um excerto da cerimónia de abertura de Guimarães 2012 – *Capital Europeia da Cultura*, que me possibilite ativar nos alunos conteúdos anteriores e sustentar a abordagem aos novos conhecimentos. Como afirma Roldão (2004, p. 54), “o significado de uma aprendizagem dependerá essencialmente da relação que se estabelecer entre a experiência interior e interiorizada do sujeito e a dinâmica que a tarefa de aprendizagem conseguir gerar”.

Reconhecendo a relevância da articulação, procurei que esta se refletisse na minha planificação, quer em relação aos conteúdos explorados anteriormente, quer, do mesmo modo, aos conteúdos a abordar em aulas seguintes, deixando questões, no final da aula, que despertem o interesse e a expectativa dos alunos para o que se seguirá. A preocupação pela articulação reflete-se não só nas planificações das aulas dedicadas à área curricular de Estudo do Meio, mas, igualmente, entre as restantes áreas curriculares, concebendo os conteúdos de Estudo do Meio como mote inspirador e integrador para o desenvolvimento das diversas atividades de Português, Matemática e Expressões. Deste modo, procuro proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagens ao nível da “compreensão das interligações entre as diversas áreas de saber para a compreensão de um tema em estudo; desenvolvimento de diversas competências em torno de um assunto em estudo; aprofundamento de um mesmo tema em diferentes vertentes” (ibid., pp. 41-42).

Na estrutura da atividade supervisionada, considere, então, pertinente partir dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio de uma estratégia motivadora (vídeo), e proceder, de seguida, ao desenvolvimento da atividade, concretizado pela interligação de estratégias que ativam diferentes estímulos, auditivos, visuais e cinéticos, e a contemplação de momentos de trabalho em grupo-turma e em pequenos grupos, procurando atender à diversidade dos alunos que constituem a turma e das suas formas preferenciais de aprender (Tomlinson, 2008). A atividade contempla, ainda, um momento de consolidação e de registo dos conteúdos abordados.

A escolha de um vídeo para iniciar a atividade de Estudo do Meio prende-se com os dados que a reflexão sobre a observação e a ação junto destes alunos me tem concedido, de que se trata de uma estratégia que desperta a sua atenção e o seu interesse, nomeadamente, a de alunos que respondem melhor a estímulos visuais. Este vídeo, em especial, possibilita aos alunos o conhecimento de um evento cultural promovido na cidade de Guimarães, localizada no meio próximo da cidade dos alunos e com uma grande relevância no que diz respeito aos conteúdos a serem abordados na aula, referentes ao reinado de D. Afonso Henriques. Pensei, como tal, que se adequava ao objetivo da atividade, ao promover o conhecimento de manifestações culturais atuais sobre factos históricos antigos.

Considere, ainda, pertinente, para o desenvolvimento da atividade, concretizar a abordagem dos novos conteúdos recorrendo à projeção de imagens referentes a elementos do património material móvel e imóvel português, nomeadamente, documentos, painéis de azulejos, esculturas e monumentos, estratégia que se prevê motivadora e facilitadora da interligação entre momentos mais expositivos e momentos de exploração visual. A opção por evocar, no decorrer da atividade, este património, material, imaterial, consagrado e não consagrado, fundamenta-se na convicção de que o mesmo proporciona o desenvolvimento do trabalho "num processo constante de conhecimento e descoberta" (Grunberg, 2007, p. 4).

Com o recurso a esta estratégia procuro, também, dar resposta às orientações do Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB que refere a importância de os alunos reconhecerem "que os vestígios de outras épocas (...) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado" (ME, 2004, p. 110). Neste sentido, também as estratégias de consolidação (puzzle) e de registo (folha de tarefas *À conquista de Portugal com D. Afonso Henriques*) da atividade se baseiam nas mesmas imagens apresentadas à turma no momento de desenvolvimento, fortalecendo a prossecução de um dos objetivos gerais do Programa desta área curricular, nomeadamente, o de reconhecer e valorizar o património histórico e cultural. Este objetivo será, ainda, contemplado nas restantes atividades da semana, nas quais se explorarão, também, elementos do património imaterial: língua, literatura, música, entre outros.

Procuro, ainda, que a abordagem dos conteúdos se faça de modo a que se realce, sempre que possível, factos relevantes para o meio local, como é o caso, por exemplo, da referência à origem do nome Portugal no nome primitivo dado à cidade do Porto (Portucale), indo ao encontro do objetivo previsto no Programa de Estudo do Meio, "conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local" (bloco *À descoberta dos outros e das instituições*, subdomínio *Passado nacional*). Esta preocupação perpassa, aliás, toda a planificação da presente semana de estágio.

Por fim, realço a estratégia escolhida para o momento de consolidação dos conteúdos abordados na aula, nomeadamente, a resolução de um puzzle. Encarando o jogo como uma estratégia que apresenta valores a nível experimental, permitindo a exploração e a manipulação, a nível de relação, ao colocar o aluno em interação com o outro, e ao nível lúdico, envolvendo os alunos numa atividade que lhes dá prazer (Smole, 2000), considerei pertinente a escolha desta estratégia como momento de consolidação, que será realizada, num primeiro momento, em pequenos grupos e concluída em grupo-turma.

Esta minha opção assenta, ainda, na consideração de que o jogo favorece o desenvolvimento de “competências específicas num ambiente estruturado e divertido” (Santos, 2008, p. 18), constituindo-se, como tal, numa estratégia que desperta a motivação dos alunos, fator essencial para o sucesso da aprendizagem.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

Conhecendo já um pouco as características dos alunos da turma, concretamente ao nível do interesse e da participação, muito em particular, nas aulas dedicadas à área de Estudo do Meio, posso prever que, pelas estratégias selecionadas, os alunos se revelem muito participativos. Procurarei, pois, gerir as suas intervenções, de modo a dar oportunidades idênticas a todos os alunos e, simultaneamente, atendendo à gestão do tempo para que se possam abordar os conteúdos planeados.

Admito, também, que o desenvolvimento da estratégia de resolução do puzzle constitua um momento de maior agitação, sendo previsível algum ruído, gerado quer pelo entusiasmo e motivação, quer pelo facto de os alunos estarem a trabalhar em pequenos grupos. Empenhar-me-ei no sentido de evitar que o ruído ultrapasse os limites aceitáveis, podendo, eventualmente, recorrer à colocação de um fundo sonoro com música serena.

Perante a evidência de que alguns alunos tendem a distrair-se com alguma facilidade, procurarei estar atenta a esses momentos de distração, recuperando a sua atenção de forma construtiva, com estratégias como fazer-lhes uma questão, adequada ao seu nível de desempenho, de modo a que não sintam que estão a ser sentenciados (o que poderia, de certa forma, fazê-los sentir minorados perante a restante turma), ou pedir a sua colaboração específica para alguma tarefa.

Relativamente ao R., aluno com necessidades educativas especiais, procurarei estar atenta e promover a sua integração no desenvolvimento da atividade, dirigindo-me, pontualmente a ele com questões adequadas ao seu nível de desempenho ou com pedidos de colaboração em alguma tarefa e valorizando as suas intervenções.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero relevante ser observada, muito particularmente, nos seguintes aspetos:

- Relação e interação com os alunos – procurei estabelecer, desde o início, uma relação afetiva com os alunos, essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Gostaria de ser observada no sentido de apreender se esta relação afável, de respeito e também de exigência que procuro fortalecer diariamente é proporcionadora de um ambiente positivo de aprendizagem onde os alunos se sintam confiantes e com desejo de aprender;
- Estratégias elegidas – considerando o cuidado que procuro ter na escolha de estratégias adequadas e motivadoras para desenvolver com a turma, gostaria de ser observada no sentido de perceber se a opção por essas mesmas estratégias é adequada e coerente, favorecendo, simultaneamente, dois propósitos essenciais, a motivação e o sucesso na aprendizagem;
- Diferenciação pedagógica – conhecendo a realidade heterogênea da turma, quer a nível da existência de alunos com necessidades educativas especiais, quer de alunos com ritmos de trabalho muito distintos, gostaria de ter um feedback relativamente à adequação e eficácia das estratégias de diferenciação pedagógica que procuro concretizar;
- Gestão do tempo – uma vez que tenho sentido alguma dificuldade neste ponto concreto, gostaria de ter um feedback no sentido de procurar compreender se esta dificuldade se prende com a planificação de demasiadas estratégias para um tempo específico, ou com o modo como vou gerindo, por exemplo, as intervenções dos alunos ou o próprio desenvolvimento da atividade.

