

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Num momento tão importante e marcante como o final de um curso é quase impossível transformar em palavras tudo aquilo que sinto. Mais impossível ainda é conseguir agradecer a todos aqueles que, por um motivo ou outro, entraram na minha vida ou sempre fizeram parte dela e me ajudaram neste pequeno grande percurso. Com as palavras podemos escrever tudo mas não podemos dizer tudo. Fica com cada um, o agradecimento profundo e sincero que procuro dar sempre com a minha presença.

- Obrigada Mãe por seres a pessoa mais importante da minha vida e por me encheres de energia com os teus abraços. Obrigada por ouvires mesmo aquilo que eu não digo e por tantas vezes me fazeres companhia nas noitadas de trabalho, a esforçar-te para não adormecer... Que seria de mim sem aquele pequeno-almoço que só tu sabes fazer?

- Obrigada Pai por seres tão igual a mim que estamos sempre a chocar um com o outro. Obrigada pelos conselhos e por achares sempre que sou a melhor em tudo, mesmo quando isso não é bem assim.

- Obrigada Pre por seres o melhor par de sempre. Não imagino o meu estágio sem as nossas discussõezinhas. Apesar de tudo sabes bem que nunca poderia trabalhar com outra pessoa. Como costumamos dizer: Somos um só!

- Obrigada Esbe e Fil pelas maluquices que aliviavam o stress da nossa vida. Esbe o que seria da minha inspiração sem ti? Fil o que seria de mim sem a tua inteligência e organização?

- Obrigada Madri por aturares o meu mau humor e por tantas vezes me fazeres companhia, mesmo quando a pestana pesava mais. Obrigada por me “obrigares” a fazer intervalos para aparvalhar, sempre que batia mal, nem que fosse para comer um chocolate. Obrigada por te teres tornado numa das pessoas mais marcantes da minha vida!

- Obrigada Gra por seres quem és e por fazeres dos bocadinhos horas e do sorriso uma gargalhada. Apesar de andarmos em vidas separadas, a nossa amizade nunca irá mudar!

- Obrigada a todos os meus amigos pela vossa amizade, pelas palhaçadas, pelos abraços, pelos sorrisos e por me fazerem sentir bem mesmo quando não sou a melhor companhia do mundo.

- Obrigada Gristo por te tornares o meu refúgio. Obrigada por me teres feito conhecer pessoas tão espetaculares! A vontade é a certeza de um viver que não quer mudar... Orgulho-me de pertencer a este sonho que nunca irá mudar! Que vive dentro de nós, livre para voar...

- Obrigada Escuteiros por me ajudarem a seguir o meu caminho e por me lembrarem do verdadeiro valor dos pequenos momentos da nossa vida.

- Obrigada Professora Susana por ver em mim qualidades que nem eu mesma via! Obrigada por me tornar ciente das minhas dificuldades de forma tão positiva, sempre acompanhada de 1001 pontos fortes.

- Obrigada Educadoras Manuela, Sandra e Ana, e um obrigada especial à Quina, por terem partilhado comigo a magia de ser educador e por fazerem crescer em mim o bichinho que sempre cá andou.

- Obrigada Professor Leopoldo pelo espaço que me deu para evoluir enquanto futura professora. Obrigada por ser tão prestável e por me ajudar a melhorar as minhas dificuldades.

- Obrigada minhas pestes por me terem transformado na professora mais babada deste mundo! Obrigada a todos por terem tornado este estágio tão desafiante e marcante! Nunca vos irei esquecer!

A todos dedico este meu relatório! Esta parte de mim...

RESUMO

Ao longo da formação inicial dos futuros profissionais de educação, cooperam inúmeras variáveis que fazem parte de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, com vista a construir indivíduos dotados de competências essenciais para o exercício da sua profissão. Neste sentido, tendo em conta a evolução constante da sociedade, torna-se necessário, cada vez mais, que os docentes transformem as suas práticas com o objetivo de criar um ensino e aprendizagem com um nível de qualidade adequado a este progresso, tendo em conta a existência de indivíduos considerados únicos, beneficiados com o papel ativo que assumem na construção da sua própria aprendizagem.

Neste sentido, surge o presente relatório que contempla o percurso da formanda ao longo do período de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando também o período de intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar. Pretendeu-se fazer um balanço entre as várias conceções de educação que existiram até aos dias de hoje, perspetivando aspetos específicos do papel do aluno e do professor na escola, como mote para o desenvolvimento de um processo investigativo que visou a adaptação das práticas ao meio envolvente dos indivíduos, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Adotando uma perspetiva construtivista, desenvolveu-se um conjunto de ações que procuraram a atribuição de sentido, através dos referentes teóricos ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à construção da identidade profissional da formanda, com base num processo de investigação-ação, que deu origem a um mote para a sua ação futura.

Palavra-chave: perspetiva construtivista, competências profissionais, investigação-ação, identidade profissional.

ABSTRACT

There are many variables that both affect and intervene in the initial training of future education professionals and are a part of a professional and personal development process, being its purposes the acquirement of essential skills and abilities to perform successfully at what they do. So, bearing in mind the constant changes in the society, it is increasingly necessary that the teacher transforms their practices in order to create a teaching and learning experience that fits the process, considering the existence of unique individuals that benefit from their active part on their own learning experience.

This way, this report shows the trainee's journey throughout the internship at a Primary School, as well as the intervention period in the Pre-School. The aim was to balance the various concepts of education that have existed until today, with changing perspectives from the student to the teacher as a way to investigate the practices' adaption process to the individuals environment, considering their needs and interests.

Adopting the constructive perspective, a bunch of actions were developed that aimed for an attribution of meaning, based on the theoretical references for Primary School. Through an investigation-action process, the trainee not only constructed a professional identity but also guided the whole future research according to it.

Key words: constructive perspective, professional competences, investigation-action perspective, professional identity.

ÍNDICE

Índice de Anexos	II
Lista de abreviações	IV
Introdução	1
1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. A evolução do conceito de educação e o papel da escola	3
1.2. A criança e o aluno no processo de ensino e aprendizagem	8
1.3. O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e o seu papel	12
1.4. A formação de professores e a supervisão	21
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
2.1. Caracterização do agrupamento	25
2.2. Caracterização da escola	27
2.3. Caracterização da sala de aula	29
2.4. Caracterização da turma	31
2.5. Metodologia de investigação	34
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	41
Reflexão Final	61
Referências Bibliográficas	69
Documentação Legal	77
Documentação institucional	79
Anexos	81
Anexos 2 - Tipo A	81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar
(em suporte digital)

Anexo 2 - Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Anexos 2 - Tipo A (impressos)

2AI. Guião de observação inicial.....	83
2AII. Entrevista formal ao docente titular de turma.....	93
2AIII. Planificação 2015-01-14.....	103
2AIIIa) Folha de registo experimental.....	121
2AIIIb) Maquete do Sistema Respiratório.....	125
2AIIIc) Silhueta do corpo humano preenchida pelos alunos.....	129
2AIIIId) Sistema Respiratório em plasticina.....	133
2AIIIe) Ficha de trabalho com soluções.....	137
2AIIIf) Sistema Respiratório com relevo - Atlas de estudo do meio.....	141
2AIIIg) Trabalhos sobre o Sistema Respiratório (alunos do 1.º ano).....	145
2AIV. Mapa de articulação 2015-01-14 a 16.....	149
2AV. Guião de Pré-Observação com <i>feedback</i> (2015-01-14).....	153
2AVI. Narrativa colaborativa.....	161
2AVII. Narrativa individual com <i>feedback</i>	169
2AVIII. Grelha de verificação da leitura.....	179
2AIX. Grelha de verificação dos conteúdos.....	183
2AX. Grelha de verificação da participação oral.....	187

Anexos 2 - Tipo B (em suporte digital)

2BI. Grelha dos dados gerais da turma do 3.ºD

2BII. Planificação 2014-10-30

 2BIIa) Imagem texto

 2BIIb) Ficha de acompanhamento da leitura com soluções

 2BIIc) Árvore genealógica do anão, criada pelos alunos

- 2BIId) Ficha do enigma com soluções
- 2BIII. Mapa de articulação 2014-10-29 a 31
- 2BIV. Planificação 2014-11-06
 - 2BIVa) Música “Tabuada do 2” de Maria Vasconcelos
 - 2BIVb) Problemas Jogo
 - 2BIVc) Problemas criados pelos alunos
 - 2BIVd) Poema “Tabuada dos sete” de João Pedro Mésseder” com soluções
 - 2BIVe) PowerPoint “Tabuada dos sete”
 - 2BIVf) PowerPoint “Segredo da tabuada do 9”
 - 2BIVg) Tabelas misteriosas preenchidas pelos alunos
 - 2BIVh) PowerPoint “Tabelas misteriosas”
 - 2BIVi) Serrinhas numéricas
- 2BV. Mapa de articulação 2014-11-06 a 08
- 2BVI. Planificação 2014-11-12
 - 2BVIa) Conto “A Bela e a cobra”, recolhido por Viale Moutinho
 - 2BVIb) Conto criado pelos alunos
 - 2BVIc) Banda desenhada criada pelos alunos
- 2BVII. Mapa de articulação 2014-11-12 a 14
- 2BVIII. Planificação 2014-11-27
 - 2BVIIIa) Texto escrito no quadro
 - 2BVIIIb) Registos nas folhas de dupla linha
- 2BIX. Mapa de articulação 2014-11-26 a 28
- 2BX. Projeto “Lanche Saudável”
 - 2BXa) Calendário
 - 2BXb) Roda dos alimentos
 - 2BXc) Música criada pelos alunos
 - 2BXc) Convívio com os familiares
- 2BXI. Projeto “Freitinhas”
 - 2BXIa) Descrição do projeto
 - 2BXIb) Livro final
 - 2BXIc) Apresentação do Livro
 - 2BXId) Inquéritos de avaliação
 - 2BXIe) Resultados dos inquéritos

LISTA DE ABREVIACÕES

EPE - Educação Pré-Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ESE-IPP - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

INTRODUÇÃO

A realização do presente relatório de estágio enquadra-se no mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e pretende constituir-se como parte integrante da formação inicial dos formandos, proporcionando momentos essenciais de aprendizagem (Formosinho, 2009a). Deste período faz parte a Prática Pedagógica Supervisionada em ambas as vertentes de ensino referidas. Neste sentido, pretende-se “mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso” (Ribeiro, 2013, p.1), ao mesmo tempo que os mestrandos devem “problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente nos contextos educativos” (Flores & Forte, 2014, p.1).

No que se refere ao período de estágio, esta Unidade Curricular (UC) visa o desenvolvimento de competências definidas pelo Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, presentes no Dec. Lei n.º240/2001 e Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, respetivamente (Flores & Forte, 2014; Ribeiro, 2013). Assim, no que se refere às instituições de estágio onde a formanda realizou o seu estágio, ao nível da EPE, este período desenvolveu-se no Infantário Monfortinhos de Real, na sala com crianças dos quatro anos e ao nível do 1.º CEB, na Escola Básica da Torrinha, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, numa turma de 3.º ano de escolaridade. Ambos os períodos contemplaram 210 horas de contacto no contexto, distribuídas por cerca de quatro meses, ocupando três dias semanais no horário diário dos orientadores cooperantes. Este período revelou-se bastante significativo no desenvolvimento profissional da formanda. De facto, “a formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional” (Formosinho, 2009b, p.111).

Desta forma, surge o presente relatório referente à Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB, como continuação do trabalho desenvolvido no estágio realizado ao nível da EPE, do qual também resultou a construção de um relatório (cf. Anexo 1). Em ambos os documentos pretende-se descrever situações decorrentes do período de estágio, incluindo as metodologias de

investigação e o conhecimento teórico essencial para a análise das mesmas, construindo uma ponte entre a teoria e a prática. Assim, não se pretende realizar apenas uma abordagem à teoria que orienta a prática e resulta da mesma, mas também à prática ligada à teoria, uma vez que esta só tem sentido quando abordada reflexivamente na prática, construindo, desta forma, bases para o desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida docente da formanda (Formosinho & Machado, 2009). Sustentada nestas bases, pressupõe-se que esta procure uma formação ao longo da sua carreira, por forma a “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos” (Cardoso, 2013, p.30).

No sentido de permitir uma melhor compreensão do presente relatório, a formanda considera essencial explicar a sua organização. Por conseguinte, este documento encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro pretende-se realizar um enquadramento teórico-legal, abordando a evolução do conceito de educação e o papel da escola, fazendo referência à criança no processo de ensino e aprendizagem, ao professor do 1.º CEB e o seu papel e também à formação de professores e à supervisão. No segundo capítulo consta a caracterização do contexto de estágio, de forma gradual de especificação, iniciando com o agrupamento, depois com a escola, a sala e por fim com a caracterização da turma, incluindo também a metodologia de investigação utilizada pela mestranda ao longo da sua intervenção no contexto. No terceiro capítulo são descritas e analisadas algumas atividades desenvolvidas pela formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, incluindo as evidências que as sustentam, as dificuldades ocorridas na ação, assim como hipóteses de melhoria das mesmas. Posteriormente aos capítulos, o relatório conta com uma reflexão final de todo o processo desenvolvido desde o estágio realizado na EPE até ao estágio desenvolvido no 1.º CEB, referindo os contributos do mesmo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda, assim como algumas dificuldades que fizeram parte do seu percurso. Por fim, o relatório integra os anexos correspondentes ao relatório de estágio referente à EPE e os correspondentes ao 1.º CEB. Por sua vez, estes últimos encontra-se organizado em dois tipos, A e B, tendo em conta o formato em que são apresentados, em papel (impresso com o relatório) ou digital (gravado num CD), respetivamente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No processo de ensino e aprendizagem são diversas as variáveis envolvidas, pelo que também são diversos os sujeitos que dele fazem parte, sendo que a escola é um lugar de aprendizagem e desenvolvimento que prepara os indivíduos para a vida adulta, tornando-se mesmo parte da sua vida (Perrenoud, 2006). Desta forma, no presente capítulo a formanda optou por começar por abordar a educação e a sua evolução, dado que ser professor, hoje em dia, é mais do que dar aulas, ou seja, ultrapassa a ideia de transmissão de conteúdos de forma sistemática e sequente, num tempo predeterminado, a grupos de alunos tidos como uniformes e homogêneos (Formosinho, 2009c).

Posteriormente será abordada a criança e o seu papel enquanto aluno na escola, fazendo referência aos fatores que influenciam o seu desenvolvimento, dado que “o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere” (Diogo, 1998, p. 54).

Uma vez que o professor é o principal orientador das aprendizagens da criança na escola, o terceiro subcapítulo irá recair sobre a importância do seu papel, dado que este ensina para o sucesso (Tomlinson, 2008). Aliada às ações do docente, surge a sua formação inicial e contínua, que pretendem assegurar, através de uma articulação entre a teoria e a prática, o desenvolvimento profissional durante toda a sua vida docente (Formosinho & Machado, 2009).

1.1.A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA

Abordar a evolução do conceito de educação implica, segundo a formanda, uma definição do mesmo com vista a desenvolver alguns pontos de vista e ideias relativamente à evolução da escola, realçando o seu papel na vida das crianças e das próprias famílias.

A educação engloba várias dimensões, uma de instrução, uma de estimulação, uma de personalização e uma de socialização (Formosinho & Machado, 2009). A esta “cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1998, p.89), ou seja, a educação cria as bases para aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A profissão docente sempre foi uma profissão complexa, uma vez que esta constitui-se como uma profissão exigente e, por isso, “certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la” (Estrela, 2010, p.6). De facto, aos professores sempre foi atribuído um papel bastante importante na educação das crianças, pelo que estes sempre procuraram adotar as perspetivas práticas que consideravam adequadas e que a própria sociedade aceitava (Arends, 2008). Por conseguinte, a formanda considera pertinente fazer referência aos ideais de escola “mais” tradicional e também aos considerados “mais” atuais, apesar de ambos ainda se encontrarem em vigor nas escolas atuais, fazendo uma breve caracterização de cada um deles.

No modelo de escola tradicional, os alunos são dispostos por filas, de frente para o quadro e para o professor, cuja secretária é colocada num nível superior. Assim, a comunicação professor-aluno é privilegiada e ao docente é atribuído o poder da palavra. Através desta disposição, os alunos não mantêm um contacto visual constante com todos os colegas, ficando apenas pela audição do discurso dos mesmos. No entanto, a mestrande defende que a comunicação envolve uma linguagem verbal e uma não-verbal, que não deve ser ignorada, pois os alunos são muito sensíveis tanto a ela como aos aspetos afetivos da comunicação interpessoal (Ferreira & Santos, 2000). Neste tipo de escola, há uma “moldagem do aluno em referência a normas e valores pré-concebidos, imposição e standardização de objetivos educativos” (Santiago, 1996, p.146). Neste sentido, a imagem da criança é despersonalizada pela imagem abstrata do aluno, o que leva à imposição de regras uniformes na turma, sem ter em conta a diversidade, originando a definição de objetivos para um grupo em geral, ignorando a especificidade de cada um. Em suma, “as dimensões da instrução e das aprendizagens formais sobrepõem-se aqui às dimensões do desenvolvimento pessoal e social” (ibid, p.150).

Com o passar do tempo, a conceção de educação foi sofrendo algumas modificações, sendo que educar passou a ser mais visto como um processo de

formação de “seres críticos, imaginativos, autónomos e implicados socialmente” (Ferreira & Santos, 2000, p.6). Desta forma, surge a escola ligada a uma perspectiva construtivista de educação, defendida pela formanda, na qual se fomenta uma relação educativa mais aberta, tendo em conta a turma como um conjunto de individualidades, respeitando cada indivíduo como criança e não apenas como aluno, igual a todos os outros (Santiago, 1996).

Uma vez que esta perspectiva de escola, seguida pela mestranda, preocupa-se mais com o aluno enquanto individualidade, inserida numa turma, visa o desenvolvimento de estratégias ativas de ensino que respeitem os ritmos de aprendizagem de cada um, levando-os a serem construtores e reconstrutores dos novos saberes (Pozo, 2002). Por conseguinte, há uma flexibilização ao nível da seleção e organização dos conteúdos curriculares, adequando-os às necessidades e interesses da turma em questão, criando um currículo flexível, diferenciado, significativo e contextualizado (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

Apesar da evolução que ocorreu ao nível da conceção de educação, existe muitas vezes uma coexistência de diferentes representações da escola, umas ligadas à pedagogia construtivista e outras a referências da escola tradicional, dependendo da conceção de educação de cada docente e da própria escola (Santiago, 1996). Nesta linha de pensamento, a formanda defende que existem boas práticas educativas, que demonstram o equilíbrio entre tradição e inovação, tal como esta procurou implementar (Estanqueiro, 2010).

Com as transformações que têm ocorrido ao nível das sociedades industrializadas, que levaram à globalização e à criação de uma sociedade de informação, a profissão docente tem-se tornado cada vez mais complexa. De facto, há uma grande exigência que recai sobre a escola e o próprio professor, assumindo estes um papel cada vez mais sujeito a desafios constantes. Hoje em dia, “num mundo em crise social e ambiental global, os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária” (Estrela, 2010, p. 6). Estes relacionam-se com as sucessivas reformas escolares, que dificultam a orientação pelas necessidades de todos os alunos. Além disso, a própria sintonia com as famílias, em termos de partilha de funções é afetada, acabando por reduzir a escola a um instrumento de socialização (idem).

A escola é considerada um sistema, constituído por um conjunto de elementos interligados entre si, ou seja, é um espaço de inter-relações, entre o

aluno, o professor e a comunidade. Segundo Diogo (1995), a escola é um sistema educativo aberto, pois permite a interação das representações e comportamentos dos grupos diferenciados de pessoas, de dentro e fora da mesma, num único contexto específico, com o objetivo de cumprir as funções sociais que competem à instituição. Neste sentido, a escola é vista como uma entidade social organizada, uma vez que possibilita o estabelecimento de relações entre as pessoas, possuindo assim, uma identidade própria. Desta forma, ao olhar para a organização escolar como uma comunidade educativa, esta é considerada um sistema social, ou seja, integra alunos, encarregados de educação, professores e toda a comunidade envolvente, que partilhando o mesmo território e influenciando na construção de uma herança cultural comum, constituem-se como um todo, caracterizado por uma dinâmica própria. Assim, é fundamental a participação de todos na criação e desenvolvimento de espaços partilhados, que permitam a responsabilização de todas as partes integrantes, com vista a um bem comum (idem).

Segundo Marques (1996, p.11), “a organização deve dar resposta às necessidades dos utentes do sistema”, os quais, no caso da escola, são os alunos e as famílias. De facto, os programas adequados promovem a aproximação e envolvimento das famílias, tanto no processo educativo em casa como na vida da escola, o que se torna importante no processo de desenvolvimento das crianças (idem; Lei n.º46/1986, de 14 de outubro). No contexto de estágio da formanda, a participação das famílias não é muito frequente em alguns casos, pelo que foram desenvolvidas algumas atividades no sentido de estimular esta proximidade. A importância atribuída à aproximação das famílias começou a surgir na década de noventa, devido às transformações ao nível da estrutura familiar, a nível económico e também social e cultural, que ocorriam na altura e que colocaram na escola uma responsabilidade educativa redobrada em relação ao encargo da família (Marques, 1996).

Associado à organização da escola, surge o conceito de currículo. Este termo não apresenta uma definição consensual, existindo diferentes perspetivas e vários dualismos à sua volta. No entanto, apesar das divergências, Pacheco (1996, p.16) considera que este se define como um projeto educativo e didático, assumindo “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”, integrando um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades, estando inserido num

contexto específico. O campo do currículo está longe de ser considerado uniforme, uma vez que compreende as aprendizagens consideradas comuns e socialmente reconhecidas, que os alunos devem adquirir, sendo que cada escola o adapta ao seu contexto concreto, tendo como base os princípios definidos para a organização do currículo por áreas, em que a cada uma é atribuída uma carga horária semanal (Dec. Lei n.º91/2013, de 10 de julho; Dinis & Roldão, 2004). Desta forma, é possível verificar que o currículo não se elabora no vazio, nem é organizado arbitrariamente, constituindo-se como uma “seleção cultural estruturada sob condições psicopedagógicas [de uma determinada] cultura” (Gimeno, 1988 citado por Pacheco, 1996, p.53). Além disso, caracteriza-se como um projeto de escolarização que espelha a conceção de conhecimento e a função cultural da escola (idem).

Tendo em conta o que já foi referido pela formanda e considerando o sistema educativo antigo comparado com o dos dois últimos séculos, é possível verificar que atualmente este assume um carácter mais democrático, uma vez que é dada oportunidade a todos os indivíduos de acederem à educação e não apenas a um grupo de elite. No entanto, o facto de existir uma maior abertura ao nível da educação, não significa que esta seja de qualidade, dado que é necessário ter em conta o tipo de educação, assim como aquela de que os indivíduos podem dispor, principalmente no que diz respeito à educação obrigatória (Diogo, 2006).

A escola nem sempre é capaz de oferecer a todos os seus alunos uma educação com qualidade, dada a dificuldade em lidar com a heterogeneidade do público-alvo da mesma. Por conseguinte, a formanda considera importante esclarecer a que se deve essa heterogeneidade e qual a sua origem, dado que corresponde a uma realidade bastante visível no seu contexto de estágio.

Antigamente, segundo Ferreira (2003) a escola estava aberta apenas a um grupo restrito de pessoas, possuidoras de uma certa homogeneidade a nível cultural, económico e intelectual. Contudo, com a massificação das mesmas, possibilitou-se que a educação chegasse a um número mais alargado de pessoas, tornando-se acessível a todos. Por conseguinte, surgiram conceitos como a diferença, a democracia, assim como a valorização dos direitos sociais e culturais (Costa, 1997; Ferreira, 2003).

Neste sentido, para responder às diferenças, é necessário que a escola não seja seletiva, nem que se dirija a um aluno-tipo, adaptando o currículo à

diversidade dos alunos (Costa, 1997). Nesta base, encontramos a intenção do professor, com objetivo de promover uma educação intercultural. Este processo implica uma reflexão profunda da sua parte, pelo que deve ter em conta todos os fatores que poderão condicionar a sua intenção, apresentando resistências que nem sempre são visíveis e que tendem a desfavorecer as minorias (Cardoso, 1998).

Ao abordar o papel da escola e a sua importância no desenvolvimento dos indivíduos, a formanda considera pertinente abordar os principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os alunos, pelo que, seguidamente será realçada a sua importância neste processo e o seu desenvolvimento enquanto crianças que são, pertencentes a um contexto de múltiplas interações.

1.2.A CRIANÇA E O ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Antes de entrar para a escola, a criança aprende com base nas suas necessidades individuais e sociais. A partir daí o processo de aprendizagem passa a estar mais ligado às suas necessidades externas, passando para o papel de aluno, confrontado com um currículo formal, com objetivos definidos. A relação com a aprendizagem passa de um cariz mais afetivo para um mais racional, mais distanciado e, por isso, menos individualizado (Ferreira & Santos, 2000). Apesar disso, como será abordado, a diferenciação não deve ser esquecida dentro da sala de aula (Tomlinson, 2008). Assim, a escola torna-se, na idade escolar, o “ponto central para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.329).

Todas as crianças, antes de entrarem para a escola têm uma pré-imagem da mesma, baseada quer no conhecimento de experiências de amigos e familiares, assim como nas conceções do meio social, no qual estão inseridos (Ferreira & Santos, 2000). As performances educativas são influenciadas pelo seu capital cultural e, por isso, a desigualdade a nível social faz com que as famílias desenvolvam diferentes formas de ver o mundo (Diogo, 1998). Assim, “toda a criança tem uma imagem mais ou menos clara e mais ou menos verdadeira do

que é a escola” (Ferreira & Santos, 2000, p.19). A partir dessa imagem, geram-se comportamentos e atitudes condicionados por essa pré-imagem face à situação real. Assim, o primeiro dia de aulas é bastante importante para a construção da imagem de escola e do próprio professor e torna-se um marco na vida das crianças, à semelhança do primeiro dia de estágio das formandas (Papalia, Olds & Feldman, 2009). A partir daí, os alunos vão construindo representações do professor, tendo em conta a sua disponibilidade para com eles, o respeito e afeto que lhes transmite e a capacidade de se tornar acolhedor e positivo, as quais assumem uma importância acentuada, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (Solé, 2001).

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança interage com diversos sistemas, definidos pela Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979). Estes podem ser locais físicos onde a criança estabelece interações e onde interagem com a criança fatores de atividade ou valores socioculturais (Formosinho, 2008). O sistema mais próximo da criança é o microsistema, no qual esta estabelece uma interação de forma direta. Assim, considera-se que, a nível individual da criança, este seja constituído pela família e pelo estabelecimento de ensino que frequenta, por exemplo. Posteriormente, alargando a perspetiva das interações, segue-se o mesossistema, composto pelas inter-relações entre microsistemas, nomeadamente as relações entre a família e a instituição de ensino. Já o exossistema não implica a participação ativa da criança, uma vez que inclui o local de trabalho dos pais, o sistema educacional, entre outros. É de salientar que, tal como sucede com os microsistemas, também os exossistemas se podem influenciar mutuamente. Numa perspetiva ainda mais alargada de interação há o denominado macrossistema, constituído por valores socioculturais e políticos (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

No seguimento da teoria referida, Vygotsky (1978) também atribuiu acentuada importância aos fatores contextuais no desenvolvimento das crianças, na sua teoria sociocultural, defendida pela formanda (idem). Fino (s.a.) afirma, baseado nessa mesma teoria, que não existe nenhuma razão que leve ao estudo do desenvolvimento psicológico, independente da compreensão do contexto dos indivíduos. Assim, o autor afirma que o crescimento cognitivo das crianças se desenvolve em colaboração, ou seja, pela interação social (Papalia, Olds & Feldman, 2009). É neste campo que surge a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, que Vygotsky (1978), referido

por Fino (s.a.), define como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, ou seja, a sua capacidade atual de resolução de problemas sozinho e o nível de desenvolvimento potencial. Por outras palavras, a ZDP das crianças corresponde à “lacuna entre o que elas já são capazes de fazer e o que não podem ainda fazer por si mesmas” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.35). Desta forma, é importante que haja uma orientação correta que vai levar os alunos, gradualmente, a serem responsáveis e a monitorizarem a sua aprendizagem. A formanda considera que essa orientação é apoiada pelos adultos próximos dos alunos ou mesmo pelos seus pares (Fino, s.a.; idem).

No seguimento da abordagem à ZDP, Fino (s.a.) afirma que o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem não coincidem, uma vez que o segundo precede o primeiro, estando separados pela ZDP, que diz respeito ao potencial do indivíduo que aprende. Assim, Vygotsky (1978), referido pelo autor, introduziu esta noção, para esclarecer e auxiliar a psicologia educacional a lidar com a avaliação das habilidades cognitivas, ligadas ao desenvolvimento atual e potencial e com a avaliação das práticas de instrução, ligadas à aprendizagem. Este último processo só é considerado bom quando leva ao desenvolvimento, através da estimulação de funções na ZDP, ou seja quando o aluno é “forçado a superar os seus níveis de autonomia” (Tomlinson, 2008, p.23), motivando-o a aprender mais e a descobrir para além daquilo que já conhece. Também Onrubia (2001) defende que os professores devem permitir que todos os alunos participem nas diversas tarefas, mesmo quando o seu nível de conhecimento seja escasso, estimulando mais uma vez a ZDP.

O desenvolvimento humano, como já foi referido, é uma consequência das interações dos sujeitos com os seus contextos, pelo que a família assume um papel fulcral neste processo (Diogo, 1998). Desta forma, a mestranda considera que é importante que a atmosfera familiar seja bastante positiva, dado que as suas consequências são refletidas no comportamento e atitudes dos alunos na escola. Por vezes, os alunos têm atitudes agressivas com os professores, que representam uma mera transposição de emoções relativas aos pais, dado que ambos são próximos das crianças e com estas estabelecem ligações afetivas fortes, apesar dos contextos serem distintos (Ferreira & Santos, 2000). Assim, cabe ao professor promover a participação das famílias na escola, na tentativa de estimular os pais e encarregados de educação a

envolverem-se mais nos assuntos ligados aos seus educandos, criando assim uma relação positiva com os próprios professores (Arends, 2008).

Na escola, as crianças desenvolvem o seu conhecimento e competência social que as prepara para a vida adulta, pelo que “as experiências dos primeiros anos escolares são críticas para o estabelecimento da base para o futuro sucesso ou fracasso na escola e na vida adulta” (Feinstein & Bynner, 2004, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.366). Por conseguinte, a formanda defende que existem fatores que influenciam o desempenho escolar das crianças, ligados à teoria Ecológica referida acima, tais como as crenças na autoeficácia, as diferenças de sexo, as práticas dos pais em casa, a condição socioeconómica, a aceitação por parte dos colegas, o sistema educacional, o comportamento, entre outros. No entanto, independentemente destes fatores, quando os professores oferecem um suporte de ensino e emocional sólido, todos os alunos têm a mesma oportunidade de sucesso (idem).

A complexidade da tarefa educativa envolve não só o professor e a família, mas com um papel bastante importante, o aluno. Assim é-lhe exigido que na escola este não seja apenas disciplinado, mas também que esteja motivado e seja aprendiz ativo. O aluno é a entidade nuclear num processo, no qual os pais ou encarregados de educação e os professores são os principais atores que contribuem para a educação e para o desenvolvimento de cada indivíduo. Numa conceção pedagógica mais atualizada, os alunos são considerados sujeitos da sua formação e não objetos, fazendo parte ativa deste processo. No âmbito desta perspetiva, a escola preparara e constrói formas de desenvolver nos alunos saberes, aos quais, ao longo do processo de aprendizagem, estes vão consolidando, progressivamente, o seu conhecimento e alcançando o objetivo primordial do processo ensino e aprendizagem (Barroso, 1998).

A participação dos alunos na gestão das escolas “é uma condição essencial para a própria aprendizagem” (ibid, p.12). É necessário que estes desenvolvam atividades e projetos curriculares e que reflitam, progressivamente, para solucionar objetivos menos conseguidos. Assim, a mestranda no seu estágio procurou que a participação dos alunos fosse estimulada e que estes se sentissem atores participativos e significativos no contexto escolar.

Como já foi referido, os alunos devem ter um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, pelo que necessitam de orientadores, quer na escola, quer em casa, para lhes auxiliarem no sentido do desenvolvimento individual.

Desta forma, seguidamente, a formanda optou por abordar os principais orientadores, os professores, referindo as suas funções na escola, em geral, e na sala de aula, em particular, não esquecendo que também eles são pessoas e que devem ser considerados como tal.

1.3.O PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O SEU PAPEL

Quando se fala na educação escolar, surge inevitavelmente o professor com maior destaque, ao qual é atribuído um papel bastante importante na educação das crianças, independentemente da escola em que está inserido. Para as próprias crianças, uma vez que “os professores representam (...) os primeiros adultos, fora da família, mais intensamente investidos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 31), estes são vistos como modelos, tendo um grande impacto na vida dos seus alunos e no seu desenvolvimento (Estrela, 2010). Por outro lado, o professor é também visto “enquanto pessoa capaz de reflectir nas suas práticas lectivas, papéis e funções sociais (...) enquanto actor na construção da sua identidade profissional” (Ferreira & Santos, 2000, p.5)

A profissão docente “assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (...) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo” (Estrela, 2010, p.67). A partir deste, o professor deve exercer eticamente a sua competência profissional, incluindo os valores que a sociedade considera que devem ser transmitidos no processo educativo, tendo em conta a sua evolução (Roldão, 1999).

A visão do papel do professor, ao longo do tempo, sofreu algumas modificações por parte da sociedade pelo que, segundo Ferry (1973), mencionado por Estrela (2010) podem ser referidos três tipos de professores na evolução da sua profissão: o professor carismático, ao qual era valorizada a sua vocação, o professor técnico, sob o qual as competências específicas se sobrepunham à vocação e o professor recurso, que deveria auxiliar os alunos a tornarem-se pessoas. Este último vem complementar o professor técnico, atribuindo mais espaço à afetividade, defendida pela formanda como essencial

no ensino, através de uma “empatia (...) autenticidade na relação e (...) aceitação incondicional positiva do aluno” (ibid, p. 13).

Hoje em dia, apenas parte da caracterização de Ferry (1973) se mantém atual, uma vez que em muitas escolas ainda prevalece a conceção de professor técnico. No entanto, surge uma outra metáfora, de professor investigador, na necessidade de dar uma nova imagem do profissionalismo docente, através do “reforço da autonomia dos professores na construção de saberes profissionais e na diminuição da sua dependência em relação aos investigadores universitários” (ibid, p. 13). Freire (1996) defende que a indagação faz parte da natureza da prática docente, pelo que a formação constante surge como essencial. Apesar de não ser abordada, esta prática sempre existiu por parte de alguns docentes, assumindo mais recentemente um outro destaque (idem).

Estrela (1994) defende que o professor deve ser formado através da investigação. De facto, “um profissional de educação, com a função específica de ensinar [deve recorrer] ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II). Desta forma, tal como defende Fernandes (2006), a metodologia de investigação-ação torna-se um excelente guia para orientar as práticas, pelo que a formanda procurou seguir esta metodologia ao longo do seu estágio, a qual englobou vários processos, que serão abordados mais aprofundadamente no capítulo dois do presente relatório. No entanto, esta considera importante salientar que é necessário que os docentes se coloquem no papel do aluno, por forma a conhecer melhor o modo como este experiencia o mundo, pelo que devem observar todos os alunos, com o intuito de tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem, com vista a um ensino diferenciado. Posteriormente, através da avaliação dos alunos, que deve envolver os pais e os próprios sujeitos, é verificado o desenvolvimento dos mesmos a vários níveis, tendo em conta os objetivos individuais de aprendizagem e os diferentes ritmos de cada um (Tomlinson, 2008). Este processo constitui-se como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 23.º). Assim, partindo da premissa “observa-se porque se questionou; questiona-se porque se observou algo que despertou a curiosidade ou a necessidade de conhecer” (Alarcão & Canha, 2013, p.102), a formanda

desenvolveu a sua ação, através de um vaivém entre a teoria e a prática, sendo constantemente desafiada a criar estratégias de melhoria do seu conhecimento profissional (Formosinho & Machado, 2009).