Referências Bibliográficas

- Grunberg, E. (2007). *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias*. (2.ª ed.). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora. 2004.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o Jogo – influência no rendimento escolar*. (Online). Acedido a 17.11.2014, disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012906.pdf>.
- Smole, K. (2000). *A Matemática na Educação Infantil*. (s.l.): Pense.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Anexo AIII – Narrativa individual

A presente narrativa individual, realizada no âmbito da UC Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo, pretende constituir-se como uma estratégia de formação e reflexão sobre a prática desenvolvida na turma 4.ºD da EB1/JI da Torrinha. Revestindo-se de uma dimensão autobiográfica, esta narrativa procura corresponder à intenção expressa por Santos (2008, p.210) de conduzir o professor a

um processo introspectivo (auto-conhecimento), retrospectivo (ordenação do passado) e prospectivo (visão de futuro) sobre sua vida pessoal e profissional, trazendo à tona acontecimentos que provocarão a reflexão, em função dos significados atribuídos num contexto temporal e espacial.

O período de estágio compreendido entre o dia 1 de outubro e o início do mês de novembro constituiu uma oportunidade muito relevante de consciencialização das especificidades intrínsecas ao ser professor do 1.º ciclo e, simultaneamente, um assumir a corresponsabilização na docência da turma.

Comentário [51]: CEB

A minha integração no contexto de estágio decorreu de forma muito positiva, tendo sido favorecida pela oportunidade de interagir com os alunos desde o primeiro dia, conciliando uma observação participante e uma colaboração nas atividades. Deste modo, foi possível criar, desde logo, as bases de uma relação afetiva com os alunos, primordial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Focalizando, inicialmente, a minha atenção no conhecimento da realidade do contexto onde se desenvolve a prática pedagógica, a observação participante realizada nas duas primeiras semanas concedeu elementos relevantes para a caracterização dos alunos, da gestão da sala de aula, das rotinas diárias, dos modos de trabalho privilegiados na turma, da qualidade das interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo, com especial relevância para a interação professor/aluno e aluno/aluno, das estratégias e metodologias de ensino (Bogdan & Biklen, 1993; Máximo-Esteves, 2008). Não limitando, contudo, esta observação ao período inicial de estágio, mas concretizando-a em cada momento, procuro não apenas conhecer, mas, de igual modo, refletir criticamente sobre os aspetos observados, questionando e procurando compreender as razões que os justificam (Alarcão & Roldão, 2008; Máximo-Esteves, 2008), no sentido de sustentar a ação e as tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Comentário [52]: bem

De entre os diversos dados que os momentos de observação me proporcionaram, focarei nesta narrativa o reconhecimento de uma realidade muito diversificada, quer no que respeita a ritmos de trabalho heterogêneos entre os alunos da turma, quer quanto à existência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A existência de alunos com NEE tem merecido da minha parte uma atenção particular, que se concretiza numa observação contínua dos comportamentos e atitudes destes alunos e

do trabalho que realizam no quotidiano, numa procura de informações junto do professor cooperante que complementem e ajudem a compreender melhor os elementos recolhidos por meio da observação, e na promoção de momentos de interação com estes meninos, que favoreçam o fortalecimento de uma relação afetiva, alicerce essencial para a aprendizagem. Como afirma Nielsen (1999, p.23),

o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. (...) A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

O modo como tenho procedido junto destas crianças visa, assim, a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem e o desenvolvimento de uma ação sustentada e fundamentada que se revele pertinente e adequada às suas necessidades e ao seu nível de desenvolvimento (idem). Contudo, e considerando o facto de ainda não ter sido possível a consulta do Programa Educativo Individual destes alunos (que se encontra a aguardar aprovação do Conselho Pedagógico), sinto que é insuficiente o conhecimento concreto das capacidades e dificuldades evidenciadas por estes alunos e das aprendizagens e conteúdos que devem realizar em cada momento, o que influencia e condiciona a planificação de atividades adequadas.

Por este motivo, o momento de planificação tem constituído um verdadeiro desafio, revestido de um sentimento de apreensão, ao confrontar-me com o propósito de planejar estratégias motivadoras, adequadas e eficazes que estimulem a aprendizagem e permitam a estes alunos ter sucesso, acautelando para que não se sintam frustrados e perturbados por eventuais insucessos (idem). No caso concreto de um destes meninos (R.), cujo diagnóstico revela comportamentos característicos do Espectro do Autismo, é muito visível a sua frustração e o seu desânimo perante tarefas que não é ainda capaz de realizar, que acarretam como consequência acessos de irritação e comportamentos um pouco destrutivos.

O facto de este aluno integrar o ensino regular na turma 4.ºD, embora com adaptações curriculares, vai de encontro ao conceito de integração defendido por vários autores, de acordo com o qual "as medidas mais integradoras são as que a [criança com NEE] separam o menos possível do contexto natural de que faz parte integrante" (Correia, 1997, p.19); colocar estes alunos em classes distintas, pode acarretar consequências negativas, como baixa autoestima, e intensificar os seus problemas (Correia, 1997; Nielsen, 1999). Considerando esta evidência e as especificidades do diagnóstico do R., a minha intervenção tem sido sustentada numa reflexão contínua sobre uma questão fundamental, designadamente, como promover a integração deste aluno no trabalho desenvolvido com a turma 4.ºD, procurando evitar que desenvolva apenas um trabalho individual, desligado e descontextualizado da restante turma. Esta questão envolve outras que se prendem com aspetos específicos relacionados com a

Comentário [S3]: bem

Comentário [S4]: deve evitar usar o mesmo autor seguido

Comentário [S5]: muito bem

planificação: que atividades podem ser desenvolvidas com a turma do 4.º ano que permitam integrar este aluno (a iniciar, no presente, conteúdos das áreas curriculares relativos ao 3.º ano), dando resposta à necessidade de promoção da sua socialização; e que atividades se desenvolvem em que não é possível esta integração (por exemplo, na abordagem de conteúdos demasiado complexos), sendo necessário planear uma tarefa em que este aluno possa trabalhar de forma mais autónoma, permitindo-me dar maior atenção à restante turma.

A grande dificuldade com que me deparo corresponde à responsabilidade que cabe ao professor do ensino regular, apresentada por Correia (1997), e que se refere, precisamente, à capacidade de utilizar estratégias e desenvolver atividades de **ensino individualizado junto** deste aluno com NEE e, em simultâneo, manter um programa eficaz para a restante turma e colaborar na integração social de todos.

Neste sentido, e de uma forma concreta, tenho planificado as aulas de Estudo do Meio de modo a promover a integração do R. no trabalho da turma, procurando, no desenvolvimento da atividade, dirigir-me pontualmente a este aluno com questões mais simples e com pedidos de colaboração, de modo a captar a sua atenção e a fazê-lo sentir-se parte integrante da turma, e, simultaneamente, estar atenta aos poucos momentos em que, por iniciativa sua, levanta o dedo para participar, concedendo-lhe a palavra e valorizando a sua intervenção com recurso ao reforço positivo e ao encorajamento do desenvolvimento das suas capacidades (Nielsen, 1999). Do mesmo modo, em atividades de Português e Matemática cujo momento inicial, por exemplo, se baseie na exploração de histórias, procedo de modo semelhante ao referido, preparando depois, para um segundo momento em que a turma se dedicará a um trabalho mais complexo, uma tarefa individual adequada ao seu nível de desempenho.

O caso particular de um outro aluno com NEE (S.), diagnosticado com Trissomia 21, que frequenta a UAEM e integra a turma 4.ºD apenas por pequenos períodos diários nunca superiores a uma hora, requer, igualmente, uma atenção especial. Tomando em consideração que estes momentos em que integra a turma têm como objetivo a socialização, tenho refletido sobre a necessidade de encontrar uma estratégia que permita, verdadeiramente, a prossecução deste objetivo e que vá além do que tem sucedido até agora e que se baseia, simplesmente, no estar na sala de aula, sentado junto dos outros alunos, vendo um livro ou fazendo um desenho, mas sem integrar qualquer atividade que a turma esteja a desenvolver. Nestes momentos, procuro intervir junto do S. com um acompanhamento individualizado, o que se torna possível, especialmente, quando a responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade a decorrer cabe ao par da díade, deixando-me mais disponível, ou quando a turma

Comentário [S6]: desenvolver um ensino individualizado é muito complexo em contexto de 1º CEB, nem sei se será possível fazê-lo com qualidade. Parece-me mais possível desenvolver um ensino diferenciado, fazer diferenciação pedagógica. E esta última bem elaborada já é por si só um grande desafio para qualquer docente

está a realizar uma tarefa em trabalho individualizado, que me permite uma maior mobilidade e disponibilidade para um momento de atenção maior a este aluno.

A grande questão que me absorve vai, pois, no sentido de encontrar uma estratégia passível de concretização que vá ao encontro da finalidade dos momentos de integração do S. na turma e que, simultaneamente, e como resposta à compreensível preocupação manifestada pelo professor cooperante, não "perturbe" demasiado o tempo para a lecionação dos conteúdos das áreas curriculares, encarado de extrema relevância, tendo em conta a existência das provas nacionais que os alunos do 4.º ano têm de realizar. Partilhando, no entanto, da convicção de Nielsen (1999, p.25) de que a interação entre alunos com e sem NEE é possível e de que "estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional", empenhar-me-ei no sentido de as tornar reais, começando, talvez, por criar momentos de interação em pequeno grupo, tirando partido do carácter terno e afetuoso deste menino e da sua empatia especial por um aluno da turma em particular. Nestes momentos, os alunos da turma podem contar uma história ou fazer um jogo com o S., promovendo, assim, uma aprendizagem cooperativa, num ambiente de apoio e interajuda (idem).

A heterogeneidade evidenciada entre os alunos da turma não se traduz apenas na existência de alunos com NEE, mas, igualmente, e de modo muito particular, no que se refere a ritmos de trabalho muito distintos. Esta realidade tem exigido uma reflexão contínua, realizada durante a própria ação, no decorrer da qual me vejo confrontada com a necessidade de reestruturar as minhas estratégias (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009) e de me adaptar à situação concreta de alunos que terminam as tarefas rapidamente e de outros que necessitam de muito mais tempo para a conclusão das mesmas. Nestes casos concretos, a minha intervenção vai no sentido de encontrar uma nova tarefa para os alunos que terminaram mais cedo (por exemplo, ler um livro), concedendo, assim, mais tempo e mais apoio individualizado aos alunos que dele necessitam para terminar as tarefas. De um modo geral, estes alunos com ritmos de trabalho mais lento correspondem aos referenciados para usufruírem de apoio educativo (que aguardam, ainda, a colocação de professores para o efeito por parte do agrupamento) e aos que mais facilmente se distraem e desmotivam.

A reflexão sobre a ação, "levada a efeito com o propósito de rever as operações efectuadas" (Coutinho et al., 2009, p.358), favorece o reconhecimento destas situações e da necessidade de procurar prever, no momento da planificação, a ocorrência de situações semelhantes, o que conduz ao conceito definido por Schön (1983, citado por Coutinho et al., 2009) de reflexão sobre a reflexão na ação. Esta meta-reflexão "permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção

Comentário [S7]: muito bem
O S. também é um aluno da turma.

Comentário [S8]: O jogo ou o lúdico
será um bom caminho

educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p.358).

Neste sentido, tenho procurado, na elaboração das planificações, contemplar a definição de estratégias que favoreçam a diminuição da disparidade dos ritmos distintos de trabalho dos alunos, das quais realço o seguinte exemplo concreto. Como momento final de consolidação e aplicação de conhecimentos sobre os conteúdos abordados nas aulas de Estudo do Meio, tenho optado por entregar a cada aluno uma folha de tarefas com alguns tópicos de referência, que deve ser preenchida, em grupo-turma, com informações sobre os conteúdos explorados. Esta estratégia tem revelado resultados preferencialmente positivos em comparação com a simples projeção de uma síntese dos conteúdos que os alunos devem copiar para o caderno, situação em que se assiste a distrações frequentes e à evidência mais clara dos ritmos de trabalho distintos.

Refletindo sobre a heterogeneidade da turma, reconheço a imprescindibilidade de desenvolver uma diferenciação e uma diversificação pedagógica, admitindo que o professor não “possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro”, mas que lhe é exigida a criação de “um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p.35). Neste sentido, promover uma pedagogia diferenciada passa por reconhecer a necessidade de adequar o ensino às características cognitivas dos alunos, aos seus estilos de aprender, à forma como constroem o conhecimento, aos seus níveis de competência e aos seus interesses e necessidades específicas (Correia, 1997; Tomlinson, 2008). O conceito de diversificação, por outro lado, envolve a indispensabilidade de variar as estratégias, de modo a atender quer à especificidade dos conteúdos e ao momento do processo de ensino em que a turma se encontra (motivação, desenvolvimento ou consolidação), quer a despertar a **motivação** (Correia, 1997).

Comentário [S9]: A motivação é essencial

Na minha prática pedagógica tenho sentido a necessidade de responder a este grande desafio de concretizar o desenvolvimento de uma verdadeira diferenciação e diversificação pedagógica, na qual me empenharei, no sentido de melhorar a minha prática e conduzir os alunos ao sucesso da aprendizagem, por meio de estratégias como inserir **níveis de dificuldade na mesma atividade**, que suscitem diferentes competências e saberes, ou propor diferentes atividades para diferentes alunos (Correia, 1997). Ao assumir a corresponsabilização na docência da turma tenho-me confrontado, ainda, na dimensão da ação, com alguma dificuldade **na gestão do tempo** no desenvolvimento das atividades, embora sinta já uma evolução positiva.

Comentário [S10]: Boa estratégia

Comentário [S11]: É uma gestão difícil, que vai ganhando com a experiência e com o conhecimento do grupo

Como forma de conclusão, posso afirmar que a presente narrativa possibilitou uma reflexão mais profunda sobre aspetos específicos vivenciados no estágio e aqui narrados, que

me ajudem a encontrar os caminhos para melhorar a minha prática, tornando-a mais coerente e eficaz e, conseqüentemente, a construir a minha identidade como professora.

Comentário [S12]: Susane, a sua narrativa encontra-se bem redigida, organizada e fundamentada. Muito bem. Identifica alguns dilemas com que se tem confrontado ao longo da sua prática pedagógica supervisionada e o modo como tem ou como pretende contorná-los. Evidencia, claramente, conhecimento da complexidade de ser professor do 1º CEB.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Comentário [S13]: Bibliografia pertinente e referências corretamente apresentadas

Bogdan, R. & Biklen, S. (1993). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1997.

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

Santos, S. (2008). A Narrativa como Estratégia De Formação e de Reflexão sobre a Prática Docente. *Rev. Teoria e Prática da Educação (online)*. 11 (2), 207-217. Acedido a 08.11.2014, disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/010-artigo-sydione-207-217.pdf>. 2008.

Comentário [S14]: Revista

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Anexo AIV – Narrativa colaborativa



Diade Dulce Catarina Brito Ferreira Marques | Susana Graciete Requito Fonseca
 Orientador(a) cooperante Rui Pedro Gomes Barreira
 Escola/Agrupamento Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – EB1/JI Torrinha