Neste sentido, a atividade docente é vista como uma atividade prática, na qual se cruzam o pensamento e a ação e o professor assume-se como investigador e reflexivo, dado que aliada à prática investigativa, se encontra a prática do professor reflexivo, defendida por Schon (s.a.) antes, durante e após a ação (Estrela, 2010; idem). No entanto, por vezes, na realidade das escolas,

o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes (Estrela, 2010, p. 15).

Uma vez que cada professor constrói o seu próprio conceito de educação, cada um adota o perfil com o qual se identifica mais, o que origina uma grande diversidade de perfis docentes na educação, tendo sempre por base o perfil geral e o específico do professor do 1º CEB, definidos pelo Dec. Lei n.º 240/2001 e pelo Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Segundo Viera (1996), na base dos diferentes perfis de professor, das práticas pedagógicas, do estímulo para o envolvimento da família e da comunidade na escola, das pedagogias diferenciadas, do respeito pelas diferenças, da empatia na relação professor-aluno encontra-se, de forma bastante acentuada, o percurso de vida do docente e não tanto a formação académica superior, apesar de esta também fazer parte do seu percurso.

Como já foi referido, a escola tem como responsabilidade adaptar ou gerir o currículo formal, tendo em conta a diversidade dos alunos, pelo que cabe ao professor adotar uma educação intercultural, considerando o contexto no qual se insere a escola e mais especificamente a turma (Costa, 1997). Por outras palavras, o professor tem a autonomia de gerir o currículo formal de acordo com as necessidades e interesses específicos dos seus alunos (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No caso do contexto de estágio da mestranda, a escola conta com uma grande diversidade de culturas, pelo que parte do seu trabalho também incidiu nesta questão da educação intercultural, apesar dos alunos já estarem sensibilizados para este aspeto. No entanto, a adoção desta pedagogia permite ultrapassar os obstáculos do insucesso escolar das minorias étnicas e permite a sua inserção no meio escolar (Vieira, 1996). A gestão

intercultural do currículo deve ter em conta não só as relações com os alunos, mas também os diálogos com as suas famílias, que permitem que o professor conheça o contexto em que se inserem os seus alunos, compreendendo e valorizando as características culturais de cada um (Cardoso, 1998).

Tendo em conta a construção de um currículo formal, a formanda considera que os docentes do 1.º CEB devem ter conhecimento acerca da organização do sistema de ensino. Assim, uma vez que os docentes neste nível de ensino são generalistas, são responsabilizados por uma grande abertura curricular que inclui o ensino das diversas áreas curriculares (Pires, 2014). Segundo o Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, as áreas curriculares obrigatórias são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. Além destas existem áreas de carácter facultativo, nomeadamente Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa. No contexto de estágio da formanda, o Apoio ao Estudo e a Oferta complementar não são contemplados no horário da sala, no entanto estão integradas no currículo, apoiando os alunos “na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Artigo 13.º) e contribuindo “para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas e outras” (ibid, Artigo 12.º), respetivamente. No que se refere às áreas facultativas, a instituição apenas disponibiliza Atividades de Enriquecimento Curricular (música, inglês e educação física). Importa salientar que cada escola é responsável por gerir as diversas componentes curriculares, devido à sua autonomia pedagógica (idem).

Ao abordar a organização curricular, a formanda considera essencial referir os Programas e as Metas Curriculares das diversas áreas, pois foi a partir da sua articulação que esta elaborou e orientou a sua ação, adaptando-os à sua turma (Despacho n.º 5306/2012, de 5 de abril; Roldão, 2009). Importa também ter em conta que estes surgiram com a revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), tornando-se os principais documentos orientadores do ensino (Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro).

No que concerne ao Programa de Português do 1.º CEB, homologado em 2009, este baseou-se nos documentos já existentes para esta área, procurando incluir não apenas os resultados das análises sobre as práticas, mas também os

desenvolvimentos existentes ao nível da didática da língua, ou seja, adequando o instrumento à realidade atual do ensino e aprendizagem do português (Reis et al., 2009). Relativamente às Metas Curriculares desta área, estas surgiram com base no Programa, focando os seus aspetos essenciais e definindo-os por ano de escolaridade. Assim, procurou-se descrever objetivos e descritores de desempenho dos alunos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

No que se refere ao Programa de Matemática do 1.º CEB, homologado em 2013, este foi criado em conjunto com as Metas Curriculares, num único documento complementar, definindo os conteúdos e respetivos descritores de desempenho (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Ao nível do Estudo do Meio, o Programa encontra-se em vigor desde 2004, sendo organizado por anos de escolaridade e blocos de conteúdos, evidenciando objetivos gerais e respetivos descritores de desempenho (Ministério da Educação, 2004a). Por fim, no que concerne ao Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, homologado em 2004, este faz corresponder a cada expressão, os princípios orientadores, assim como os objetivos gerais e específicos de cada bloco (Ministério da Educação, 2004b).

Apesar de cada área curricular apresentar um programa específico, a formanda considera importante salientar que o professor deve procurar articular a abordagem dos conteúdos nas diversas áreas. Assim, através desta articulação, que esteve na base da sua ação no estágio, os alunos adquirem os conhecimentos de forma interligada e contextualizada (Morin, 2002).

Cada vez mais, em Portugal, a educação pretende ultrapassar as paredes da escola, alargando-se à comunidade e, principalmente, às famílias, dado o reconhecimento da importância do seu envolvimento na vida escolar dos alunos (Diogo, 1998). Por outro lado, a educação não é apenas da responsabilidade da escola, dado que a escola e a família são parceiros na educação dos indivíduos (Estanqueiro, 2010). Segundo Formosinho (2009c, p.172), “a continuidade de actuação escola-família é condição necessária para o sucesso na maioria dos casos”, pelo que surge a necessidade de se criar momentos de cooperação entre ambos, uma vez que a participação da família deve ser um direito consagrado, tendo em conta as suas vantagens (idem).

Além da variedade cultural que existe na sala de aula, relacionada com os diversos contextos familiares, o professor depara-se, na turma, com uma grande diversidade a nível cognitivo, uma vez que os alunos são oriundos de

diferentes culturas e têm estilos de aprendizagens muito diferentes (Tomlinson, 2008). Existem professores que criam uma imagem futura dos alunos, relativamente ao sucesso escolar, relacionada com as consideradas “melhores famílias” (Ferreira & Santos, 2000). Desta forma, acabam por hierarquizar os alunos, rotulando-os como mais e menos capacitados (Tomlinson, 2008). No entanto, a formanda realça que a escola deve construir uma pedagogia diferenciada, para que todos os alunos tenham igual possibilidade de sucesso, independentemente do seu contexto familiar (Ferreira & Santos, 2000). Assim, na sala, o docente deve trabalhar a realidade da diversidade, quer cultural, quer cognitiva, em sintonia com as realidades curriculares, num processo denominado por diferenciação pedagógica, tornando a escola um lugar confortável para todos (Tomlinson, 2008).

A diferenciação pedagógica, ou seja, o ensino diferenciado, envolve algumas características, que a mestranda considera importante mencionar e que estiveram presentes na sua ação. Por conseguinte, é essencial esclarecer que este processo não pressupõe um ensino apenas individualizado, mas sim uma aprendizagem que chegue a todos os alunos, pelo que o docente deve planear a sua ação de acordo com o conhecimento que tem deste (idem). Esse conhecimento deve ser aprofundado para permitir que o professor seja capaz de realizar esta diferenciação (Santos, s.a.). No entanto, esta “não se trata de um processo rigoroso, do certo ou errado, mas antes de um processo que se vai progressivamente melhorando, muitas vezes através da tentativa e erro” (ibid, p.11). Por outro lado, é um processo qualitativo, que exige qualidade do ensino, baseando-se na avaliação para conhecer as necessidades e os interesses da turma e assim planear as suas práticas, de forma integradora, reguladora e promotora de qualidade (Delors, 1998). Desta forma, permite que os alunos e os professores evoluam, uma vez que os alunos aprendem sobre qual a forma de alcançarem as suas aprendizagens e os docentes aprendem constantemente sobre o modo como os alunos adquirem os conhecimentos (Tomlinson, 2008).

Apesar de ser necessário todos os professores elaborarem um ensino diferenciado, não o fazem da mesma forma, pois não existe nenhuma receita para este processo, pelo que cabe ao docente adaptá-lo à sua personalidade e aos alunos, incluindo os perfis de aprendizagem de cada um (Cardoso, 2013).

Perante o que foi abordado é possível afirmar que as turmas apresentam elevados níveis de diversidade, tal como era visível no estágio da formanda,

pelo que se tornou necessário criar um ensino flexível, personalizado e inovador de forma a captar a atenção de todos os alunos, através de estratégias diversas (Dec. Lei nº139/2012, de 5 de julho; Papalia, Olds & Feldman, 2009). De facto, “diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse” (Tomlinson, 2008, p. 9). Assim, surge a motivação como motor de todo o processo, envolvendo os alunos ao criarem empatia e interesse (idem).

Em sintonia com a motivação encontra-se a atenção, que é uma atitude mental essencial para a pedagogia, pelo que deve ser trabalhada com os alunos, de forma a centrá-la no processo de ensino e aprendizagem (Mauri, 2001). Para isso, a formanda procurou transmitir os conhecimentos aos seus alunos de forma atraente, para cativar a sua atenção e, conseqüentemente, motivá-los a aprender. Por vezes, estes manifestam interesse em certas áreas ou conteúdos, sem no entanto estarem atentos, uma vez que ter interesse não é condição suficiente e necessária para estar atento. Cabe ao professor cativar assim a sua atenção (Garanderie, 1989). Neste processo o docente não se pode esquecer que os alunos aprendem de maneiras diferentes, ou ouvindo, ou falando, ou sozinhos, ou acompanhados. Cada aluno tem interesses específicos e curiosidades que devem ser pontos de partida para a ação dos professores (Papalia, Olds & Feldman, 2009; Tomlinson, 2008).

Ao longo das suas aulas o professor deve ter em atenção a escolha de práticas motivadoras, que captem a atenção dos alunos. Uma vez que, hoje em dia, a sociedade se encontra numa estreita ligação com tecnologias de informação e comunicação (TIC), o professor deve integrá-las nas suas práticas pedagógicas, num papel mediador da aprendizagem, com vista a criar uma nova visão do que é educar, através de novos paradigmas educacionais, culturais e tecnológicos, tal como procurou fazer a formanda na sua turma de estágio (Moreira, 2000). Desta forma, há um grande empenho por parte dos alunos, uma vez que se envolvem nas tarefas de forma ativa, construindo os seus próprios conhecimentos (Cadima, 1997). Assim, este recurso permite uma estimulação multissensorial, através da manipulação de ideias abstratas numa base concreta, permitindo um maior empenho de todos os alunos, ao estimular diversos sentidos simultaneamente, incluindo até os mais inibidos, o que proporciona também uma diferenciação pedagógica (García, 2007; Lessig, 2005). No entanto, antes de utilizar as TIC, o professor deve estudar bem a sua

viabilidade e pertinência para determinada atividade, evitando o seu uso de forma inadequada (Cardoso, 2013). Além disso, deve dar a conhecer aos alunos a sua aplicabilidade, tendo em conta as múltiplas linguagens e as potencialidades do seu uso na educação (Flores, Escola & Peres, 2012).

Tendo como base uma pedagogia intercultural, diferenciada e motivadora, o professor deve preocupar-se com as estratégias pedagógicas que escolhe, uma vez que um ensino de qualidade pressupõe a “necessidade de articular respostas diversificadas, capazes de atender às distintas necessidades dos alunos a que se destinam” (Solé & Coll, 2001, p.14). A formanda considera importante a adoção de uma perspectiva construtivista na sala de aula, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento ativo dos alunos, pelo que procurou adotá-la no seu estágio. Assim, com base nos seus conhecimentos prévios, nas experiências e interesses, os alunos elaboram representações pessoais acerca da realidade que pretendem aprender, para que depois se torne possível chegar à aprendizagem. Este processo pressupõe então a modificação dos conhecimentos anteriores para neles integrar os novos, atribuindo-lhes um significado próprio e pessoal, ou seja aprendendo de forma significativa e não por um mero acumular de novos conhecimentos (idem).

Nesta perspetiva, o professor atribui um papel ativo ao aluno, sendo que este deve esforçar-se para selecionar a informação que considera importante, organizando-a de forma a integrá-la nos conhecimentos que lhe são familiares. Assim, os alunos devem ser estimulados a resolver os seus próprios problemas, recorrendo aos colegas ou a adultos sempre que necessário, para encontrarem uma orientação, um modelo, para colocarem em prática numa situação semelhante futura, tendo sempre em conta as diferentes situações e, por isso, a adaptação da resolução das mesmas (Mauri, 2001).

O trabalho do professor é, por outro lado, um trabalho fortemente emocional, pelo que este deve conhecer-se emocionalmente e aprender a gerir as suas próprias emoções, de forma a conseguir apoiar os alunos no seu desenvolvimento emocional. É este trabalho emocional com os alunos que vai levar à sua motivação, participação e bem-estar (Estrela, 2010). Neste sentido, o professor deve gerir as suas próprias emoções e as emoções dos alunos, para não se desviar das finalidades educativas do ensino. Assim, a formanda defende que por um lado deve proporcionar a criação de um clima afetivo que estimule as aprendizagens e por outro deve gerir as emoções, de forma a

manter a disciplina na sala de aula, doseando a afetividade e a autoridade, o que leva à criação de representações mútuas entre os alunos e o professor, permitindo compreender a sua relação (idem; Solé, 2001). Alguns professores consideram que a disciplina e o sucesso na sala de aula estão relacionados com fatores externos a si. No entanto, os considerados “bons professores” responsabilizam-se a si próprios pelos fenômenos que acontecem na sala de aula e procuram geri-los da melhor forma possível (Ferreira & Santos, 2000).

A sala de aula é considerada um cenário pedagógico e, por isso, devem ser tidas em conta algumas características que influenciam o comportamento dos alunos e do próprio professor, verificadas pela mestrandia no seu período de estágio. Assim, o professor deve ter a capacidade de gerir todos os acontecimentos que ocorrem na sala, simultaneamente, de forma a manter a qualidade e quantidade dos mesmos, dando respostas a todos eles. Por outro lado, este aspeto impossibilita o controlo de todas as interações da sala, quer entre alunos, quer entre o professor e os alunos. Além disso, como já foi referido, importa que o docente flexibilize o plano, tendo em conta os imprevistos e que tenha em atenção as suas atitudes na sala de aula, dada a constante avaliação por parte dos alunos. Por último, realça-se novamente a necessidade do professor conhecer a história da sua turma, por forma a conduzir o ensino com base nos seus alunos (idem).

Normalmente, quando se referem os intervenientes do processo educativo de uma sala de 1º CEB são considerados os alunos, o professor, a comunidade escolar, a família e a comunidade que rodeia a escola, que quando atuam colaborativamente podem deixar marcas importantes nos alunos, ajudando-os a tornarem-se “seres humanos autónomos, porque críticos e livres, emocionalmente equilibrados e capazes de exercer uma cidadania consciente porque eticamente fundamentada” (Estrela, 2010, p.106). No entanto, o professor não é o único docente da escola e, por isso, deve trabalhar em colaboração com os seus colegas. Neste sentido, o par pedagógico desenvolveu um projeto em colaboração com as restantes estagiárias da escola. Alarcão e Canha (2013) referem que a colaboração implica a vontade de trabalhar com os outros e que exige a confiança no outro, a valorização do seu conhecimento e experiência profissional, sabendo que conseguirá ir mais longe em colaboração do que sozinho. Por outro lado, é necessário que os docentes

também valorizem os seus conhecimentos e experiências, sempre com o desejo de melhoria das suas práticas, enriquecendo-as.

Uma vez que o ensino não é um fenómeno estático, o professor deve constantemente melhorar as suas práticas, adaptando-as ao contexto em que se insere e, para isso, pode e deve contar com os restantes intervenientes do processo educativo, nomeadamente os pais e colegas. Além disso, pode também contar com uma formação constante, que deve partir da sua vontade, uma vez que esta não termina com o final do curso superior, mas deve prolongar-se por toda a vida profissional, como será abordado seguidamente.

1.4.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SUPERVISÃO

O desenvolvimento profissional relaciona-se com um processo de aprofundamento e reconstrução dos conhecimentos com o objetivo de os transformar, melhorando as práticas. Desta forma, a formação de professores assume uma importância acentuada e implica “investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p.51). Segundo o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Artigo 14.º), a formação “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares”.

Ligado à formação de professores, surge o conceito de supervisão, caracterizada como um processo de acompanhamento de uma atividade através de “processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p.19). Assim, este processo pode assumir duas modalidades, a formativa, que orienta e estimula o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas e instituições e a de caráter inspetivo, cujo objetivo é o controlo, podendo ser preventiva ou punitiva. Destas modalidades, a mestrandia destaca a formativa, a mais paternalista, uma vez que é a que acompanha os estagiários ao longo do seu período de prática pedagógica, assegurando o apoio e a segurança (idem).

A prática e a investigação realçam, na supervisão, os processos de observação, análise, indagação, reflexão, experimentação, avaliação, apoio, desafio e orientação. Aliados a estes processos, cada vez mais surge a comunicação dialogal com grande relevância, uma vez que o diálogo assume um papel fulcral. De facto, este incide sobre uma atividade, pessoa ou contexto e pretende procurar a compreensão, desenvolvimento e qualidade. A supervisão constitui-se assim, como uma parte fundamental na formação de professores, principalmente na formação inicial (idem).

Todos os professores, antes de escolherem a profissão docente passam pelo papel de discentes e, nessa posição ao observarem, vão construindo uma noção do que é ser professor, uma vez que “um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz” (Formosinho, 2009b, p.95). Por conseguinte, ao chegar à formação superior para o exercício da profissão docente, os formandos vão desenvolvendo competências ao nível do mundo prático docente, de forma gradual, suportados por ferramentas teóricas. Assim, iniciam a sua intervenção nos contextos através da observação das aulas e das crianças, passando só posteriormente a assumir o papel docente, pontualmente, acompanhados pelo apoio do orientador cooperante. Aliado a esta experiência prática no terreno, os formandos dispõem de componentes de especialização, as didáticas, ligadas à prática pedagógica (idem). Sendo assim, a mestranda salienta que

a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor (Formosinho & Niza, 2009, p.125).