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Articulação Curricular

<i>Comentário da diade</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>A sociedade atual exige da escola, enquanto instituição educativa, uma formação que favoreça o pleno desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e competentes nos diversos domínios do saber e saber-fazer (Mileo & Kogut, 2009). A nível do 1.º CEB, o plano curricular é composto pela articulação de componentes curriculares disciplinares e não disciplinares, que integram, transversalmente, a educação para a cidadania (Martins, 2011). Considerando as características do pensamento das crianças desta faixa etária, que lhes permitem aperceber-se e interpretar a realidade como um todo globalizado, revela-se pertinente e adequado o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de natureza integradora (Roldão, 2004), promovendo-se uma articulação efetiva entre os quatro componentes disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras.</p> <p>Ainda que estas quatro áreas compreendam organizações, objetivos e legislações específicas e distintas, só uma aprendizagem integradora pode favorecer a formação plena de cidadãos responsáveis, dinâmicos e críticos, capazes de atuar e viver em sociedade. As orientações do Ministério da Educação (2004) procuram refletir este pensamento ao conceberem a necessidade de garantir uma sequencialidade das matérias e uma articulação de conteúdos entre os diferentes níveis de ensino.</p> <p>Detendo-nos um pouco sobre os programas de cada área curricular, é possível dividir, nesses documentos, referência a esta desejável relação de complementaridade. No que se refere ao programa de Estudo do Meio, importa referir que convida conceitos, conteúdos e métodos de vários domínios “de modo a contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (ME, 2004, p.101). A nível de Português, é valorizado o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pela ativação de competências específicas da gramática, da leitura, da escrita e da compreensão e expressão oral, que contribuem para um “desempenho linguístico adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003, p.14). Matemática atribui grande relevância ao domínio do saber-fazer, apresentando como principais finalidades o desenvolvimento das capacidades de raciocínio, comunicação e resolução de</p>	<p>Nos dias de hoje, em que são diversas as transformações que os anos trazem e que, inevitavelmente provocam alterações a nível da educação, os currículos continuam a dar importância a uma estrutura apoiada numa organização pedagógica e docência estritamente disciplinar. Este problema reflete a questão da aprendizagem que seria mais favorecida caso existisse uma relação entre os conteúdos que promovem sentido às situações do real e o conhecimento que se possui de forma a conseguirem interpretar as situações em quaisquer áreas curriculares.</p> <p>Outras das razões provenientes das mudanças que vêm a atuar no ensino, tem que ver com o individualismo e o isolamento profissional dos docentes. Diversos autores afirmam que o isolamento profissional serve como justificação para a existência ou inexistência de articulação curricular.</p> <p>A articulação curricular é entendida como um trabalho, em que os docentes, enquanto gestores do currículo, estabelecem contato, discutem e colaboram em equipa, de forma a garantirem uma escola legítima de aprendizagem, produção, construção e integração de conhecimento.</p> <p>Por outro lado, deve equacionar-se que esta exige não só uma colaboração estreita entre ciclos, professores do mesmo grupo disciplinar e do mesmo departamento, mas também um trabalho dedicado à articulação entre as diversas áreas curriculares a que são destinados a lecionar.</p> <p>Desta forma, a articulação curricular como forma de estabelecimento de uma relação entre áreas curriculares e os seus conteúdos, direciona a ação educativa no sentido da interdisciplinaridade que, nesse caso, segundo LEITE (2012, p. 88) “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-</p>

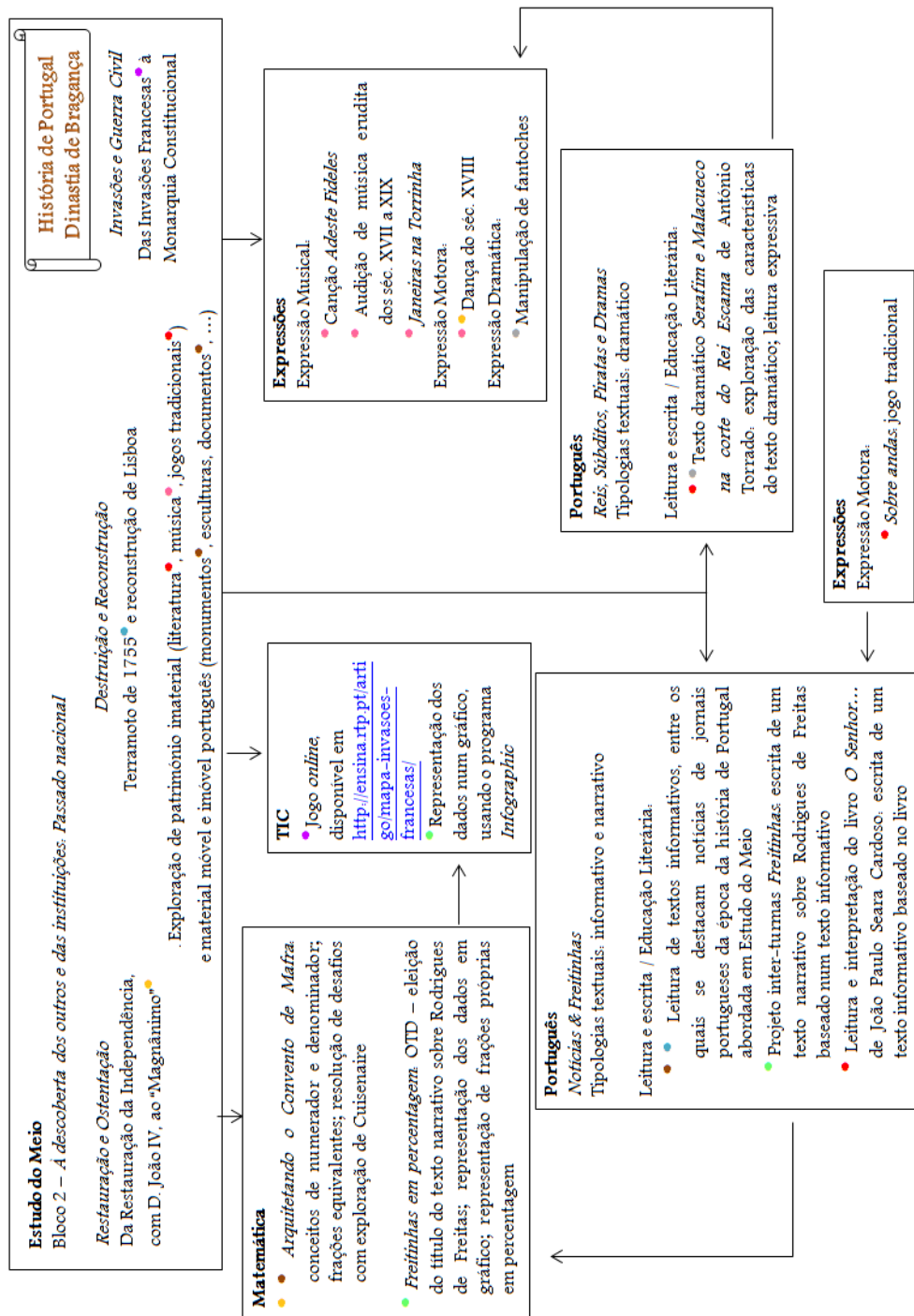
<p>problemas. Por fim, na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o programa encontra-se estruturado em estreita relação com o desenvolvimento social da criança, proporcionando o contacto com os pares e a participação em projetos e trabalhos de grupo (Martins, 2011).</p> <p>Reconhecendo a relevância da articulação, entendida como o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, facilitadores do processo de transição entre níveis e ciclos, apoiados em conhecimentos e vivências anteriores das crianças (Aniceto, 2010), e os resultados que suscita, designadamente, na motivação dos alunos, procuramos que esta se reflita na nossa intervenção educativa, em contexto de estágio, concedendo-lhe uma atenção particular na planificação de todas as nossas atividades, tanto em diade, numa primeira fase, como de forma individual, numa fase seguinte.</p> <p>São exemplos concretos as primeiras atividades que desenvolvemos, com base no álbum narrativo "Os bolsos da Marta" de Quentin Blake. Esta atividade partiu da leitura e exploração da referida obra literária, no âmbito da disciplina de Português, tendo-se seguido a resolução de problemas matemáticos, baseados no mesmo livro, e, posteriormente, a sonorização de duas ilustrações do álbum, no âmbito da Expressão Musical.</p> <p>O início da abordagem ao subdomínio "passado nacional" do bloco "A descoberta dos outros e das instituições" do programa de Estudo do Meio constituiu uma oportunidade muito significativa de espelhar a articulação na nossa planificação. Como afirma Roldão (2004, p.20), "as crianças são, em geral, atraídas pelos factos e situações vividas em épocas passadas, basicamente porque nelas encontram campo para a sua necessidade de imaginar, de expandir o seu mundo em outros mundos possíveis". Deste modo, conciliando o interesse manifestado pela turma pelos conteúdos que foram sendo abordados e a forma natural como esta área curricular se inter-relaciona com as outras áreas de saber, encaramos o Estudo do Meio, na maior parte das vezes, como motivo e motor para a aprendizagem nas restantes disciplinas.</p>	<p><i>relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)."</i></p> <p>A interdisciplinaridade não rompe com as áreas curriculares, tendo como intenção abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes áreas. Esta abordagem mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a estabelecer uma ponte de ligação entre as mesmas. A lecionação ideal passa, assim, a ser aquela que consegue realizar essas ligações de forma a esbater as barreiras existentes entre os conteúdos.</p>
<p>São exemplos concretos as primeiras atividades que desenvolvemos, com base no álbum narrativo "Os bolsos da Marta" de Quentin Blake. Esta atividade partiu da leitura e exploração da referida obra literária, no âmbito da disciplina de Português, tendo-se seguido a resolução de problemas matemáticos, baseados no mesmo livro, e, posteriormente, a sonorização de duas ilustrações do álbum, no âmbito da Expressão Musical.</p> <p>O início da abordagem ao subdomínio "passado nacional" do bloco "A descoberta dos outros e das instituições" do programa de Estudo do Meio constituiu uma oportunidade muito significativa de espelhar a articulação na nossa planificação. Como afirma Roldão (2004, p.20), "as crianças são, em geral, atraídas pelos factos e situações vividas em épocas passadas, basicamente porque nelas encontram campo para a sua necessidade de imaginar, de expandir o seu mundo em outros mundos possíveis". Deste modo, conciliando o interesse manifestado pela turma pelos conteúdos que foram sendo abordados e a forma natural como esta área curricular se inter-relaciona com as outras áreas de saber, encaramos o Estudo do Meio, na maior parte das vezes, como motivo e motor para a aprendizagem nas restantes disciplinas.</p> <p>O subdomínio foi iniciado pela professora estagiária S que começou por abordar os nómadas com a visualização de uma curta-metragem intitulada "In the rough", a qual serviu de mote para a aula de Português, que se seguiu, onde a turma foi desafiada a criar os diálogos das personagens do vídeo. Ainda no mesmo dia, foi desenvolvida uma atividade matemática, que se iniciou por uma abordagem histórica relativa ao modo como surgiram os primeiros registos de números entre os povos primitivos e prosseguiu com a resolução de problemas relacionados com a arte rupestre.</p> <p>A professora estagiária D ficou responsável por continuar o tema, na quinta-feira, conseguindo uma articulação nas áreas de Português e Estudo do Meio ao abordar um texto sobre a Cíntia de Britteiros e ao apresentar um PowerPoint sobre os Povos Iberos nas duas áreas disciplinares, respetivamente.</p> <p>Por fim, na sexta-feira, em diade, articulamos o Português, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas (Dramática e Plástica) na abordagem do conteúdo relativo ao povo lusitano. Os alunos debruçaram-se sobre os diferentes textos explorados, respondendo à proposta de dramatização</p>	<p>A abordagem interdisciplinar visa superar a fragmentação do conhecimento e reconstituir a unidade do real e baseia-se em perspetivas teóricas que a legitimam no âmbito educativo, realçando-se a sua importância na construção do conhecimento dos alunos.</p> <p>Naturalmente que a interdisciplinaridade se traduz numa maior eficácia na articulação de atividades de diferentes áreas disciplinares que procuram um interesse em comum. Assim, poder-se-ão atingir de forma mais eficiente metas curriculares previamente estabelecidas.</p> <p>Mas a interdisciplinaridade vai para além das vantagens que proporciona, constituindo, porventura até, um novo paradigma educativo, já que, poderá oferecer uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade tende a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.</p> <p>Assim, para além de um método, é uma excelente ferramenta pedagógica e didática que em muitos fatores potenciará a eficácia da aprendizagem dos alunos.</p>
	<p>Considerando as conceções alternativas dos alunos torna-se necessário evidenciar, na planificação, metodologias e estratégias que possam contribuir para o seu desenvolvimento global.</p> <p>Com efeito, a evolução da diade, no que respeita à preparação, planificação e atuação, foi bem patente, evidenciando preocupação no desenvolvimento de atividades de forma interdisciplinar, traduzida em aulas de vasta riqueza,</p>

<p>dos mesmos, tarefa na qual se empenharam com grande entusiasmo e com resultados muito positivos, trabalhando competências dos domínios das três áreas.</p> <p>A construção do friso cronológico para decorar o placard da sala, iniciada nesta semana e continuada ao longo das semanas seguintes, consiste numa atividade de Expressão Plástica que se revela do agrado de toda a turma e favorece a consolidação dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio, ao requerer a ativação dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Muitas outras atividades foram planificadas pelas duas professoras estagiárias, concretizando a inter-relação entre as diversas áreas do saber. Das atividades desenvolvidas pela professora estagiária S salienta-se o jogo “Navegadores do séc. XXI”, concebido como estratégia de consolidação dos conteúdos abordados ao longo de todo o período, respeitantes à Matemática e ao Estudo do Meio, como preparação para as fichas de avaliação, e que consistiu na criação de uma dinâmica que envolveu os alunos numa viagem pelo tempo e pela História de Portugal. A professora estagiária D desenvolveu o tema dos Descobrimentos, começando por trabalhar, em Matemática, um jogo onde, através da resolução de vários cálculos, os alunos iam percorrendo um caminho para descobrir as terras alcançadas pelos portugueses na epopéia dos Descobrimentos. Tendo como base esse jogo, partiu-se para a exploração de um poema intitulado “Madeira, terra à vista” de Ana Oom, primeira terra descoberta.</p> <p>No início, uma das professoras estagiárias sentiu mais dificuldades a este nível, realizando atividades que não possuíam uma total articulação entre si, ou não conseguindo articular em todas as áreas disciplinares. Com o tempo, esta dificuldade foi sendo ultrapassada, progressivamente, existindo, ainda, algumas melhorias a fazer neste sentido. Relativamente à professora estagiária S, é notória a capacidade de articulação dos conteúdos entre si e em todas as áreas do saber, não apresentando já dificuldades a este nível.</p> <p>Como forma de conclusão, realçamos a atenção que tivemos sempre em todas as nossas planificações em concretizar uma abordagem integradora do saber, por reconhecermos, na articulação curricular, uma estratégia da máxima importância para o processo de ensino-aprendizagem, que favorece a “compreensão das interligações entre as diversas áreas de saber para a compreensão de um tema em estudo; desenvolvimento de diversas competências em torno de um assunto em estudo; aprofundamento de um mesmo tema em diferentes vertentes” (Roldão, 2004, pp.41-42). Compreendemos, de igual modo, que a tarefa de articular todas as áreas de saber é difícil e exige muita criatividade e trabalho de pesquisa, por parte do professor, mas proporciona aos alunos efetivas oportunidades de aprendizagens significativas e motivadoras.</p>	<p>aproveitando e despertando a motivação dos alunos.</p> <p>Também a postura apresentada perante a turma, mais confiante, mais segura, controlando as situações imprevistas com engenho e criatividade, tornam a diade capaz de enfrentar uma vida profissional.</p>
--	---


Referências Bibliográficas

- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lomas, C. [org] (2003). *O Valor das Palavras. Vol. 1*. Porto: Edições ASA.
- Martins, M. (2011). *Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Educação pré-escolar e 1ºCiclo do ensino básico*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Mileo, T. & Kogut, M. (2009). *A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica*. Comunicação no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (Online). Acedido a 20 de dezembro de 2014, disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/analais/pdf/3000_1750.pdf
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1ºCiclo*. (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora, 2004.