No entanto, a formação dos docentes não termina no momento em que recebem o diploma de curso, mas continua durante o resto da sua vida, uma vez que permite assim dar continuidade ao desenvolvimento profissional e pessoal de cada um, dado que a função docente está cada vez mais complexa e, por isso, exige cada vez mais do professor (Formosinho & Machado, 2009). A formação deve promover a aprendizagem de saberes profissionais teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos ligados ao desempenho docente, os quais configuram competências profissionais e levam ao crescimento do docente

(Formosinho, 2009a; Roldão, 1999). Para além disso, deve visar o profissionalismo emocional, cujos objetivos pretendem ser:

o desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro e pela sua autonomia e de empatia; crença nas suas próprias potencialidades e nas capacidades dos seus alunos; desenvolvimento das capacidades de leitura de sentimentos e expressão de sentimentos (Estrela, 2010, pp.64-65).

Para lidar com as emoções, a formação de professores deve orientar-se segundo ciclos de reflexão, investigação, ação e avaliação, para que estes tomem consciência de si próprios, do real e das consequências da sua ação, reestruturando a sua identidade e aprendendo a gerir as emoções na sala de aula e na escola (idem).

Um outro aspeto importante está relacionado com as práticas interculturais, uma vez que a maior parte dos professores ainda se mostra insensível ao fator da diversidade ou é incapaz de lidar com ela. A estes docentes, Stoer e Cortesão (1999), mencionados por Ferreira (2003), designam por daltónicos culturais, uma vez que têm uma visão das crianças da sala de aula como um conjunto semelhante, o qual leva a um processo de ensino uniforme. Nesta situação torna-se necessário apostar numa formação que sensibilize para a diversidade, fomentando o questionamento das suas práticas, numa atitude reflexiva necessária para uma posterior investigação, iniciando um processo de investigação-ação. Esta formação deve começar na formação inicial, estando sempre presente ao longo da formação contínua. Hoje em dia, os professores mais jovens já contactaram com a diversidade enquanto alunos, no entanto apresentam algumas preocupações e necessidades que devem ser esclarecidas através da formação, levando-os a interrogarem-se e refletirem acerca da complexidade da sociedade, da escola e das culturas, com vista à educação numa sociedade multicultural (idem).

Por fim, importa referir que “uma formação é significativa quando o professor é capaz de inserir no seu pensamento os conteúdos experienciais [do] novo conhecimento e, dessa forma, reelaborar a sua auto-imagem” (Ferreira & Santos, 2000, p.5). Assim, pretende-se que este processo leve à inovação, uma vez que estimula a transformação das práticas do docente (Formosinho, 2009a). Segundo Cardoso (2013), um professor de excelência procura sempre evoluir a cada dia que passa, numa melhoria contínua.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como principal objetivo caracterizar o contexto de estágio, envolvendo uma visão mais geral, relativa à freguesia envolvente, passando para o agrupamento, em seguida para a escola e, posteriormente numa visão mais específica, para a sala em questão, finalizando com a caracterização da turma de intervenção da formanda. De facto, os seres humanos são seres sociais, pelo que estão em constante interação com o ambiente que os rodeia. Desta forma, para proceder a uma investigação-ação de qualidade é necessário ter em conta todos os fatores que afetam o indivíduo, uma vez que o seu desenvolvimento só pode ser compreendido quando inserido num contexto social (Papalia, Olds & Feldman, 2009). No final deste capítulo, serão abordadas as fases do processo de investigação-ação, o qual faz parte de uma metodologia de investigação que pretende delinear o percurso de intervenção da formanda no contexto de estágio.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas localiza-se na União de freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, pertencentes à cidade do Porto, a qual resulta da reorganização administrativa do território das freguesias definida pela Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro. Esta União ocupa, de acordo com os Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), cerca de 5,43 quilómetros quadrados, nos quais residem 40 440 habitantes, havendo uma densidade populacional de 7447,5 por quilómetro quadrado. O agrupamento é constituído por sete instituições, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica e Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica e Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica de Carlos Alberto, a Escola Básica de S. Nicolau, o Jardim de Infância da Vitória e a

Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, a qual funciona como escola-sede. Esta grande instituição é considerada uma referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, contando ainda com duas unidades de apoio especializado na educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2013-2014).

A União de freguesias referida conta com uma vasta linha de transportes públicos, incluindo o Metro do Porto, a Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP) e os Comboios de Portugal (CP), que permitem o acesso a um enorme leque de estruturas culturais, umas mais próximas e outras mais distantes. Além disso, a área envolvente do agrupamento é caracterizada possuir habitações modernas, mas também casas degradadas e bairros sociais. Num diagnóstico realizado em 2011, relativamente às dependências do Concelho do Porto, pode-se verificar que a antiga freguesia de Cedofeita é considerada um dos contextos mais afetados pela problemática do consumo de substâncias psicoativas, no qual se podem encontrar fenómenos de tráfico, consumo e prostituição (Instituto da Droga e da Toxicodpendência, 2011).

Ao longo dos anos, o agrupamento tem desenvolvido um trabalho eficaz no que diz respeito ao abandono e desistência escolar, superando metas do programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), relativamente à interrupção precoce do percurso escolar (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2013-2014), inserindo-se no programa TEIP3, ou seja, no programa de terceira geração, formulado com base na análise dos indicadores de desempenho e características sociais do meio envolvente da escola (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). Além disso, incentiva a educação para a cidadania e para os valores de tolerância, inclusão, solidariedade e respeito mútuo, resultando num trabalho regular, no contexto das atividades letivas e extra curriculares. Desta forma, o agrupamento estimula também o trabalho cooperativo entre docentes a vários níveis, planificação, execução e avaliação, pelo que os professores do 1.º CEB reúnem-se com os educadores de infância, tal como os grupos de recrutamento e os diversos departamentos dos ciclos seguintes, assegurando a articulação curricular (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2013-2014).

O agrupamento considera quatro áreas principais de ação, integradas no Plano Anual de Atividades para o ano letivo de 2014/2015, propondo algumas atividades ao nível da promoção do sucesso escolar, ao nível das experiências

educativas significativas, ao nível da cultura escolar e ao nível do agrupamento e da comunidade (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2014-2015). Segundo o Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio, as escolas devem sempre organizar este tipo de atividades nos tempos letivos dos alunos.

No que diz respeito aos objetivos e metas definidas para o presente ano letivo, uma vez que o projeto educativo do agrupamento se encontra em fase de reformulação para o triénio, a diáde não teve acesso a essas informações. No entanto, consultando o relatório de Avaliação Externa das Escolas, referente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, o par pedagógico verificou que a ação do agrupamento preocupa-se com o desenvolvimento organizacional e profissional, tendo em vista os resultados, a indisciplina, as práticas de autoavaliação, considerando sempre valores inclusivos e humanistas (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2013-2014).

O projeto educativo pretende definir metas e objetivos da escola, tendo em conta a sua autonomia, pelo que é importante a sua existência como orientação educativa do agrupamento de escolas e cabe à administração educativa e aos órgãos de administração e gestão do agrupamento, o compromisso na sua execução (Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

2.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica da Torrinha caracteriza-se por ser uma escola de ensino público, que funciona em regime de EPE e 1.º CEB e que já existia antes da Revolução do 25 de abril de 1974, sendo que até essa altura era dividida em dois grandes espaços, que separavam as crianças por géneros. Esta instituição faz parte do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

No que diz respeito ao edifício da escola, este encontra-se organizado em dois pisos. A entrada na escola é feita pelo portão principal e o recinto exterior amplo permite a concentração de pais e alunos, sem perturbar o acolhimento dos mesmos nas entradas e saídas (Inspeção-Geral da Educação, 2005). É de salientar que no edifício existem duas salas de EPE, 15 salas de 1.º CEB, uma

Unidade de Apoio à Multideficiência, uma biblioteca escolar, uma sala para o clube de braille e uma sala de informática.

O espaço exterior é constituído por duas áreas, uma para as crianças da EPE e outra para as do 1.º CEB, o que dificulta a interação entre todas, que na opinião da formanda é importante para o desenvolvimento mútuo (Papalia, Olds & Feldman, 2009). O chão é todo cimentado, existindo um campo de futebol delimitado por linhas e por duas balizas, de forma a evidenciar este espaço de jogo ativo (Dec. Lei n.º119/2009, de 19 de maio). Todo o espaço é circundado por uma zona verde, na qual existem algumas árvores. Relativamente ao espaço coberto, existe um em cada uma das áreas, tornando-se o único espaço para onde se dirigem as crianças, nos intervalos, quando o tempo meteorológico não permite a circulação a céu aberto. No espaço coberto do 1.º CEB, nas paredes, existe uma placa de esponja, onde são expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças. Por último, a instituição possui uma horta pedagógica. Os espaços de recreio devem permitir o acesso a todos os alunos, incluindo os de mobilidade reduzida, tal como acontece no espaço exterior da escola, no qual existe uma rampa de acesso a um nível mais baixo do espaço (idem).

Por fim, importa referir que a instituição está organizada segundo um modelo hierárquico, orientado por uma coordenadora de estabelecimento e por mais duas coordenadoras, uma de EPE e outra de 1.º CEB. No que se refere ao pessoal não docente, a escola conta com 14 assistentes operacionais e duas assistentes técnicas e na biblioteca escolar existe uma coordenadora, que orienta as atividades desenvolvidas neste espaço educativo. Ao nível da EPE existem duas educadoras de infância e ao nível do 1.º CEB existem 15 professores titulares de turma. Dado que a escola se constitui como uma referência para o apoio de alunos com dificuldades de aprendizagem, existem sete professores de educação especial e três professores de apoio educativo.

Como foi referido no início do presente capítulo, a formanda procurou caracterizar o contexto de forma gradual, iniciando com uma caracterização mais geral, passando para uma cada vez mais específica. Desta forma, dado que já foram expostas informações relativas ao agrupamento e à escola, torna-se essencial especificar a caracterização na sala de aula e, posteriormente a da turma, focando cada vez mais o público-alvo de intervenção da díade.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

A sala do 3º ano da turma D localiza-se no primeiro andar do edifício, sendo a primeira do referido andar. No que diz respeito à luminosidade, esta é bastante acentuada, uma vez que as janelas ocupam uma parede inteira, pelo que, na maioria das vezes, não é necessário recorrer à iluminação artificial (Inspeção-Geral da Educação, 2005). O facto da luz solar incidir diretamente na janela da sala faz com que, perante temperaturas elevadas, esta se torne bastante quente, sendo necessário abrir a porta da sala para assegurar uma suficiente renovação do ar, apesar da existência de estores que diminuem a intensidade de radiação solar que entra (idem).

No que se refere à organização do espaço da sala, importa referir que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1995, p.85), pelo que cabe ao professor geri-lo. Apesar de não existir nenhum estudo que demonstre que a disposição das mesas e cadeiras e dos móveis altera o rendimento escolar dos alunos, existem diferenças no comportamentos dos alunos e, conseqüentemente, na sua participação e nas interações com os colegas (idem). Desta forma, com vista a ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, o orientador cooperante altera a disposição das mesas e das cadeiras sempre que considera necessário. No geral, a organização da sala tende a afastar-se da disposição tradicional em filas e colunas, aproximando-se da disposição em círculo, mas não completamente, pois em vez de criar um círculo completo, cria um semicírculo. Assim, ao mesmo tempo que cria um ambiente que estimula a discussão, direciona as mesas para o professor, permitindo um maior contacto visual com todos os alunos e não apenas com um grupo restrito (idem). Aliado ao aspeto da disposição dos alunos na sala, surge o ruído como consequência dessa disposição. No entanto, é importante ter em conta que este nem sempre é negativo e perturbador, uma vez que pode significar empenho por parte dos alunos em questionar os colegas e ajudá-los. Por outro lado, se for demasiado elevado e descontextualizado, pode perturbar a aprendizagem (idem). Na sala do 3ºD por vezes existe um ruído perturbador, devido ao incumprimento de regras por parte dos alunos. Em relação ao ruído exterior à sala, este não interfere no desenvolvimento das aulas.

No que concerne aos recursos e materiais da sala, esta conta com alguns materiais escolares, que podem ser utilizados pelos alunos, com um quadro de giz e um computador de mesa, que se encontra na secretária do professor. Além deste material, existe uma caixa métrica com material ligado a medições e dois materiais de tipo MAB, associados à área curricular de matemática e um conjunto de mapas, associados ao estudo do meio. Nas paredes da sala existem placas de cortiça para expor trabalhos dos alunos e documentos importantes relativos à turma e ao seu funcionamento. A exposição dos trabalhos dos alunos ajuda na construção de um ambiente de sala apelativo, ao mesmo tempo que faz com que os alunos se sintam bem ao terem exposto na sala trabalhos da sua autoria, aumentando a autoestima e a motivação, contribuindo também para a aprendizagem (idem).

A equipa educativa da sala é constituída por um professor, o orientador cooperante, licenciado em 2.º CEB, variante de Educação Musical e mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, com especialização na área das necessidades educativas especiais, que acompanha a turma no presente ano letivo pela primeira vez, apesar de lecionar o 1.º CEB desde 2005. Segundo a entrevista realizada pelo par pedagógico, o orientador cooperante privilegia o construtivismo, no entanto, na sua prática, as formandas observaram que este adota uma perspectiva mais expositiva. Além deste elemento da equipa educativa, existe uma professora de educação especial que acompanha o ensino e aprendizagem do aluno invisual e uma professora de apoio educativo, que auxilia os alunos com mais dificuldades da turma, na sala destinada a este tipo de apoio. Durante o período de estágio, a sala contou com mais duas estagiárias que colaboraram com a dinâmica de trabalho da turma. Todos os elementos da equipa da sala trabalham de forma cooperativa, com vista a partilhar ideias, dificuldades e refletir, de forma a desenvolver um ensino mais adequado à turma em questão (Ribeiro & Moreira, 2007).

Relativamente aos horários da equipa da sala, o professor cumpre cerca de 25 horas semanais, das 9h às 16h, contando com um intervalo a meio da manhã e um à hora de almoço. Na quinta-feira, durante a hora de almoço, o professor encontra-se disponível para o atendimento aos pais e encarregados de educação. As estagiárias cumpriram o mesmo horário que o professor, mas apenas três dias por semana, quarta, quinta e sexta-feira. A professora de educação especial trabalha na sala cerca de seis horas e meia semanais, sendo

que no restante tempo que se encontra na escola, presta apoio no gabinete destinado à educação especial. No que diz respeito à professora de apoio educativo, esta cumpre um horário semanal de cerca de sete horas semanais com os alunos da turma. Por fim, todos alunos permanecem na escola cerca de 25 horas semanais, com exceção dos que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular disponibilizadas (música, inglês e educação física).

2.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma D do 3º ano é constituída por 20 alunos, oito do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos os alunos vivem na cidade do Porto, nas proximidades da União de freguesias, na qual a escola se insere. No entanto nem todos são de nacionalidade portuguesa, uma vez que um dos alunos (L.) nasceu em França, estando este ano, pela primeira vez, na turma referida. Em relação ao deslocamento para a escola, na sua maioria é feito por transportes públicos e carro particular, com exceção de um aluno (J.) que vai para a escola de táxi.

No que diz respeito aos contextos familiares, a díade não teve acesso a todos os dados (cf. Anexo 2BI), no entanto, teve conhecimento de que grande parte da turma integra famílias monoparentais, sendo que em alguns casos, os alunos vivem apenas com os avós ou, no caso de uma aluna, vive num centro de acolhimento infantil. Normalmente,

as crianças tendem a desenvolver-se melhor em famílias com os dois pais tradicionais do que em famílias de pais divorciados, famílias com apenas um dos pais e famílias reformuladas (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.413), no entanto quando a atmosfera familiar é positiva, esses fatores tendem a ser desvalorizados. Aliadas estas carências ao nível socioeconómico baixo, os resultados levam, na maior parte, a graves problemas familiares relacionados com drogas, abandono, sobrelotação de espaço, entre outros. Desta forma, a participação das famílias na vida escolar reflete estas privações, tornando o acompanhamento aos educandos reduzido ou até mesmo nulo. Apesar disso, segundo o orientador cooperante, esta participação tem vindo a aumentar,

sendo notória a melhoria dos alunos ao nível da organização do caderno diário e da atenção nas aulas. Além disso, as famílias mostram-se, no geral, recetivas a possíveis contactos telefónicos por parte do professor, para esclarecer ou informar acerca de assuntos ligados aos educandos. Por outro lado, a diáde organizou uma atividade com a participação dos familiares e a maioria dos alunos pôde contar com a presença de pelo menos um elemento. Segundo Arends (1995), é importante que os professores criem relações positivas com os pais e encarregados de educação, pelo que devem estimular a sua participação na escola e mais concretamente na sala de aula dos seus filhos.

Ao caracterizar a turma, a formanda considera importante mencionar que os seus interesses relacionam-se com o desporto, jogos de consola, mundo imaginário e animais. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, importa referir algumas dificuldades detetadas no início do estágio. No item da atenção é possível afirmar que os alunos encontravam-se bastante desconcentrados nas aulas, questionando repetitivamente as tarefas, mesmo antes de as tentarem perceber por si próprios, uma vez que na sua maioria estavam pouco motivados (A., C.M., M.T., M.S., P., R.L., R.C., S.A.). No final do estágio, a maioria dos alunos já se mostravam mais envolvidos na realização das tarefas. Relacionado com a motivação, importa referir que os alunos apresentam diferentes ritmos de trabalho, sendo que se destaca um grupo que realiza as tarefas mais rapidamente (C.O., D.R., M.T., P., T.L.) e outro que demora mais tempo (A., C.M., F., J., R.L., R.C., S.P., S.A.). Ao nível das relações interpessoais, existiam alunos conflituosos que geravam intrigas constantes dentro e fora da sala (D.O., P., R.C., R.M., S.A.), que por vezes perturbavam o seguimento das aulas. No entanto, na fase final do estágio, estes alunos já se mostraram mais calmos e capazes de resolver os seus conflitos sozinhos.