Anexo AV – Mapa conceptual da semana de sete a nove de janeiro de 2015



Anexo AVI – Planificação do dia sete de janeiro de 2015
(versão final)

 <p>ESE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO</p>
Instituição Cooperante: <u>Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – EB1/JI Torrinhã</u>
Orientador Cooperante: <u>Rui Pedro Gomes Barreira</u> Turma/Ano: <u>4.º D</u>
Diade: <u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Estagiária observada: <u>Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Data de Observação: <u>2015 / 01 / 07</u>

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares Domínios Descritores	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
9:00h – 9:20h		<p>Rotina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas. - Registo do sumário no caderno, tendo como fundo sonoro música erudita do séc. XVII. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno do aluno - Material de escrita - Música erudita do séc. XVII 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa
09:20h – 09:35h	<p>Área Curricular:</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Domínio:</p> <p>A descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Subdomínio:</p> <p>O passado</p>	<p>Atividade: Restauração e Ostantação</p> <p>Estratégias:</p> <p>Poema de José Jorge Letria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se a aula com a projeção, no quadro interativo, de duas quadras do livro <i>Portugal para Miúdos</i> de José Jorge Letria, presentes no Manual de Estudo do Meio. - Convidam-se os alunos, num primeiro momento, a fazer uma leitura silenciosa das quadras e, num momento seguinte, é solicitado a dois alunos que as leiam, em voz alta, dando-se início a um diálogo de convocação de conteúdos abordados anteriormente, relativos ao final da 3.ª dinastia, com base em questões de interpretação do texto, como: <ul style="list-style-type: none"> * <i>O poema fala no dia da Restauração. Que dia é este e o que aconteceu?</i> * <i>Quem são os espanhóis de que fala o poema?</i> * <i>Quem é D. João de Bragança?</i> * <i>Qual terá sido o cognome de D. João IV?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo A <i>Restauração e Ostantação</i> (ppt): quadras de José Jorge Letria - Manual de Estudo do Meio - Material de escrita 	<p>Parâmetros de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação de atitudes, comportamentos e expressões - Envolvimento e empenho dos alunos na atividade - Resolução de tarefas - Argumentação

<p>09:35h – 09:45h</p>	<p>nacional</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer personagens e factos da história nacional. - Conhecer dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos. 	<p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Os dois últimos versos do poema fazem referência a uma guerra que durou anos numa terra devastada. Qual o motivo que leva o autor a chamar a Portugal “terra devastada”? Que guerra foi essa que durou anos?</i> - A segunda e a quarta questões estão presentes no manual de Estudo do Meio, pelo que, após a exploração oral das mesmas, será pedido aos alunos que registem as respostas no manual. - Com as questões referentes aos dois últimos versos pretende-se incentivar os alunos à antecipação de conteúdos que se prendem com o reinado de D. João IV e que serão explorados neste momento, como a Guerra da Restauração e as medidas tomadas pelo rei para assegurar a defesa do reino, nomeadamente, aliança com países como Inglaterra. <p>Música Adeste Fideles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procede-se, de seguida, a uma referência breve a uma curiosidade relativa à faceta de “rei músico” de D. João IV, fazendo uma alusão à sua biblioteca particular de música e convidando-se os alunos a ouvir a canção <i>Adeste Fideles</i>, cuja possível autoria é atribuída a este rei. - A audição da música <i>Adeste Fideles</i> será desenvolvida de modo a que os alunos possam acompanhá-la com sons corporais, imitando os sons reproduzidos pela professora. <p>Retratos dos reis D. Afonso VI e D. Pedro II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prosegue-se a abordagem aos conteúdos com uma breve referência aos reis seguintes (D. Afonso VI e D. Pedro II), realçando-se as vitórias alcançadas na Guerra da Restauração e a assinatura de paz com Espanha, em 1668. - Esta referência terá por base os retratos destes reis, desvendados, num primeiro momento, pelo aluno R. a quem serão dados em forma de puzzle (cf. indicação à diferenciação pedagógica), e, num segundo momento, projetados no quadro interativo (Anexo A). <p>Mapa de minas de ouro e diamantes do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - É solicitado ao aluno R. que revele a imagem correspondente ao puzzle seguinte (cf. indicação à diferenciação pedagógica), constituída por um mapa da Estrada Real no Brasil, com indicações das minas de ouro e diamantes. - Promove-se um diálogo sobre a imagem vídeo-projetada (Anexo A), que ajude os alunos a recordar conteúdos abordados anteriormente, relativos à época dos Descobrimentos, e conduza ao conhecimento e compreensão da fonte de riqueza que proporcionou o engrandecimento do poder real no reinado de D. João V, com base em questões como: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que está representado na imagem?</i> </p>	<p>- Música <i>Adeste Fideles</i></p> <p>- Anexo A <i>Restauração e Ostentação</i> (ppt): retratos dos reis D. Afonso VI e D. Pedro II; mapa de minas de ouro e diamantes do Brasil</p>	<p>de hipóteses</p>
<p>09:55h – 10:05h</p>				

<p>10:05h – 10:20h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trata-se de um mapa de que região do mundo?</i> • <i>Que relação tem, nesta altura, Brasil com Portugal?</i> • <i>O rei que sucedeu a D. Pedro II, D. João V, recebeu o cognome de “Magnânimo”. Terá este cognome alguma relação com o ouro e os diamantes chegados do Brasil?</i> • <i>O que teria feito o rei D. João V com tanta riqueza vinda do Brasil?</i> • <i>Sendo rei, quais deveriam ser as suas prioridades?</i> <p>Poema de José Jorge Letria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prosegue-se a abordagem ao reinado de D. João V, convidando-se os alunos a ler seis quadras do livro <i>Portugal para Miúdos</i> de José Jorge Letria, que lhes permitam confrontar as suas hipóteses em resposta às três últimas questões anteriores com os factos históricos reais, designadamente, a construção de imponentes obras públicas, como o Aqueduto das Águas Livres, o Convento de Mafra e a Biblioteca da Universidade de Coimbra, e, igualmente, o modo como a riqueza vinda do Brasil se refletiu nos hábitos de vida da nobreza. - Esta abordagem será complementada com a participação do aluno R. que revelará os puzzles seguintes solucionados (cf. indicação à diferenciação pedagógica), e com a apresentação de imagens e músicas sugestivas (Anexo A). - Por fim, faz-se uma referência ao estabelecimento do Absolutismo no reinado de D. João V. 	<p>- Anexo A <i>Restauração e Ostentação</i> (ppt): quadras de José Jorge Letria; imagens e músicas relativas às obras públicas e aos hábitos de vida no reinado de D. João V; crucigrama</p> <p>- Caderno de Estudo do Meio</p> <p>- Livro de fichas de Estudo do Meio</p> <p>- Anexo B: folha de tarefas <i>Dinastia de Bragança – Da Restauração a</i></p>
<p>10:20h – 10:30h</p>	<p><u>Jogo de consolidação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como forma de consolidação dos conteúdos abordados na presente aula será apresentado, recorrendo-se à projeção, no quadro interativo, um crucigrama já preenchido, mas com espaços em branco no local destinado às indicações que favorecem a descoberta das palavras, e que os alunos deverão completar, registando no caderno (Anexo A). - Serão deixados em branco, no crucigrama, apenas duas palavras. Para o preenchimento destas, os alunos devem proceder à resolução do exercício n.º 2 da ficha 8 do livro de fichas de Estudo do Meio (p. 17), correspondente às imagens do Convento de Mafra e do Aqueduto das Águas Livres. <p><u>Registo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A exemplo de aulas anteriores deste subdomínio de Estudo do Meio, o registo dos conteúdos abordados na presente aula será efetuado na folha de tarefas <i>Dinastia de Bragança – Da Restauração a D. João V</i> (Anexo B), constituída por um friso cronológico relativo aos factos históricos mais significativos dos reinados dos primeiros quatro reis da 4.ª dinastia, cujo preenchimento será realizado em grupo-turma, durante a abordagem dos mesmos, no decorrer 	

		<p>da aula.</p> <p>- No final da aula, os alunos guardam a folha de tarefas na sua capa individual de bolsas.</p> <p><u>Diferenciação Pedagógica</u></p> <p>- Procurar-se-á promover a integração do R. no desenvolvimento da atividade da turma, recorrendo a uma estratégia que o conhecimento sobre este menino tem revelado ser motivadora: a resolução de puzzles. Deste modo, ser-lhe-ão entregues seis pequenos puzzles numerados, com imagens relevantes relativas aos conteúdos a serem abordados (Anexo C), que deve resolver pela ordem indicada. No momento oportuno, ser-lhe-á pedido que partilhe com a turma a imagem de cada puzzle, desafiando-se os restantes alunos a procurarem descobrir a sua relação com os conteúdos que estão a ser abordados.</p> <p>* Ex.: Puzzle com o retrato do rei D. Afonso VI; mapa das minas de ouro e diamantes no Brasil, ...</p> <p>- Para o registo dos conteúdos abordados na aula será entregue uma folha de tarefas idêntica à da restante turma, mas adequada ao seu nível de desempenho (Anexo D).</p>	<p>D. João V</p> <p>- Anexo C: Puzzles (R.)</p> <p>- Anexo D: folha de tarefas</p> <p><i>Dinastia de Bragança – Da Restauração a D. João V (R.)</i></p>	
10:30h – 11:00h		Intervalo da Manhã		
11:00h – 11:05h	<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números racionais não</p>	<p>Rotina:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas, tendo como fundo sonoro música erudita do séc. XVIII.</p> <p>Atividade: <i>Arquitetando o Convento de Mafra</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><i>História Arquitetando o Convento de Mafra / Cuisenaire</i></p> <p>- Inicia-se a atividade, contando uma pequena história – <i>Arquitetando o Convento de Mafra</i>, como motivação à exploração do conteúdo matemático relativo aos números racionais não negativos (Anexo E).</p> <p>- Os alunos são convidados a participar ativamente no decorrer da história, respondendo aos desafios lançados pela mesma, tendo como base de apoio a exploração do material Cuisenaire, como se descreve de seguida. Realizarão os desafios em pares, contando cada par com uma caixa de material, e registarão todos os passos no caderno de Matemática. A correção vai</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Música erudita do séc. XVIII</p> <p>- Anexo E</p> <p><i>Arquitetando o Convento de Mafra</i> (ppt): desafios</p> <p>- Cuisenaire</p> <p>- Caderno de</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Avaliação formativa</p> <p>Parâmetros de avaliação:</p> <p>- Observação de atitudes, comportamentos e expressões</p> <p>- Envolvimento e empenho dos alunos na atividade</p>
11:05h – 11:40h				

11:40h –	<p>negativos</p> <p>Descritores de desempenho: - Utilizar frações para referir cada uma das partes de um todo dividido em partes equivalentes. - Ordenar frações com o mesmo numerador. - Utilizar corretamente os termos numerador e denominador.</p>	<p>sendo realizada à medida que cada desafio é concluído, solicitando-se aos alunos que expliquem o seu raciocínio.</p> <ul style="list-style-type: none"> * <i>D. João V está a arquitetar o Palácio Convento de Mafra e precisa de ajuda para encontrar as melhores soluções de organização das diferentes alas do edifício.</i> * <i>Decidiu começar pela ala norte que tem o tamanho da união das barras laranja e vermelha do Cuisenaire. Os alunos colocam as barras respetivas, lado a lado, em cima da mesa.</i> * <i>O rei pretende dividir esta ala em divisões com o mesmo tamanho. Quantas possibilidades tem? Os alunos manipulam o material Cuisenaire, de modo a dar resposta ao desafio.</i> * <i>Descobertas as diferentes possibilidades, desafiam-se os alunos a representar em frações a relação parte-todo referente a cada possibilidade de divisão encontrada, como, por exemplo: Se <i>D. João V organizar a ala norte em 12 divisões iguais, cada uma destas representa 1/12.</i></i> * <i>D. João V pensou em reservar a ala norte do Convento para as bibliotecas. Qual das organizações encontradas será a mais adequada? E se a ala se destinar aos aposentos do clero? Qual a organização mais apropriada? Conduzir o diálogo com os alunos no sentido de perceber quais as dimensões mais adequadas a cada tipo de divisão, devendo, de seguida, proceder a uma ordenação das frações registadas, por ordem crescente, que lhes permita dar resposta às questões levantadas.</i> * <i>De modo a favorecer uma melhor compreensão dos conceitos de numerador e denominador, lançam-se novos desafios, como, por exemplo: <i>D. João V optou por organizar a ala norte em 12 aposentos para o rei, dos quais cinco divisões correspondem a quartos, três a quartos de vestir, dois a casas de banho e dois a saíes. Representa, sob a forma de fração, a quantidade de cada tipo de divisão relativamente ao total de aposentos da ala norte.</i></i> * <i>Ainda indeciso sobre a organização da ala norte, D. João V pensou em novas possibilidades e registou-as do seguinte modo: se dividisse em seis partes iguais, duas divisões destiná-las a salas de música; se organizasse em quatro partes, duas seriam para salas de caça; se dividisse em três, reservaria uma parte para uma pequena biblioteca; finalmente, se organizasse a ala apenas em duas partes, uma delas seria destinada a um salão de baile. Os alunos são desafiados a representarem as partes indicadas e a encontrarem relações de equivalência entre elas, como, por exemplo, $2/6 = 1/3$.</i> * <i>Prossegue-se a atividade com uma exploração idêntica, auxiliando, desta vez, o rei D.</i> 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita - Lápis de cor 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de tarefas - Comunicação e argumentação do raciocínio <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação do subdomínio - números racionais não negativos
----------	---	--	---	---

11:50h		<p>João V a arquitetar a ala sul do Palácio, cujo tamanho corresponde à união das barras laranja e verde escura do Cuisenaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A exemplo da exploração relativa à ala norte, promovem-se, uma vez mais, desafios de representação, sob a forma de fração, de relações parte-todo e de descoberta de relações de equivalência, seguindo indicações como: <i>Estas são as possibilidades de organização pensadas por D. João V para a ala sul. Ajuda o rei a descobrir frações equivalentes.</i> • Prossegue-se a atividade com uma exploração idêntica da ala este do Palácio, cujo tamanho corresponde à barra laranja do Cuisenaire, com questões como: <i>O Magnânimo pensou em construir um oratório do tamanho da barra vermelha. Que fração da ala este representa esta barra?; Os 4/5 restantes destinaria a uma sala de jantar. Qual a barra que representa estes 4/5 da ala este?; De acordo com uma nova ideia, o rei dividiria a ala este apenas em duas partes, reservando 1/2 para uma sala de jogos. Qual a barra que representa esta fração da ala este?; Estas são algumas das possibilidades de organização pensadas por D. João V para a ala este. Pinta as barras apresentadas com as cores das barras do Cuisenaire respetivas, de acordo com as seguintes indicações: cinco celas fradesas ocupam o mesmo espaço de uma cozinha do convento. Representa, sob a forma de fração, a parte pintada.</i> 		
11:50h – 12:05h		<ul style="list-style-type: none"> - Reunindo os exemplos encontrados e explorados de frações equivalentes, desafiam-se os alunos a descobrirem a regra que subjaz a este conceito, de acordo com a qual multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente. - Descuberta a regra, propõem-se alguns exercícios de aplicação da mesma (Anexo E). <p><u>Diferenciação pedagógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno R. não está presente na sala, nesta hora, uma vez que conta, no seu horário específico, com uma aula de expressões. - Ao aluno S. será proposta uma atividade de exploração livre do material Cuisenaire, atividade que desenvolverá, num primeiro momento, em interação com os alunos da turma sentados junto a si. Num segundo momento, os alunos retomam o seu trabalho de resolução dos problemas e o S. poderá continuar a exploração do material Cuisenaire ou escolher outra atividade que deseje. 		
12:05h – 12:30h		<p><u>Trabalho de casa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como trabalho de casa, será entregue aos alunos a recriação de uma página de jornal, com 		- Anexo F: Jornal

		uma notícia onde se veem alguns espaços em branco, que deverão completar de acordo com as orientações que lhes são dadas. Estas orientações exigem a resolução de desafios matemáticos e uma pesquisa relacionada com o Marquês de Pombal, cuja ação política será abordada na aula de Estudo do Meio do dia seguinte. Esta folha será projetada e lido o enunciado, de modo a esclarecer dúvidas que possam surgir (Anexo F).	<i>Insólito</i> (trabalho de casa)	
12:30h – 14:00h		Almoço		
14:00h – 14:05h		Rotina: - Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas.		Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa
14:05h – 14:30h	Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Descritores de desempenho: - Ler textos informativos diversos: notícias, textos de enciclopédias e de dicionários, folhetos informativos.	Atividade: Notícias & Freitinhos Estratégias: Leitura de textos informativos Momento de pré-leitura - A primeira parte da presente aula tem como objetivo favorecer o conhecimento sobre a natureza e as características dos textos informativos, pelo que o momento de pré-leitura passa pela criação de um ambiente físico de motivação que desperte, nos alunos, o interesse para a abordagem deste conteúdo. - Neste sentido, a professora prepara o espaço da sala, de modo a que a turma, quando entre, se depara com um ambiente diferente, conseguido pela existência de diversos jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, folhetos informativos, bulas de medicamentos e rótulos de embalagens de alimentos afixados nos placards da sala e espalhados pelas mesas. Do mesmo modo, os alunos encontrarão projetada, no quadro interativo, uma página do site oficial do Palácio Nacional de Mafra, com informações sobre vistas e atividades promovidas por esta instituição, e, como ambiente sonoro, escutarão um bloco noticioso de uma estação de rádio. Entre os textos disponibilizados aos alunos, procurar-se-á integrar o maior número possível de artigos relacionados com os conteúdos abordados (ou a abordar) em Estudo do Meio. - Cada aluno é convidado, num primeiro momento, a sentar-se no seu lugar e a ler, silenciosamente, o texto que encontra sobre a sua mesa. - Após alguns momentos dedicados à leitura silenciosa, que favorecerão, igualmente, o restabelecimento da serenidade depois da agitação inicial da entrada na sala, convida-se a turma a circular por todo o espaço, de modo a apreciar os restantes textos afixados ou	Material: - Jornais, enciclopédias, dicionários, folhetos informativos, revistas, bulas de medicamentos, rótulos de embalagens de alimentos - Site do Palácio Nacional de Mafra - Bloco de notícias de rádio	Parâmetros de avaliação: - Observação de atitudes, comportamentos e expressões - Envolvimento e empenho dos alunos na atividade - Resolução de tarefas - Argumentação de hipóteses