No que diz respeito às áreas curriculares, grande parte da turma apresentava dificuldades ao nível da matemática, mais precisamente no cálculo mental (A., C.M., D.O., M.T., R.L., R.T., S.C., S.P.). Além destas carências, ao nível do português não apresentavam dificuldades muito acentuadas, no entanto, uma grande maioria dos alunos apresentava uma escrita pouco cuidada e pouco perceptível (D.O., L., M.T., P., R.C., R.M., R.T., S.A.), assim como alguns ainda cometiam erros ortográficos (A., C.M., F., L., M.T., R., R.C., R.M., S.C.). No final, verificou-se uma melhoria na qualidade

estética da escrita em alguns dos alunos, no entanto, ao nível dos erros, a grande maioria ainda continua a cometê-los. Em relação à leitura, alguns alunos (A., C.M., D.O., F., L., M.T. R.L., R.T., S.P.), numa fase inicial, apresentavam dificuldades, principalmente na dicção e na expressividade, sendo que no final apenas alguns as mantinham de forma mais acentuada.

No que diz respeito à área curricular de estudo do meio, esta é a área que mais interessa à turma, pelo que não se observaram dificuldades específicas. Ao nível dos comportamentos, uma parte da turma (D.O., F., L., M.T., M.S., P., R.C., R.T., S.A., S.O.) apresentava dificuldades no cumprimento das regras da sala de aula, falando constantemente sem colocar o dedo no ar, conversando com os colegas, sentando-se desadequadamente nas cadeiras, o que origina um ambiente educativo, por vezes, pouco favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, inclusive para os alunos com um comportamento exemplar. No final do estágio, verificou-se uma grande melhoria ao nível dos comportamentos.

Importa ainda referir que, baseado no conhecimento dos interesses e dificuldades da turma, o professor deve criar um Plano de Turma, que pode sofrer alterações ao longo do ano e que se constitui como um importante orientador da ação (Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro). No entanto, na turma em questão, o Plano de Turma ainda se encontra em construção, pelo que a diáde não teve conhecimento de todo o plano de ação para o presente ano letivo. Apesar disso, o par pedagógico teve conhecimento de que a escola estava envolvida no projeto “Porto de Crianças”, que engloba diversas vertentes, divididas pelas turmas existentes e no projeto “Eco-Escolas”, desenvolvido pela Foundation for Environmental Education, representada em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa, que tem o objetivo de encorajar ações e desenvolver o trabalho no âmbito da educação ambiental nas escolas. Relativamente ao primeiro projeto referido, a turma do 3ºD faz parte da vertente “Origens/origArte”, ligada à arte e à educação artística, que inclui nove sessões quer em museus, quer na sala de aula.

No que diz respeito “aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem (...) [a estes] é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma” (Despacho Normativo n.º 24-A/2012, Secção VI, Artigo 20º). Assim, na turma em questão existem alguns alunos (A., G., L., R.L. e S.A.), aos quais é prestado

um apoio reforçado na sala de aula e um mais individualizado com a professora de apoio educativo, numa sala especializada para esse efeito.

Por fim, a turma conta com um aluno com necessidades educativas especiais, uma vez que é invisual (J.) que, como já foi referido, está integrado na turma, tendo um apoio individualizado por parte de uma professora de educação especial. Para este aluno foi delineado, pelo orientador cooperante em conjunto com essa professora, um programa educativo individual para responder à especificidade das suas necessidades (Crespo et al., 2008).

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Todo o processo que esteve envolvido no período de estágio pretendeu melhorar a qualidade da ação ocorrida, com base numa investigação, uma vez que as práticas educativas têm vindo a ser sustentadas com base neste processo (Estrela, 1994). O processo de investigação-ação é considerado como uma família de metodologias de investigação que incorporam a ação, no que diz respeito à mudança e a investigação, no que diz respeito à compreensão da ação para a mudança, permitindo acompanhar a evolução do ensino e aprendizagem (Coutinho et al., 2009). Para isso, é necessário ter em conta a compreensão do ambiente e das situações a melhorar, utilizando a investigação-ação, como forma de evoluir o processo de ensino e aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Assim, permite orientar as práticas, através da envolvimento do docente ao agir com o objetivo de mudança das suas crenças, levando a uma melhoria no ensino e no ambiente de aprendizagem da sala (Arends, s.a. citado por Fernandes, 2006).

Os professores, mais do que formação, querem melhorar o seu trabalho através da compreensão de novos saberes práticos, mais adequados aos alunos em questão. Desta forma, procuram o desenvolvimento de uma prática que busca a interface teoria-prática e que permite o desenvolvimento de uma experiência que tem fundamento na teoria científica, em saberes técnicos (Formosinho & Machado, 2009). Assim, a formanda considera que se torna importante, numa formação inicial, integrar o processo de investigação-ação,

para que num futuro profissional, enquanto docente o possa mobilizar, numa contante interação entre a investigação e o ensino (Formosinho, 2009b).

No seguimento da abordagem ao processo de investigação-ação, surgem os vários momentos que dele fazem parte, dando origem a um ciclo - Observação, Planificação, Ação, Reflexão e Avaliação.

A observação constituída, segundo Estrela (1994), como a primeira etapa da intervenção pedagógica, “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Este contexto envolve pessoas e interações que podem ser compreendidos através da observação dos mesmos. No entanto, uma vez que vai para além do simples olhar, tende numa visão focalizada, intencional e armada pela teoria e, por isso, deve ter por base a concentração nas questões formuladas (idem, Trindade, 2007).

No início do período de estágio, a diáde focou-se numa observação pouco orientada, com o objetivo de conhecer o dia a dia da turma e as dinâmicas existentes na sala de aula. Desta forma, apenas na terceira semana é que este processo foi acompanhado de um guião de observação (cf. Anexo 2AI), previamente preparado, do qual faziam parte questões relacionadas com o ambiente da sala, com a atitude do professor e dos próprios alunos, assim como com a interação entre professor e aluno e entre os alunos da sala. Por outro lado, de uma forma mais ampla pretendeu-se compreender a organização da sala de aula, quais os espaços frequentados pelos alunos e a caracterização dos recursos humanos da escola. Este instrumento foi preenchido inicialmente para a compreensão do contexto, sendo posteriormente acompanhado pelo diário de formação do par, que continha algumas notas de campo.

Tal como refere Máximo-Esteves (2008, p.88), estas notas de campo podem ser efetuadas no momento da ação ou num momento posterior, constituindo-se como um registo de “um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”, sempre desprovidos de juízo de valor ligados a preconceitos (Estrela, 1994). Assim, a mestranda procurou registar situações problemáticas, atitudes quer do professor, quer dos alunos, interesses e necessidades da turma, aspetos positivos e menos positivos da sua intervenção e da do par pedagógico, com vista a transformar estas informações em informações úteis

numa fase de melhoria das práticas. Além dos registos escritos, a díade procurou recorrer à fotografia como forma de arquivar informações visuais, para mais tarde serem analisadas e reanalisadas (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, uma vez que se tornou necessário o acompanhamento mais individualizado do aluno invisual, devido ao pouco desenvolvimento da sua autonomia, nem sempre foi possível realizar este tipo de registos no momento da ação. Os registos fotográficos, ao serem realizados frequentemente, permitem que “o seu uso como instrumento de investigação [se insira] na rotina diária, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (ibid, p.91).

Uma outra forma de observação, de cariz indireto, relaciona-se com as entrevistas. Inicialmente, a díade registou uma grande parte das informações relativas à escola, à sala e à turma com base numa observação direta. No entanto, para realizar uma investigação mais profunda tornou-se necessário recorrer a uma entrevista formal (cf. Anexo 2AII), com o objetivo de caracterizar biograficamente o docente, conhecer as conceções da sua prática, caracterizar o grupo de alunos, mais especificamente o aluno com necessidades educativas especiais e o trabalho realizado com ele, conhecer as relações desenvolvidas com o meio exterior à escola e caracterizar o ambiente educativo da sala. Todo o processo de observação constrói caminhos para a planificação, através das estruturas criadas com base nas observações realizadas.

A planificação decorre da observação, tendo por base as informações que dela advém para criar objetivos e estratégias adequadas à turma em questão e às suas necessidades, assim como às necessidades do contexto (Zabalza, 1998). Desta forma, este momento inclui a linha condutora de toda a ação, atribuindo-lhe significado (Carvalho & Diogo, 2001). A planificação envolve conhecimentos, ideias e experiências de uma situação a organizar, com um propósito que indicar a direção a seguir (Zabalza, 2001). Neste sentido, provoca “uma distanciação da situação vivida para (...) desenhar a situação desejada e o caminho para a alcançar” (Carvalho & Diogo, 2001, p.9), ou seja, através de estratégias definidas, o docente cria um percurso que pretende percorrer ao longo da sua aula, adaptando-a à diversidade dos alunos (Leite, 2010). No entanto, é importante ter em conta o caráter flexível deste planeamento, uma vez que pode ser modificado durante a ação, na presença de imprevistos que, por vezes, alteram o rumo da planificação (Diogo, 2010). Apesar disso, a existência de um plano reduz a ansiedade e incerteza dos

professores, acabando por satisfazer as suas necessidades pessoais ao criar uma orientação que lhe atribui segurança e confiança (Zabalza, 2001).

Ao longo do período de estágio, a díade planificou, tendo em conta os conteúdos programados pelos docentes responsáveis pelas turmas do 3ºano, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses da turma na qual interveio (Silva, 2002). Esse instrumento (cf. Anexo 2AIII) contou sempre com a definição de objetivos, presentes nas metas curriculares, de acordo com os conteúdos a abordar, definidos pelos programas do ensino básico. Estes eram acompanhados de estratégias de intervenção, nas quais eram descritas as atividades, incluindo os materiais e recursos, assim como a gestão de tempo. Na base da planificação semanal era definido um tema, de forma a criar uma articulação curricular entre as diferentes áreas, o português, o estudo do meio e a matemática, sendo que por vezes, também incluíam a área das expressões. Com base nesse tema, surgia um mapa de articulação (cf. Anexo 2AIV) que permitia orientar a planificação, de forma a sintetizar os conteúdos, assim como os descritores de desempenho para cada uma das áreas, auxiliando na organização dos materiais em estudo. Além disso, permitiam ter uma perceção do global e uma compreensão das relações entre as ideias principais (Reis, 1995). Nas aulas supervisionadas, a planificação era ainda acompanhada por um guião de pré-observação (cf. Anexo 2AV) da atividade, por forma a sustentar as escolhas, prever dificuldades e procurar soluções para as mesmas.

Após o processo de planificação, surge a ação que “pressupõe a mobilização dos meios e situa-se nas realidades representadas” (Carvalho & Diogo, 2001, p.13), ou seja, deve ter como orientação a planificação, tendo em conta a sua flexibilidade, que será posta à prova devido aos imprevistos que podem surgir, levando à alteração dos planos ou até mesmo ao abandono dos mesmos (Barbier, 1993). A díade, durante a sua intervenção, procurou flexibilizar o plano, orientando as aulas de acordo com alguns imprevistos que, por vezes, foram surgindo, quer ao nível da sala de aula, quer a um nível exterior.

Além das fases referidas, é importante realçar o momento que se designa como o processo transversal a toda a envolvência da investigação-ação, a reflexão (Oliveira & Serrazina, 2002). Desta forma, segundo Schön, surge um pensamento crítico reflexivo, que dá lugar à reflexão sobre, na e para a ação, com o objetivo de prever possíveis situações, agir adaptando o plano às realidades inesperadas e melhorar as práticas docentes. Desta forma, o

professor deve refletir sobre os conteúdos que ensina, sobre o contexto no qual se insere a escola, sobre os seus métodos de ensino, sobre as dificuldades e desenvolvimentos dos seus alunos, entre outros aspetos (Alarcão, 1996).

Ao longo do período de estágio, a díade, juntamente com o orientador cooperante, realizou algumas reuniões para definir os conteúdos a abordar, refletindo sobre os interesses e dificuldades dos alunos, para a escolha de estratégias adequadas. Em díade, no final de cada intervenção eram realçados os aspetos positivos e menos positivos das atividades, ao mesmo tempo que eram discutidos métodos de melhoria das práticas. Além disso, o par construiu uma narrativa colaborativa (cf. Anexo 2AVI), com o orientador cooperante e uma narrativa individual (cf. Anexo 2AVII), que levaram à compreensão de conceitos teóricos chave, fazendo uma ponte com a prática na sua utilidade e atribuindo-lhe, assim, um sentido mais pessoal (Ribeiro & Moreira, 2007). A narrativa individual surgiu perante uma situação ocorrida no estágio, relacionada com a atitude de rejeição dos manuais escolares por parte dos alunos, levando a formanda a refletir sobre vantagens e desvantagens da sua utilização. Por outro lado, pretendeu incluir também uma reflexão geral, relativamente à intervenção no contexto do estágio, referindo dificuldades e propostas de melhoria. A narrativa colaborativa foi construída pela tríade pedagógica, com base numa dificuldade específica da turma, relacionada com os registos, sendo iniciada pela díade e finalizada pelo orientador cooperante.

Uma vez que a profissão docente não é uma profissão isolada, o contacto com os colegas, aliado ao contacto com os restantes elementos da equipa educativa da escola, com o objetivo de realizar um trabalho partilhado e cooperativo, é fundamental (Ribeiro, 1997). Aliado à reflexão entre a díade e entre a díade e o orientador cooperante, existiram momentos de reflexão com a supervisora pedagógica, nos quais o par recebeu *feedbacks* relativos à sua intervenção, que permitiram analisar diferentes pontos de vista, sobre os quais foram confrontadas diversas formas de ver o mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Todo o processo de investigação-ação envolve momentos de recolha de informação, de forma a direcionar as decisões, tendo em conta a turma, a escola e o próprio contexto envolvente - avaliação. Quando se fala em observação direta ou interação verbal, fala-se em avaliação informal, pelo que quando se entra no campo mais formal, esta envolve instrumentos “mais” físicos, nomeadamente testes (Arends, 1995). Em relação aos momentos de

investigação-ação propriamente ditos, a avaliação faz parte de todos eles: na observação, analisa os dados recolhidos, na planificação, responde aos objetivos, na ação, avalia o decorrer da aula e na fase posterior à ação, reflete sobre toda a ação, como já foi referido (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ao longo do estágio, no que se refere à avaliação da formanda, esta ocorreu diariamente por parte do orientador cooperante e por parte da supervisora pedagógica em dois momentos de intervenção. Além disso, existiram reuniões de reflexão conjunta, uma a meio e outra no final do estágio, com o objetivo de avaliar o progresso da formanda. Por outro lado, a díade procurou avaliar os alunos de uma forma formativa, recorrendo a grelhas de verificação, quer dos conteúdos, quer da leitura ou participação oral, com o objetivo de acompanhar as dificuldades e o desenvolvimento dos mesmos. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta ficou a cargo do orientador cooperante, pelo que a díade apenas ficou responsável pela correção das fichas de avaliação, observando assim, as dificuldades da turma em geral e de cada aluno individualmente.

Quando se fala no processo de investigação-ação, não se deve falar de um único ciclo, mas sim de um conjunto interligado de ciclos, que permitem uma evolução, no sentido da melhoria e aperfeiçoamento dos métodos, dados e interpretações anteriores, com o objetivo de melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, auxilia os docentes na procura de soluções para os problemas e na interação das teorias com os resultados da investigação acerca da prática, de forma a chegar a uma educação de qualidade para todos os alunos (Castro, 2012; Elliott, 1993).

Ao longo do presente capítulo, a formanda procedeu à caracterização do contexto de estágio, assim como à explanação da metodologia de investigação utilizada durante a sua intervenção, pelo que importa agora retratar, no capítulo seguinte, algumas das ações desenvolvidas, incluindo os resultados obtidos e os aspetos que sustentam as atividades pedagógicas, assim como as dificuldades evidenciadas e as propostas de melhoria.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O período de estágio desenvolveu-se com base no processo de investigação-ação referido nos capítulos anteriores. Tendo em conta todas as dimensões da ação docente, este período desenrolou-se pela formanda, em conjunto com o seu par pedagógico, com vista a promover a melhoria das suas práticas (Fernandes, 2006). A intervenção no contexto que esteve na base do presente relatório, desenvolveu-se de forma gradual, tendo iniciado com a participação de ambos os elementos do par pedagógico, primeiro numa atividade, passando para uma manhã e posteriormente para um dia. Após esta evolução, cada formanda passou a estar responsável pelos três dias da semana destinados à Prática Pedagógica Supervisionada. Desta forma, este método proporcionou às formandas o contacto, cada vez mais de perto, com o papel real de um docente de 1.º CEB, no qual intervém inúmeras variáveis, que devem ser alvo de atenção por parte do docente em toda a sua ação (Cardoso, 2013).

Tendo em conta a ação referida, na base de todo o processo, a planificação assumiu um lugar de destaque, uma vez que foi através dela que a mestrandia organizou a sua ação, tendo em conta não só os conteúdos programáticos, mas também as necessidades e interesses do público-alvo, ou seja, permitiu orientar a adaptação da ação ao contexto da turma em questão (Santiago, 1996). Assim, importa referir que toda a ação contextualizada se desenrolou com base numa articulação curricular, a partir da qual se desenrolaram todas as atividades (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Morin, 2002).

Uma vez que o presente capítulo se destina à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, a formanda considera essencial focar algumas das atividades pedagógicas realizadas, com vista a refletir sobre as evidências que as sustentaram, considerando as dificuldades ocorridas na ação, assim como as suas hipóteses de melhoria. Assim, optou por incluir atividades referentes às diversas áreas curriculares, uma vez que um professor de 1.º CEB tem de estar preparado para intervir nas suas diversas vertentes (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Posteriormente, será abordado um projeto realizado ao nível da sala de aula (“Projeto Lanche Saudável”),

orientado pelo par pedagógico e outro ao nível da escola (“Projeto Freitinhas”), o qual contou com a colaboração de todas as estagiárias da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-IPP) da escola.

Importa realçar que a turma, inserida no contexto de estágio da formanda, apresenta-se como agitada, tornando-se necessária a adoção de estratégias diversificadas, com vista à motivação dos alunos, através da captação da sua atenção e interesse para a aprendizagem (Dec. Lei nº139/2012, de 5 de julho; Papalia, Olds & Feldman, 2009). Por outro lado, torna-se fulcral realçar a adaptação de alguns dos recursos ao aluno invisual, uma vez que esta levou a uma atenção sistemática para a criação de estratégias adaptáveis, que se tornassem motivadoras também para este aluno, beneficiando sempre a sua integração nas dinâmicas das aulas (Horton, 2000).

A primeira atividade escolhida para ser alvo de reflexão insere-se na terceira semana de intervenção no contexto de estágio e realizou-se no dia 30 de outubro de 2014 (cf. Anexo 2BII), tendo como área curricular principal, o português. Ao longo desta semana, pretendeu-se abordar a evolução do Homem e os vestígios deixados ao nível de monumentos, vestuário, gastronomia, festas, entre outros (cf. Anexo 2BIII).

Desta forma, para iniciar este tema a formanda escolheu abordar um excerto da obra “A floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen, a qual se constitui como obra de referência ao nível do português, uma vez que faz parte do Plano Nacional de Leitura para o 5.ºano de escolaridade e, além disso, consta no manual de português adotado pela escola. Para fazer uma leitura desta obra, a formanda teve em conta as três fases da leitura que devem ser consideradas - Pré-leitura, leitura e pós-leitura (Calomer & Camps, 2002).

Assim, numa fase inicial, ao apresentar a imagem (cf. Anexo 2BIIa)), a formanda pretendeu que os alunos previssem o assunto do texto, ao mesmo tempo que procurou captar a sua atenção, através da apresentação da ilustração em ponto grande. A presença de uma personagem do mundo fantástico motivou os alunos a participar na discussão acerca da mesma, sendo que neste momento foram levantadas algumas ideias face à possível história relacionada com aquela ilustração, permitindo a troca de opiniões entre os alunos (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro). Segundo Bastos (1999), é dada uma grande importância à fantasia no processo de construção da personalidade, uma vez que se apresenta como um estímulo à imaginação e criatividade,

permitindo a possibilidade das crianças se maravilharem não só com o real mas também com o imaginário. Posteriormente, após a leitura, ao distribuir uma folha de acompanhamento da mesma com algumas lacunas (cf. Anexo 2BIIb)), pretendeu-se focar a atenção dos alunos no texto ouvido, para que conseguissem preencher os espaços em branco, num exercício de escuta ativa, a qual foi conseguida, uma vez que a maior parte não apresentou grande dificuldade. Seguindo a ideia de Amor (2006), a formanda iniciou a atividade com uma primeira audição da história, sem qualquer indicação, para que, em seguida, através de uma nova audição, os alunos realizassem a tarefa e, na audição final, procedessem à sua verificação. Esta atenção por parte dos alunos manifestou-se na análise oral do texto, na qual houve uma participação ativa da maioria da turma. No final deste momento, uma vez que os alunos tinham abordado o conteúdo referente à árvore genealógica na semana anterior, no âmbito do estudo meio, a formanda propôs a construção de uma para a família do anão (cf. Anexo 2BIIc)), retomando mais uma vez a personagem ligada ao mundo fantástico, captando a motivação dos alunos. Segundo Piaget (s.a.), referido por Bastos (1999, p.35), dos 7 aos 12 anos, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas, no qual há uma “interiorização progressiva do real”, pelo que prevalece o gosto pela literatura fantástico-realista.

Com base na atividade referida e, tendo como principal enfoque o excerto do texto em que o anão refere que é muito inteligente porque além de já ter vivido muitos anos, quando era novo aprendeu muito com os anões mais velhos, a formanda optou por criar um enigma (cf. Anexo 2BIIId)) para fazer uma articulação com o conteúdo que se pretendia abordar seguidamente, no que diz respeito aos meios de comunicação. Assim, este foi criado com base num alfabeto antigo (fenício) e foi apresentado como uma mensagem deixada pelo avô ao seu neto anão. Apesar de, geralmente a turma se encontrar bastante agitada na parte da tarde, neste dia, os alunos mantiveram-se em silêncio e concentrados até concluírem a resolução do enigma, o que mostrou o seu envolvimento e interesse, que se tornaram fulcrais no momento seguinte, referente aos meios de comunicação, incidindo inicialmente na comunicação escrita. De facto, a motivação, leva ao envolvimento dos alunos, criando empatia e interesse com o trabalho a realizar (Tomlinson, 2008).

O aluno invisual acompanhou toda a atividade, sendo que na análise da ilustração, foi pedido aos colegas para a descreverem, para que este previsse o assunto do texto. Na resolução do enigma, apesar de não ser o alfabeto utilizado pelo aluno, este conseguiu identificar semelhanças entre algumas letras, tais como o L. Assim, apesar de este momento não ter sido previsto pela formanda, esta atividade tornou-se mais significativa ao envolver o conhecimento do aluno sobre o desenho das letras (Solé & Coll, 2001).

A segunda atividade a apresentar foi realizada no dia 6 de novembro de 2014 (cf. Anexo 2BIV), inserida na quarta semana de intervenção do par pedagógico no contexto de estágio e teve como área curricular principal, a matemática. Ao longo desta semana, houve uma continuação dos conteúdos abordados na semana anterior no que diz respeito à evolução dos meios de comunicação, incluindo outros vestígios do passado, deixados pelo Homem. Assim, uma vez que ao nível do português foi abordada a família de palavras, nomeadamente da palavra “Monumento”, partiu-se para a família dos números, remetendo para as tabuadas (cf. Anexo 2BV). Além disso, em reflexão com o orientador cooperante, resultante da observação, a diáde concluiu que os alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível do cálculo mental. O cálculo constitui-se como uma parte fundamental da aprendizagem da matemática, uma vez que, na vida quotidiana, as contagens assumem uma importância bastante acentuada (Caraça, 2000). Assim, no seguimento da dificuldade evidenciada, o orientador cooperante considerou que o par deveria dedicar um dia ao trabalho com as tabuadas, revendo as já abordadas e incluindo as do 7, 8 e 9, o que originou um grande desafio. De facto, exigiu um trabalho redobrado ao englobar a abordagem da mesma área curricular num dia inteiro e ao implicar uma motivação constante dos alunos.

Como forma de iniciar a abordagem das tabuadas, a formanda optou por rever a noção de número par, com recurso à música “Tabuada do 2” de Maria de Vasconcelos (cf. Anexo 2BIVa)), numa audição ativa, de forma a motivá-los, uma vez que a música se constitui como um interesse da turma. Para além disso, segundo Gordon (2000), cantar e ouvir música permite que os alunos desenvolvam diversas competências, nomeadamente a nível cognitivo, afetivo, emotivo, intelectual e motor. Neste momento, foi possível verificar que os alunos não tinham dificuldades em identificar os números pares, pelo que sabiam inclusive que estes correspondiam aos resultados da tabuada do 2.

Posteriormente, a formanda planificou a realização de um jogo que incluía alguns problemas (cf. Anexo 2BIVb)), cujos sujeitos eram os próprios alunos, de forma a torná-los mais significativos e captando a sua atenção, a qual se constitui como uma atitude mental essencial na pedagogia, inserindo os cálculos no seu contexto quotidiano (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; Mauri, 2001). Neste momento, como já era previsto surgiu algum ruído, no entanto a estagiária optou por não interferir, estimulando os alunos a resolver os seus próprios problemas (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). A negociação é um momento bastante importante na resolução de problemas através da discussão, levando os alunos a interagir entre eles com vista a uma resposta comum (Ponte & Serrazina, 2000). Desta forma, apesar de demorar algum tempo, os alunos diminuíram o ruído a resolver os problemas seguintes.

Seguidamente, a estagiária optou por propor aos alunos a criação de problemas semelhantes aos anteriores, envolvendo mais tabuadas. Assim, estes puderam ser os autores dos enunciados, permitindo um maior envolvimento no momento do jogo. A maioria dos problemas apresentou um formato bastante semelhante aos que foram criados pela mestranda, no entanto, alguns alunos criaram problemas mais complexos, exigindo um maior raciocínio matemático para a sua resolução (cf. Anexo 2BIVc)).

Uma vez que a turma, em geral, demonstra bastante interesse em explorar obras da literatura infantil e, uma vez que, cabe ao professor manter esse interesse, promovendo a educação literária através da utilização de obras de qualidade, tal como defende Gomes (2000), a formanda optou por utilizar um poema integrado na obra “Versos quase matemáticos” de João Pedro Mésseder. A partir deste, pretendia-se abordar a tabuada dos sete, englobando na leitura, as três fases que dela fazem parte e que já foram acima referidas.

Inicialmente, a mestranda optou por apresentar a ilustração da capa do livro numa projeção, de forma a captar a atenção dos alunos. Assim, através de um diálogo de partilha de ideias, esta constatou que, apesar da sua atenção, grande parte da turma mostrou dificuldades em identificar a junção da máquina de calcular com a máquina de escrever, presentes na ilustração, resumindo-se à calculadora. Posto isto, anteriormente, a formanda deveria ter recordado a evolução dos meios de comunicação, para que os alunos, conseguissem chegar mais facilmente à imagem representada. A consequência

desta carência levou a um momento de diálogo mais prolongado, pelo que a estagiária acabou por referir a junção que aquela ilustração continha.

Após este momento, procedeu-se à leitura e análise do poema, sendo acompanhado pelo preenchimento de lacunas (cf. Anexo 2BIVd)) e, posteriormente, pela correção das mesmas com recurso ao *PowerPoint* (cf. Anexo 2BIVe)). Os alunos ficaram bastante envolvidos, querendo todos dirigir-se ao computador. De facto, muitas vezes, através das TIC, os docentes conseguem chegar mais perto dos alunos, por utilizar recursos tão caraterísticos da sociedade em constante evolução, motivando-os para a aprendizagem (Moreira, 2000). Assim, a estagiária optou por chamar os alunos que apresentavam um comportamento mais adequado, como forma de recompensa (Cardoso, 2013). O momento de pós-leitura, que consistia na criação individual de rimas, não foi realizado, pois a estagiária verificou que o tempo destinado à análise e interpretação do poema tinha-se alargado, o que levou a uma dispersão da atenção dos alunos, pelo que realizar esta tarefa iria provocar certamente a sua saturação. Desta forma, a formanda passou para a proposta de resolução de um problema para toda a turma, relacionado com a tabuada do 8, dada a flexibilidade do plano (Ferreira & Santos, 2000).

O problema inventado pela mestrande estava planeado para perto da hora de almoço, hora em que os alunos começam a ficar um pouco agitados e, desta forma, pretendia motivá-los à sua resolução com recurso a um brinde (rebuçados), no caso de os alunos manterem um comportamento adequado ao longo da sua resolução. No entanto, esta estratégia não obteve o resultado esperado pois os alunos continuaram agitados e, por isso, a mestrande não entregou o brinde, mantendo a sua promessa. Esta atitude permitiu manter a sua autoridade e ao mesmo tempo a confiança atribuída pelos alunos (Cardoso, 2013). A formanda considera que deveria ter utilizado uma outra estratégia, sem recorrer a um problema, visto que os alunos já tinham estado bastante tempo a resolver problemas, pelo que este não originou a motivação esperada. Desta forma, optou por iniciar a tarefa seguinte através da motivação: “Como é que os romanos calculavam a tabuada do 9?”, utilizando a palavra “segredo” para criar um maior impacto nos alunos. Esta questão-problema levou ao silêncio por parte da turma, no entanto, uma vez que faltavam cerca de dez minutos para a hora de almoço, não restou muito tempo para a explicação da resolução da tabuada do 9, a qual era acompanhada por

um *PowerPoint* (cf. Anexo 2BIVf)). Por conseguinte, a formanda considera que esta deveria ter sido realizada apenas na parte da tarde.

Para colmatar esta falha, a mestranda optou por destinar algum tempo da parte da tarde para que os alunos pudessem utilizar livremente, com a sua orientação, o método aprendido. Após este momento, iniciou-se então a atividade que consistia no preenchimento de tabelas numéricas (cf. Anexo 2BIVg)) para a descoberta da tabuada “escondida”. Optou-se por referir que as tabuadas estavam “escondidas” para motivar os alunos, uma vez que devem ser adotadas estratégias diversificadas de motivação, tal como defende Jesus (2008), e como se pôde verificar, esta foi uma estratégia bem sucedida, pois os alunos envolveram-se na atividade, passando para uma competição saudável, de forma a ver quem conseguia encontrar primeiro a tabuada, o que levou a que, no geral, não demorassem muito tempo a completar a tarefa. Para a confirmação das descobertas, a formanda considerou que seria importante, dado que as tabelas não eram todas iguais, apresentar as diversas à turma e, por isso, utilizou um *PowerPoint* (cf. Anexo 2BIVh)), com alguns efeitos visuais que permitiram partir de tabelas com lacunas para tabelas preenchidas e, posteriormente, descobrir a respetiva tabuada “escondida”.

No final, antes da proposta de descoberta dos padrões numéricos das tabuadas, a formanda explicou como se descobria o padrão da tabuada dos 4, com recurso ao mesmo *powerpoint*, por forma a estimular a vontade dos alunos em descobrir as restantes, por imitação do processo realizado (Cardoso, 2013). Os alunos empenharam-se bastante nesta atividade, no entanto as velocidades de realização foram muito distanciadas pelo que, apesar de não estar planeado, a formanda optou por utilizar as serrinhas numéricas como forma de diferenciação pedagógica, para que os alunos não quebrassem o seu ritmo de trabalho, nem perdessem a motivação, sendo que à medida que iam terminando, recebiam uma serrinha (Tomlinson, 2008). Estes materiais são semelhantes a uma serra e pretendem fazer corresponder o multiplicando ao respetivo produto, utilizando elásticos, tendo em conta o multiplicado que se encontra no centro, pelo que para cada tabuada existe uma serrinha. Atrás de cada serrinha é possível corrigir as respostas tendo em conta a sobreposição dos elásticos com as linhas que estão representadas (cf. Anexo 2BIVi)).

A utilização das serrinhas foi pensada pela formanda como forma dos alunos se autoavaliarem no que diz respeito às tabuadas, uma vez que é

importante criar momentos em que estes verifiquem os seus próprios conhecimentos, tomando consciência deles (idem). Por outro lado, apesar da tabuada dever ser trabalhada de forma distanciada da exclusiva memorização, não deve ser colocada de parte a importância deste processo, uma vez que permite a exercitação da memória, auxiliando o uso diário do cálculo, até mesmo quando necessita do recurso à calculadora (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; Schiffel, 2006). Assim, torna-se fulcral que os alunos tomem consciência do seu grau de memorização da tabuada, através do preenchimento mais rápido ou mais lento das serrinhas numéricas. No contexto, verificou-se um envolvimento bastante acentuado por parte dos alunos nesta tarefa, de tal forma que a formanda permitiu que estes tivessem mais tempo do que o planeado para executá-la. Além disso, a pedido dos alunos, esta permitiu que cada um levasse para casa uma serrinha, o que demonstra a sua sensibilidade perante os seus pedidos e desejos (Estrela, 2010). A formanda considera que este envolvimento também pode estar relacionado com o facto de as serrinhas se assemelharem a brinquedos e, por isso, permitirem uma manipulação lúdica que gera aprendizagens mais significativas (Lebrun, 2002). De facto, quando as estratégias utilizadas são do agrado dos alunos, estes ficam muito mais empenhados (Solé, 2001). Por último, importa referir que o preenchimento da tabela de dupla entrada da tabuada não foi realizado, devido ao prolongamento das atividades anteriores e à aproximação da hora do lanche, passando para outro dia.

O aluno invisual participou ativamente na aula, uma vez que os materiais em papel foram todos traduzidos para *braille*. No momento de exploração do livro, a formanda solicitou a explicação da ilustração pelos colegas, estimulando a sua integração através dos seus pares (Horton, 2000). Para a aprendizagem do “segredo” da tabuada do 9, tornou-se essencial a presença do par pedagógico da formanda, para auxílio da manipulação das mãos.

A terceira atividade que a formanda considera pertinente referenciar realizou-se no dia 12 de novembro de 2014 (cf. Anexo 2BVI), ligada principalmente à área curricular do português e inserida na quinta semana de intervenção no contexto de estágio. Nesta semana o tema geral foi a evolução dos meios de transporte, sendo que esta atividade se constituiu como um dos motes à iniciação deste conteúdo, fazendo também uma articulação com a

evolução dos meios de comunicação, abordada na semana anterior, ao envolver a utilização do computador, TIC das mais atuais (cf. Anexo 2BVII).

Como já foi referido, cabe ao professor permitir o contacto dos alunos com obras literárias de qualidade e, por isso, a estagiária optou por trabalhar o conto “A Bela e a cobra” (cf. Anexo 2BVIa)), integrado na obra “Contos populares portugueses - Antologia - 64 dos mais conhecidos contos da tradição oral portuguesa” de Viale Moutinho. Os contos tradicionais, nomeadamente os que apresentam referência ao mundo fantástico, são considerados fundamentais na educação literária, até mesmo antes das crianças saberem ler. Estas obras “ajudam as crianças a criar expectativas, despertando-lhes a curiosidade, condição fundamental para que mais tarde se tornem leitores interessados por este tipo de literatura” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p.15)

Uma vez que é essencial motivar os alunos para a leitura, é importante escolher diferentes estratégias de antecipação da mesma, para não utilizar os métodos de forma repetitiva e, por isso, não levar à desmotivação dos alunos (Calomer & Camps, 2002). Por conseguinte, desta vez, a formanda optou por antever a leitura do conto através da criação de uma história, em grande grupo, a qual teve como ponto de partida algumas palavras-chave do conto. Da mesma forma que existem diferentes fases para a leitura, também existem diferentes fases para a escrita. Assim, o docente deve sempre começar por orientar a planificação da mesma, para depois se proceder à escrita, ou seja, à textualização, sobre a qual, no final é feita uma revisão (Carvalho, 1999).