<p>14:30h – 14:45h</p>	<p>- Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>	<p>colocados nas mesas dos colegas.</p> <p>- Terminado o tempo pré-estabelecido para esta exploração, promove-se um diálogo com os alunos, que os conduza à ativação e consolidação de conhecimentos sobre os textos informativos, com base em questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * <i>Que textos encontraram na sala? De onde foram retirados?</i> * <i>Qual o objetivo comum a todos os textos que leram e ouviram?</i> * <i>A que tipologia pertencem?</i> * <i>Quais os assuntos que são abordados nos textos?</i> * <i>Deem exemplos de assuntos que podem, e de outros que não podem, ser tratados em textos informativos.</i> * <i>Como se caracteriza a linguagem usada nestes textos?</i> * <i>Que classes de palavras predominam?</i> * <i>Que tipo de frases prevalecem?</i> <p>- No decorrer deste diálogo, vai sendo solicitada aos alunos a argumentação das suas respostas com exemplos concretos retirados dos textos que encontraram na sala.</p> <p>- A professora poderá, ainda, pedir que os alunos leiam o título ou uma frase do texto que têm sobre a sua mesa ou a identificação do tema nele abordado.</p> <p><u>Momento de leitura</u></p> <p>- No momento seguinte ao diálogo, projeta-se, no quadro interativo, um texto informativo sobre Rodrigues de Freitas, patrono do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, que integra a EB1/JI da Torrinha (Anexo G).</p> <p>- Tendo presente que o Agrupamento se prepara para a comemoração de mais um aniversário do seu patrono, a 24 de janeiro, as professoras estagiárias da EB1/JI da Torrinha consideraram pertinente associar-se a esta comemoração, propondo a realização de um projeto que tem como objetivo a construção de um livro sobre Rodrigues de Freitas.</p> <p>- A planificação geral deste projeto pressupõe a concretização de três etapas, correspondentes às três semanas de estágio do mês de janeiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> * primeira semana – construção de um texto narrativo sobre o “Freitinhas”, como era conhecido entre os seus companheiros; * segunda semana – confeção e ilustração do livro; * terceira semana – apresentação do livro na Biblioteca da EB1/JI da Torrinha. <p>- Ao iniciar o projeto, exige-se um conhecimento sobre esta personalidade da cidade do Porto, que será promovido pelo texto informativo “José Joaquim Rodrigues de Freitas”.</p> <p>- Deste modo, promove-se a leitura sequencial do texto referido, de modo a que toda a turma</p>	<p>- Anexo G: texto informativo <i>José Rodrigues de Freitas</i></p>	
----------------------------	---	--	--	--

<p>14:45h – 14:55h</p>	<p>- Escrever com correção na ortografia e na pontuação. - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomadas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.</p>	<p>possa ler, pedindo-se a cada aluno para ler um parágrafo. - Após a leitura, questionam-se os alunos sobre a informação contida no texto, de modo a favorecer a compreensão do mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Onde nasceu Rodrigues de Freitas?</i> • <i>Por que nome era também conhecido?</i> • <i>Que profissões teve?</i> • <i>O que fez pela educação em Portugal?</i> <p>Momento de pós-leitura - O momento de pós-leitura, correspondente à segunda parte da aula, consiste no desenvolvimento da atividade de escrita de um texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas.</p> <p>Estratégias: Escrita de um texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas</p> <p>Momento de planificação - No âmbito do projeto sobre Rodrigues de Freitas, concebido pelas professoras estagiárias da EBI/JI da Torrinha, compete à turma do 4.ºD a escrita do texto narrativo. No entanto, as restantes turmas envolvidas no projeto colaboram na construção do plano de texto. - Neste sentido, no momento de planificação, é anunciado à turma, primeiramente, o projeto e a sua finalidade e desafiam-se os alunos à redação do texto narrativo, em grande grupo. - Num momento seguinte, apresenta-se o plano de texto já construído pelas outras turmas, dando-se liberdade para poderem acrescentar alguns pormenores que sejam do seu interesse e que favoreçam o enriquecimento do texto a ser criado.</p> <p>Momento de textualização - Inicia-se a redação do texto, o qual será registado diretamente no computador pelos próprios alunos, usando um processador de texto, e projetado, em simultâneo, no quadro interativo, de modo a que toda a turma acompanhe o processo. - Cada aluno que sugira uma frase irá escrevê-la no computador. No caso de o mesmo aluno contribuir com mais ideias para a redação do texto, será escolhido um outro para escrever.</p> <p>Momento de revisão - O momento de revisão ocorrerá não apenas no final da redação de todo o texto, mas, igualmente, no decorrer da construção do mesmo, desafiando-se os alunos a verificar, a cada passo, se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos, a verificar a adequação do vocabulário usado, procedendo, de imediato, às</p>	<p>- Plano de texto</p>	
<p>14:55h – 15:35h</p>				
<p>15:35h – 15:50h</p>				

<p>15:50h – 16:00h</p>	<p>- Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como e</i> respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão. - Verificar se o texto respeita o tema - Verificar se o texto obedece à tipologia indicada. - Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas. - Verificar se as frases estão</p>	<p>correções e reformulações necessárias, e a identificar e corrigir os erros de ortografia e pontuação. A professora disponibiliza uma grelha de verificação que favoreça esta atividade (Anexo H). - Terminada a redação, o texto narrativo será lido e comparado com os dados do plano de texto, de modo a verificar se inclui os aspetos pretendidos e se estes se encontram devidamente organizados. - Prosegue-se com a escolha de um título para a história criada. No entanto, é referido que, uma vez que se trata de um projeto inter-turmas, a responsabilidade pela escolha do título caberá a todas as turmas envolvidas, obedecendo ao seguinte procedimento: * cada turma dá um título ao texto narrativo criado e partilha-o com as restantes; * os quatro títulos atribuídos são sujeitos a uma eleição, na qual cada aluno poderá votar de acordo com a sua preferência, estabelecendo-se como regra a proibição de os alunos votarem no título criado pela sua própria turma. - Procede-se, ainda, ao envio do texto narrativo, assim como do título atribuído pela turma 4.ª D, às restantes turmas, por <i>email</i>. - O texto final será, posteriormente, imprimido e entregue a cada aluno, que o guardará na sua capa individual de bolsas. Diferenciação pedagógica - Procurar-se-á promover a integração do R. no desenvolvimento da atividade da turma, recorrendo-se a estratégias como pedidos de colaboração e reforço positivo das suas intervenções, uma vez que se considera fundamental a sua participação, tendo em conta que a atividade diz respeito a um projeto não só da turma, mas, igualmente, de escola. Rotina: - Avaliação do comportamento do dia: a cada aluno será pedido que faça uma autoavaliação, referindo não apenas a cor correspondente ao indicador de desempenho atitudinal, mas, de igual modo, as razões que o justificam. - Distribuição do lanche da escola.</p>	<p>- Anexo H: grelha de verificação de texto narrativo</p>	<p>- Grelha de verificação atitudinal</p>
----------------------------	--	---	--	---