Desta forma, a formanda optou por iniciar o primeiro momento com um diálogo, para permitir a partilha de ideias para a escrita da história. Neste momento, como já se previa, os alunos referiram inúmeros acontecimentos, dado que as histórias são caracterizadas como abertas, ou seja, podem ter inúmeros desenvolvimentos. Neste sentido, a formanda optou por recorrer a um sorteio dos alunos no momento da escrita, permitindo uma participação na construção da história de forma orientada, para evitar o ruído típico da participação livre e que iria originar uma grande dispersão da atenção. Esta estratégia mostrou-se adequada, uma vez que os alunos mantiveram-se atentos durante a realização da tarefa. Importa referir que o facto de a escrita não ser efêmera, permite a sua revisão e, por isso, ao mesmo tempo em que era criada a história eram corrigidos possíveis erros, permitindo a escrita e a reescrita da mesma (Amor, 2006; idem; Pereira & Azevedo, 2005).

Após o momento de previsão dos alunos, procedeu-se à leitura silenciosa e individual do conto original, para que estes pudessem confrontá-lo com a história criada em grande grupo (cf. Anexo 2BVIb)). Posteriormente, e após a análise do mesmo, a formanda propôs a criação de uma banda desenhada (cf. Anexo 2BVIc)), dado que grande parte da turma mostra-se interessada neste formato de texto, construindo inclusive exemplos nos seus tempos livres. Assim, partindo dos seus gostos e utilizando como recurso o computador, permitiu a motivação da turma, através do texto por eles criado, valorizando-o (Estrela, 2010). Importa referir que alguns alunos não têm acesso a este tipo de tecnologias, pelo que a formanda optou por dar oportunidade a estes alunos de utilizarem o computador, mostrando-se sensível a esta carência.

O momento de construção da banda desenhada alargou-se, ocupando parte da tarde, devido à falta de experiência dos alunos na utilização do computador. Ao refletir sobre a ação, a formanda considera que estes deveriam ter realizado registos de acompanhamento da criação da banda desenhada, de forma a não se dispersarem. De facto, os registos são recursos essenciais de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, uma vez que a escrita permite conservar o oral e aceder a ele em momentos posteriores à abordagem dos conteúdos, auxiliando a sua memorização (Teixeira, Silva & Santos, 2011). Este momento de agitação tornou-se ainda mais visível com o prolongamento da atividade, pelo que a mestranda atribuiu, na parte da tarde, uma outra tarefa aos alunos que não estavam a criar a banda desenhada. No entanto, na sua opinião este momento constituiu-se como uma lacuna, uma vez que os alunos, em vez de focarem a atenção na tarefa que estava a ser concluída, passaram a estar atentos à nova tarefa. Apesar disso, o seu interesse pela sua criação demonstrou-se, posteriormente, quando o texto e a banda desenhada foram distribuídos pela turma e estes ficaram bastante entusiasmados.

Por fim, importa referir que o mote utilizado para a iniciação ao estudo dos meios de transporte, baseado no conto original “A Bela e a cobra”, recolhido por Viale Moutinho, foi a referência ao transporte por cavalos.

No que diz respeito à participação do aluno invisual nesta atividade, esta foi semelhante à dos restantes alunos, exceto na construção da banda desenhada. Uma vez que o aluno é pouco desenvolvido ao nível da autonomia, a sua participação na história foi apoiada pelo par pedagógico da formanda. No momento em que os alunos criaram a banda desenhada, o aluno registou, em

braille, a história construída anteriormente e quando foi solicitada a sua opinião para a construção da banda desenhada este manteve-se em silêncio. Após a ação, a formanda considera que esta atividade poderia ter sido mais significativa para o aluno invisual, se tivessem sido impressas imagens das personagens, com relevo, para que este pudesse acompanhar, com o auxílio da formanda, a banda desenhada que ia sendo construída. As crianças invisuais necessitam de experiências enriquecedoras, que permitam disponibilizar uma base de experimentação, de forma a atingir uma noção mais concreta do mundo real, neste caso, das personagens da história (Dias, 1995).

A quarta atividade, escolhida pela formanda, realizou-se no dia 27 de novembro (cf. Anexo 2BVIII), inserida na sétima semana de intervenção no contexto de estágio, tendo como área principal o português. Nesta semana, o tema geral relacionou-se com o comércio, sendo que a atividade surgiu como pretexto de recordar a visita de estudo realizada no dia anterior (cf. Anexo 2BIX). Além disso, teve como principal objetivo o trabalho da caligrafia, uma vez que a maior parte da turma apresentava uma caligrafia pouco cuidada, tendo em conta o ano de escolaridade. Na opinião da formanda, durante o 1º ano de escolaridade é dada uma maior atenção à caligrafia, sendo que, com o passar dos anos, esta torna-se irrelevante como item de avaliação, o que leva a que a caligrafia dos alunos seja pouco cuidada. Apesar da caligrafia se caracterizar como um aspeto secundário na escrita, esta não deve ser ignorada nem descuidada pelo professor (Pereira & Azevedo, 2005).

A utilização da visita de estudo como estratégia pedagógica apresenta inúmeras vantagens, pelo que a formanda, ao utilizá-la como forma de permitir aos alunos conhecer o funcionamento de diversos locais de comércio, possibilitou o contacto com as realidades a aprender, proporcionando “diversas oportunidades de educação científica” (Pereira, 2002, p.190). No seguimento da visita de estudo, pretendeu-se utilizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos para a construção de um texto, com o objetivo de contar o que se passou a alguém especial, seguindo as fases de criação de um texto já referidas acima. Assim, como forma de planificação, a estagiária optou pelo diálogo, seguido de uma pequena apresentação dos locais de comércio visitados, estimulando o desenvolvimento ao nível da expressão oral e, ao mesmo tempo, uma partilha de aprendizagens entre estes (Camara, 1977).

No momento de textualização, a formanda considerou que seria importante que os alunos escolhessem a pessoa a quem iriam oferecer aquele texto, valorizando as suas escolhas e, ao mesmo tempo, atribuindo um contexto autêntico no treino da escrita, sendo que levou os alunos a preocuparem-se com a escrita de uma caligrafia legível, para que pudesse ser lida pela pessoa que escolheram (Pereira & Azevedo, 2005). Além desta motivação, a utilização de folhas de duas linhas, em formato de caderno, surgiu do interesse dos alunos na construção livre de cadernos, recorrendo à junção de folhas, sendo apresentadas como folhas “especiais” que só poderiam ser oferecidas a pessoas “especiais”. Esta referência levou a uma motivação inicial dos alunos, que se prolongou ao longo da tarefa proposta. Por outro lado, a escolha desta folha permitiu o aperfeiçoamento da noção de distância e altura das letras, dada a ilegibilidade da caligrafia de grande parte dos alunos da turma (idem).

A formanda encontrava-se um pouco receosa relativamente a esta atividade, uma vez que os cadernos de duas linhas nem sempre são encarados pelos alunos como recursos entusiasmantes. No entanto, estes envolveram-se de tal forma que, apesar de esta ter-se prolongado pela segunda parte da manhã, este fator não levou à diminuição do seu empenho. O envolvimento e o bem-estar dos alunos é um aspeto fundamental que o docente deve ter em conta na sua ação, pelo que a atitude da formanda ao permitir que os alunos terminassem na aula a tarefa em que estavam tão envolvidos demonstrou a sua sensibilidade para este aspeto (Estrela, 2010).

Um último aspeto a referir relaciona-se com a revisão da escrita, que foi realizada essencialmente ao longo da textualização, uma vez que à medida que o texto era escrito no quadro (cf. Anexo 2BVIIIa)), os alunos iam copiando para a sua folha de dupla linha (cf. Anexo 2BVIIIb)). Por fim, a formanda considera que esta atividade teve um balanço bastante positivo, pelo que se verificou uma preocupação dos alunos por escrever de forma cuidada. Para dar continuidade ao trabalho com a caligrafia, esta considera que as folhas de dupla linha deveriam ser utilizadas mais vezes com esta turma, dado o seu interesse pedagógico aliado ao interesse dos próprios alunos, tendo sempre em conta um equilíbrio no seu treino, acompanhado por atividades interessantes e *feedbacks* positivos por parte do docente (Pereira & Azevedo, 2005).

No que diz respeito ao aluno invisual, apesar de esta atividade não ter surgido de uma necessidade que lhe estivesse associada, importa referir que

este participou ativamente. A escrita do texto pretendeu desenvolver a sua agilidade na escrita, a qual se encontrava pouco evoluída, o que se verificou também pelo tempo que o aluno demorou a escrever o texto.

A última atividade sob a qual a formanda optou por refletir realizou-se no dia 14 de janeiro de 2015 (cf. Anexo 2AIII), no âmbito da área curricular de estudo do meio, inserida na décima primeira semana de intervenção no contexto de estágio. Nesta semana não houve um único tema geral, tendo-se interligado conteúdos relacionados com o corpo humano com a divisão e com dois projetos, que a formanda irá referir mais à frente (cf. Anexo 2AIV).

Uma vez que a aula referida foi alvo de supervisão, a formanda optou por fazer uma reflexão mais aprofundada, tendo por base a orientação dada pela supervisora pedagógica, no sentido de melhorar as suas práticas futuras. Este momento constitui-se, como já foi referido no capítulo primeiro, como uma parte fundamental da formação inicial dos futuros profissionais (Alarcão & Canha, 2013). Importa ainda referir que esta atividade teve também como base a construção de um guião de pré-observação (cf. Anexo 2AV), com o objetivo de propor à formanda a reflexão por escrito sobre a pertinência da atividade, as possíveis dificuldades, incluindo soluções para as mesmas.

Dando continuidade ao trabalho experimental (cf. Anexo 2AIIIa)), realizado anteriormente, a estagiária optou por iniciar a atividade através de um diálogo, com o objetivo de relembrar o processo de inspiração e expiração abordados na experiência, assim como os seus efeitos no aumento e diminuição dos pulmões. Segundo Lopes et al. (2009), o trabalho experimental permite o manuseamento de instrumentos e a visualização dos fenómenos propriamente ditos, que por sua vez levam à construção de conhecimentos, de forma mais ativa, adotando práticas epistémicas e promovendo o desenvolvimento do pensamento científico, através da observação, levantamento de hipóteses, argumentação, previsão, entre outros. Desta forma, partindo dos processos mencionados, a mestranda questionou a turma sobre o percurso do ar no corpo, permitindo compreender o que os alunos conheciam, partindo desses aspetos para a explicação seguinte (Arends, 2008). Neste momento, um aluno, a quem o avô já tinha explicado o processo de respiração, partilhou com a turma o que sabia, recorrendo aos nomes científicos dos diversos órgãos. A estagiária partiu das ideias deste aluno para explicar a respiração, valorizando os seus conhecimentos prévios (Estrela, 2010).

Uma vez que a maioria dos alunos apresenta, no geral, um comportamento agitado, como já foi referido, a formanda optou por utilizar como recurso a construção de uma maquete do sistema respiratório (cf. Anexo 2AIIIb)), recorrendo a elementos previamente preparados pela mesma, que foram colocados à medida que esta explicava o processo de respiração, de forma a cativar a sua atenção (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Antes de começar a explicação, a estagiária chamou um aluno e encostando-o à placa de base da maquete, contornou o seu corpo com um marcador permanente, desenhando a silhueta, a partir da qual se expôs os diversos elementos do sistema referido. Desta forma, ao envolver os alunos, pretendeu-se tornar esta estratégia mais significativa para estes, o que se verificou na sua atenção (Roldão, 1999).

Ao longo da explicação, cada vez que era acrescentado um nome novo, acompanhado da respetiva função dos órgãos, a formanda recordava, novamente, os anteriormente abordados, o que se mostrou fundamental para permitir a sua memorização por parte dos alunos (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Importa salientar que esta explicação foi acompanhada pelo preenchimento dos diversos órgãos numa folha de registo (cf. Anexo 2AIIIc)), o que estimulou a atenção dos alunos durante toda a tarefa, dada a importância dos registos, já referida. No final, a estagiária optou por propor a um aluno a sua repetição, o qual a realizou sem grandes dificuldades, desenvolvendo a competência comunicativa (Cardoso, 2013; Lomas, 2003).

Como forma de rever todo o processo, a estagiária optou por projetar um vídeo da Escola Virtual, que sintetizava a respiração. A utilização das TIC tem, sem dúvida, um grande impacto nas aprendizagens dos alunos, dado que favorece a estimulação sensorial, ao criar a sua motivação, cativando-os para o processo de ensino e aprendizagem e levando a um envolvimento ativo na construção do conhecimento (Amarante, 2007; Moreira, 2000).

O momento de criação dos órgãos com recurso à plasticina (cf. Anexo 2AIIIId)) surgiu da importância da manipulação de materiais na construção de conhecimentos, de forma mais concreta do que através da simples abordagem oral e abstrata (Coll et al., 2001). No geral, grande parte da turma conseguiu reproduzir o sistema pretendido, no entanto alguns alunos necessitaram de consultar a folha de registo realizada anteriormente, o que levou a um aumento do tempo de realização da tarefa por parte destes alunos. Nesta tarefa, gerou-se algum ruído, que não se mostrou prejudicial à aprendizagem.

De facto, importa ter em conta que o ruído criado na sala nem sempre é negativo e perturbador, uma vez que pode significar empenho por parte dos alunos em questionar os colegas ou até mesmo ajudá-los (Arends, 2008).

Como forma de revisão de todo o processo, a mestranda optou por criar uma ficha de trabalho (cf. Anexo 2AIIIe)), que os alunos deveriam completar com as várias partes do sistema respiratório, associando-as às suas funções e/ou características. Para relembrar, também, o sistema digestivo abordado na semana anterior, esta ficha continha um exercício que confrontava os alunos com as suas diversas partes constituintes e as respetivas funções e/ou características. Uma vez que os alunos não se mostram muito motivados para a realização de fichas de trabalho, a mestranda decidiu construir a ficha, acompanhada por uma ficha de recorte com as respostas, que os alunos deveriam recortar e colar no sítio correspondente. No momento da ação verificou-se que o recorte das respostas levou a um tempo de realização da ficha muito elevado, pois alguns alunos demoraram muito tempo a preenchê-la, sendo que alguns até a complexificaram mais ao recortar letra a letra. Refletindo após a ação, a formanda concorda com o ponto de vista da supervisora pedagógica quando esta refere que se mostrou desnecessária a utilização desta estratégia, uma vez que a ficha em si já era interessante para os alunos, pelo que já os cativava para a sua resolução.

Tendo em conta que os alunos da turma têm ritmos bastante distintos de realização das tarefas, tornou-se necessária a planificação de tarefas complementares. No caso da presente atividade, para os alunos que terminavam a tarefa, era proposta a realização de alguns exercícios do manual. De facto, a diferenciação pedagógica aqui existente é considerada fulcral, pois “diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse” (Tomlinson, 2008, p. 9). No entanto, após uma reflexão a formanda considera que as estratégias de diferenciação não se devem restringir à realização de fichas e exercícios, mas podem incluir outro tipo de tarefas, nomeadamente tarefas mais lúdicas, para que não leve à desmotivação dos alunos que realizam mais rapidamente as tarefas e, ao mesmo tempo, estimule os que demoram mais, a apressarem o seu trabalho.

No que diz respeito à envolvimento do aluno invisual, este acompanhou toda a explicação perto da estagiária, tocando nas diferentes representações do

sistema respiratório. Estas partes foram impressas e coladas numa superfície de madeira para que este pudesse sentir o contorno das formas, através da exploração e assim atingir uma noção concreta do mundo real e das suas características (Dias, 1995). Além disso, as placas com os nomes dos órgãos tinham a tradução em *braille*, possibilitando a sua leitura. Importa referir que, neste momento da ação, a estagiária optou por colocar o atlas de estudo do meio, com relevo (cf. Anexo AIIIff)), perto do aluno, para que este fosse comparando as formas da maquete com os órgãos representados no atlas e, assim, não estivesse tanto tempo sem nenhuma tarefa. Desta forma, a formanda conseguiu estar mais atenta ao desenrolar da tarefa da turma, enquanto o aluno invisual consultava o atlas, estando atenta a todos os alunos (Arends, 2008).

Por fim, importa evidenciar alguns aspetos positivos e outros a melhorar, além dos que já foram referidos relativamente à aula explanada. Assim, a formanda considera como pontos fortes a circulação pela sala, uma vez que permitiu que acompanhasse o trabalho de registo dos alunos, ao mesmo tempo que chamava a atenção destes para alguns pormenores relativos ao saber-estar na sala de aula, ou seja, estimulava comportamentos cívicos e de cidadania, principalmente no que diz respeito à posição nas cadeiras e à arrumação da mesa de trabalho (Arends, 2008; Cardoso, 2013). Além disso, procurou valorizar individualmente as criações dos alunos, motivando-os a continuar (Estrela, 2010). Ainda como aspeto positivo destaca-se a integração dos alunos do 1º ano que estavam a assistir à aula, por falta do seu professor, uma vez que estes foram questionados se queriam participar nas atividades, empenhando-se bastante e mostrando-se interessados (cf. Anexo AIIIg)).

Como aspetos a melhorar, além dos que foram referidos, é de notar que na maquete não ficou muito perceptível a diferença entre o nariz e a boca, apesar dos alunos terem compreendido, como se verificou pelas suas representações. Além disso, a formanda aceitou a afirmação de um aluno que referiu que o ar era purificado nas fossas nasais, o que pode ter levado os alunos a considerar que o ar é todo limpo neste local, o que não é verdade. Assim, tornou-se necessário referir este aspeto posteriormente, para esclarecer possíveis dúvidas. Note-se que o conhecimento científico do docente é fulcral para que este domine os conteúdos, de forma a conseguir explicá-los aos alunos, adaptando a explicação a uma linguagem mais próxima destes (*idem*).

Ao longo da prática, a díade procurou avaliar os alunos, numa avaliação formativa, que orienta e estimula o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos, pois acompanha a sua evolução ao longo do tempo (Alarcão & Canha, 2013). Desta forma, foram construídas algumas grelhas de verificação. Algumas das grelhas utilizadas pretendiam verificar o desempenho dos alunos ao nível da leitura (cf. Anexo 2AVIII), uma vez que a turma apresentava algumas dificuldades na expressividade, ritmo e intensidade. Tendo em conta as dificuldades dos alunos a matemática, foi criada uma grelha de verificação de conteúdos (cf. Anexo 2AIX), antes de uma ficha de avaliação. Além disso, tendo em conta que uma das maiores dificuldades da turma consistia no incumprimento das regras da sala de aula, principalmente ao nível desta participação, foram também criadas grelhas de verificação da participação oral (cf. Anexo 2AX). Por conseguinte, através da utilização deste tipo de instrumentos, foi possível ter em conta não só as dificuldades gerais da turma, mas as específicas, desenvolvendo um ensino diferenciado (Abrecht, 1994).

Após a explanação de algumas atividades desenvolvidas nas diferentes componentes curriculares, a formanda passará a explicar dois projetos realizados no contexto de estágio, sendo que um deles envolveu todos os alunos da turma e o outro foi alargado à comunidade escolar, elaborado de forma colaborativa pelas quatro turmas do 1º CEB em que estavam integradas as diferentes díades da ESE-IPP. A metodologia de trabalho de projeto “consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos” (Ferreira, 2009, p.144), levando ao desenvolvimento de competências nos indivíduos, exigidas pela sociedade atual. Além disso, esta metodologia contribui para que as aprendizagens dos alunos adquiram significado, pois envolvem as crianças na resolução de problemas e na procura de respostas (Vasconcelos, 2011).

O primeiro projeto a referir designou-se por “Projeto Lanche Saudável” e incluiu essencialmente as áreas curriculares de estudo do meio, expressões artísticas e educação para a cidadania. Através do processo de observação, o par pedagógico verificou que, no geral, os alunos da turma tinham por hábito levar lanches pouco saudáveis e, por isso, desadequados a uma dieta equilibrada. Este processo, referido pela formanda no segundo capítulo do presente relatório, constitui-se como essencial para a compreensão de fenómenos que acontecem no contexto e, assim, constrói uma base sólida para

a ação (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, a díade propôs aos alunos o desenvolvimento de um projeto baseado na alimentação saudável e nos seus benefícios, promovendo também a realização de atividades ligadas à área das expressões artísticas, uma vez que a esta era atribuída uma importância reduzida ao longo das aulas, pelo orientador cooperante. De facto, a formanda considera que o docente deve ter em conta nas práticas desenvolvidas, o contributo das diversas dimensões artísticas na educação (Eisner, 2008).

Seguindo as fases de desenvolvimento do trabalho por projeto, definidas por Vasconcelos (2012), a primeira consistiu na definição do problema. Desta forma, a díade organizou algumas atividades ligadas à alimentação saudável e à roda dos alimentos, de forma a iniciar o tema que estaria na base do projeto. No decorrer dessas atividades, procedeu-se à avaliação do lanche dos alunos, na qual se pretendia que estes refletissem sobre os alimentos que habitualmente levavam para o seu lanche e que nem sempre eram saudáveis. Estes momentos de autoavaliação dos alunos são bastante importantes para a tomada de consciência individual sobre os aspetos a melhorar (Abrecht, 1994). Através desta avaliação, em grande grupo, as formandas questionaram os alunos sobre a possibilidade de registo dos lanches e, neste âmbito surgiu a primeira fase do projeto, na qual os alunos propuseram a criação de um calendário.

Na segunda fase, de planificação e desenvolvimento do trabalho, através de uma discussão com os alunos, levantaram-se hipóteses de como poderiam fazer o calendário e como o utilizavam, pelo que os alunos optaram por escolher um calendário impresso, que seria individualmente ilustrado (cf. Anexo 2BXa)). Neste momento, tal como se pressupõe no desenvolvimento de um projeto, foram valorizadas as escolhas dos alunos (Estrela, 2010). Para o preenchimento do calendário, optaram por escolher a utilização de carimbos que seriam colocados pelas estagiárias ou pelo orientador cooperante, diariamente, tendo em conta o lanche de cada aluno, dando lugar à terceira fase do projeto, que consiste na execução do mesmo. Para o aluno invisual foi criado um calendário com relevo, recorrendo a elásticos e a círculos salientes, para que este pudesse senti-lo, uma vez que a manipulação se constitui como fonte fulcral de aprendizagem por parte dos alunos invisuais (Dias, 1995).

No seguimento deste aspeto de enaltecimento das ideias dos alunos, ainda no âmbito do referido projeto, iniciou-se novamente a primeira fase, para definição de um novo problema, lançado pelas formandas, para a escolha de

atividades que os alunos gostariam de fazer sobre a alimentação saudável. Assim, estas permitiram a discussão de propostas entre eles, estimulando o desenvolvimento de questões ligadas à cidadania, tais como o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, o saber ouvir e o saber participar de forma ordenada (Cardoso, 2013). Deste momento, surgiram propostas de construção de uma roda dos alimentos (cf. Anexo 2BXb)), de criação de uma música (cf. Anexo 2BXc)) e de execução de um batido, a partir das quais se desenrolou todo o projeto. A partir da definição das atividades, tornou-se essencial, numa segunda fase, planificá-las e organizá-las no tempo, escolhendo os materiais necessários, para que se preparasse a terceira fase, ou fase de execução.

Através da junção da atividade de confeção do batido com a da criação da música sobre a alimentação saudável, as formandas propuseram um convívio com os pais (cf. Anexo 2BXd)), para divulgar o trabalho dos alunos, numa quarta fase do projeto, ao mesmo tempo que pretendia estimular a envolvimento dos familiares na vida escolar, valorizada pela Lei de Bases do Sistema educativo (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro), dado que esta é um pouco reduzida em alguns alunos. Desta forma, importa salientar que os pais se mostraram interessados e envolvidos no convívio, incluindo na realização dos jogos com os filhos e em conversa com as formandas, agradecendo inclusive o trabalho realizado com os seus educandos ao longo do estágio.

Importa referir que os alunos se envolveram bastante neste projeto, o que além de ser visível no seu empenho na realização das tarefas, tornou-se verdadeiramente notável com a melhoria das escolhas dos seus lanches, os quais gradualmente passaram a ser cada vez mais saudáveis.

Um outro projeto também realizado e que se alargou às quatro turmas da escola, que contaram com a presença das estagiárias da ESE-IPP, designou-se de “Projeto Freitinhas” (cf. Anexo 2BXIa)). Este surgiu no âmbito da comemoração do 175^a aniversário do nascimento do patrono do agrupamento, com o objetivo de criar um livro em conjunto com estas turmas, permitindo a interação entre elas, para a construção de um objeto comum. O 1.º ano ficou responsável por caracterizar as personagens e o 2.º ano pelo espaço e tempo. Assim, a turma do par pedagógico ficou incumbida de criar as ações da história, através do preenchimento de um plano de texto, para que o 4.º ano pudesse redigir a história com base nesse plano. Posteriormente, cada turma escolheu um título para a história e procedeu-se à votação do mesmo nas

quatro turmas. Na construção física do livro (cf. Anexo 2BXIb)), as páginas foram divididas pelas turmas de 1.º, 3.º e 4.º ano, as quais teriam de escrever a história numa cartolina e ilustrar essa parte da história. A turma de 2.º ano ficou responsável pela criação da capa e da contracapa.

No que se refere ao alargamento do projeto à comunidade escolar, este realizou-se através da partilha do livro com todos os alunos da escola. Desta forma, cada turma participante desenvolveu uma apresentação oral às turmas do mesmo ano de escolaridade (cf. Anexo 2BXIc)).

Importa referir que, através do envolvimento dos alunos, foi possível verificar que o projeto se tornou bastante interessante e motivador, permitindo a existência de um trabalho partilhado entre várias turmas, que muitas vezes é deixado de parte nas escolas (Dec. Lei n.º 240, de 30 de agosto). No que concerne ao *feedback* do projeto, relativamente à sua pertinência, foram distribuídos, pelas estagiárias, inquéritos (cf. Anexo 2BXId)) aos alunos participantes, aos orientadores cooperantes, aos alunos convidados e aos professores convidados, por forma de recolha de dados. Por conseguinte verificou-se, através dos resultados (cf. Anexo 2BXIe)), que houve uma compreensão geral da história do patrono do agrupamento, por parte dos alunos convidados, da qual referiram que a escola é um lugar para todos e que todos devem ter os mesmos direitos. Além disso, no geral, gostaram bastante da apresentação do livro e manifestaram interesse em participar num projeto semelhante. Os professores convidados consideraram que o livro foi bastante pertinente, assim como as estratégias para a sua apresentação, integrando os alunos invisuais. No que concerne aos alunos participantes, o *feedback* foi bastante positivo quer ao nível da construção, quer ao nível da apresentação do livro. Por fim, em relação aos orientadores cooperantes, estes também consideraram o projeto muito pertinente, valorizando a interação entre os diferentes anos de escolaridade de forma significativa para os alunos.

Concluindo, a formanda considera que o período estágio é o momento e o instrumento culminante do percurso de formação inicial, uma vez que dá a oportunidade aos formandos de experienciar a posição de um profissional, deparando-se com as várias vertentes do seu papel (Formosinho, 2009a). Assim, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, permite um aperfeiçoamento das mesmas e, ao mesmo tempo, uma evolução dos formandos a nível profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

REFLEXÃO FINAL

A reflexão final do presente relatório incide sobre o contributo do estágio desenvolvido quer na EPE, quer no contexto do 1.º CEB, período este que é considerado como essencial na formação dos futuros profissionais de educação (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, a mestranda irá focar a sua reflexão neste período, o qual se desenrolou tendo por base uma metodologia de investigação-ação já mencionada nos capítulos anteriores, que segundo Ribeiro (2006, p.69) “é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa”, com vista à transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Na base de construção profissional da formanda, esta destaca o facto de este ser um processo evolutivo, que se inicia com a UC de Prática Pedagógica Supervisionada, a partir da qual é lançado o mote para a formação ao longo da vida. Neste âmbito, a mestranda salienta a importância das aulas teórico-práticas, relativamente às duas vertentes (EPE e 1.º CEB), uma vez que permitiram a articulação entre a teoria e a prática, de extrema importância no desenvolvimento profissional (Formosinho & Machado, 2009). Além disso, o facto de incluírem momentos de partilha de experiências e também especificidades da prática educativa abriu espaço à discussão entre a turma, sendo considerados diferentes pontos de vista e soluções. Por outro lado, a vertente de seminário permitiu o contacto com outros profissionais de educação, levando à aprendizagem de novos conhecimentos.

Como já foi referido, o percurso da formanda ao longo da prática pedagógica foi construído com base numa metodologia de investigação-ação, na qual se destaca a reflexão e a observação como principais aspetos que devem ser alvo de análise. A observação em contexto educativo constitui-se como a primeira etapa de intervenção pedagógica, que consiste na recolha de informações relevantes, sem fazer juízos de valor baseados em preconceitos ou no senso-comum (Estrela, 1994). Em ambos os contextos existiu um período de observação inicial, sendo que a partir desse momento esta era acompanhada pela intervenção. Uma vez que este período se constitui como essencial para o maior conhecimento do contexto, a formanda considera que,

no 1.º CEB, a díade estava mais preparada para intervir no contexto, dado que o período de observação foi mais extenso, possibilitando uma maior adequação das estratégias aos alunos, desde o início da intervenção.

No que diz respeito aos registos da observação, uma vez que parte destes referiram-se a notas de campo que a díade foi apontando no seu diário de formação, permitiram guardar em suporte físico e não apenas na memória informações importantes, tais como necessidades e interesses do/a grupo/turma, aspetos a melhorar na prática e outros aspetos resultantes da observação direta e indireta do contexto, que sustentaram as práticas futuras (idem). De forma a acompanhar os registos escritos, a formanda e o par pedagógico realizaram também registos fotográficos. No que diz respeito à EPE este tipo de registos foi realizado frequentemente no momento das atividades, no entanto, ao nível do 1.º CEB nem sempre foi possível fazê-lo no decorrer das aulas, mas sim após, devido ao acompanhamento do aluno invisual. A formanda considera que estes registos são bastante importantes por permitirem arquivar informações visuais que mais tarde eram analisadas (Máximo-Esteves, 2008).

Além dos registos no diário, no 1.º CEB a díade ainda orientou a sua observação com base numa grelha de observação inicial de caracterização do contexto, previamente construída, o que permitiu uma observação mais focada nos aspetos essenciais da prática, ou seja, naqueles que permitiam conhecer o ambiente da sala, a atitude do professor e dos próprios alunos, assim como a interação entre professor e aluno e entre os alunos da sala. De forma mais ampla permitiu conhecer a organização da sala e dos outros espaços frequentados pelos alunos. Além disso, também neste contexto a díade realizou uma entrevista ao orientador cooperante, a qual permitiu um conhecimento mais aprofundado acerca de vários aspetos relativos às dinâmicas desenvolvidas na sala de aula e às conceções e práticas do docente titular da turma. Ainda no campo da observação, ligada à avaliação, o par construiu algumas grelhas de verificação, já mencionadas no segundo capítulo.

No que diz respeito à planificação, uma vez que esta pretendeu ser uma previsão da ação, teve sempre em conta os aspetos que surgiram da observação (Rodão, 2009). Desta forma, em ambos os contextos de estágio, a formanda e o seu par pedagógico procuraram criar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Ao nível da EPE, a formanda considera

que a planificação era menos rígida do que a do 1.º CEB, pois apesar de ser baseada no projeto educativo e curricular da instituição e no projeto curricular de grupo, correspondia a um nível de ensino menos formal, devido à liberdade atribuída pelas Orientações Curriculares para a EPE (Silva,1997). De facto, ao nível do 1.º CEB a díade viu-se confrontada com planificações semanais realizadas, em conjunto, pelos docentes titulares das turmas de 3.º ano, sendo que apesar das formas de abordagem serem adaptadas a cada turma, o nível de flexibilidade torna-se, por vezes, mais reduzido, devido à existência desses planos. No entanto, estes instrumentos também são importantes para a orientação das práticas, especificamente tendo em conta a extensão do programa definido pelo Ministério da Educação e Ciência para o referido ano de escolaridade.

Em ambos os níveis de ensino, a díade procurou partilhar ideias para integrar, posteriormente, as opiniões dos orientadores, numa reflexão partilhada (Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido importa também referir a articulação entre as áreas de conteúdo/curriculares que sempre foi considerada. Ao nível do 1.º CEB, a formanda refere que os mapas de articulação criados, com base num tema semanal, permitiram auxiliar melhor a estrutura desta articulação, permitindo também que os alunos adquirissem os novos saberes de forma interligada e contextualizada, sem que se apercebessem (Morin, 2002). Neste sentido a formanda destaca o comentário de um dos alunos, numa aula, o qual a questionou sobre como é que era possível estarem ao mesmo tempo a aprender matemática e estudo do meio.

Aliados à planificação, importa ainda referir que os guiões de pré-observação realizados permitiram analisar com mais pormenor as atividades planeadas, com vista a sustentar as escolhas, refletindo também sobre possíveis dificuldades e formas de solução das mesmas. Assim, a mestranda considera que os guiões realizados na EPE deveriam ter sido sustentados em referentes teóricos, de forma a atribuir uma maior solidez e rigor a estes documentos. No entanto, ao nível do 1.º CEB e tendo em conta que as indicações da supervisora pedagógica incentivavam a sua utilização, a formanda considera que se evidenciou um grande desenvolvimento do seu espírito crítico e reflexivo, dada a mobilização da relação teoria-prática, uma vez que a teoria fundamenta a prática e esta deve ser sempre sustentada na teoria (Formosinho & Machado, 2009).

Um outro aspeto muito ligado à planificação diz respeito à integração do aluno invisual no contexto do 1.º CEB, uma vez que exigiu um trabalho redobrado. Desta forma, houve uma constante preocupação da díade em planificar as atividades, tendo em conta as necessidades e interesses da turma em geral, possibilitando a participação ativa deste aluno, ao beneficiar a criação de recursos manipuláveis, através dos quais este atinge uma noção concreta do mundo real (Dias, 1995). Assim, as estratégias foram muitas vezes pensadas e repensadas com vista a proporcionar ao aluno invisual as mesmas possibilidades de aprendizagem que dos outros alunos. No entanto, nem sempre foi possível que o aluno realizasse exatamente as mesmas tarefas que os colegas, sendo estas, por vezes, adaptadas ou mesmo substituídas por outras, exigindo uma diferenciação pedagógica, considerada no momento de planificação, pelo que foi sempre construído um plano paralelo de ação especificamente para este aluno, integrando-o no da turma (Horton, 2000).

A planificação dá lugar a um momento de mobilização do planificado na ação. Nesta passagem do idealizado para o desenvolvido, no momento de interação com as crianças, surgiram algumas dificuldades e constrangimentos em ambos os contextos de estágio, os quais a formanda considera pertinente abordar. Um dos aspetos relaciona-se com a gestão do tempo, uma vez que não é possível fazer uma previsão de todos os imprevistos (Barbier, 1993). Em certas alturas, por um lado pelo entusiasmo das crianças e por outro pelo seu comportamento, levou a que as atividades se prolongassem mais. Noutras, aconteceu o contrário e as atividades passaram mais rapidamente ou algumas crianças terminaram mais cedo a tarefa. Nestas situações, ao nível da EPE, a formanda permitia que as crianças fossem brincar, assim que terminavam, para que estas não tivessem de esperar pelos colegas. Ao nível do 1.º CEB, não inicialmente, mas com o desenvolvimento da sua prática, esta passou a considerar a atribuição deste tipo de tarefas aos alunos que terminavam mais cedo as atividades, mostrando-se sensível aos diferentes ritmos de aprendizagem (Cadima, 1997).

Um outro aspeto, evidenciado em ambos os contextos, relaciona-se com a dependência do plano, principalmente ao nível da EPE, dada a redução da ansiedade e da incerteza (Zabalza, 2001). No entanto, é importante ter em conta que este deve ser flexível, integrando os imprevistos, de forma motivadora para as crianças (Barbier, 1993). Ao longo do tempo, a formanda

perdeu a necessidade de se basear tão fixamente no plano, constituindo apenas uma orientação. Apesar disso, no estágio do 1.º CEB este aspeto também foi evidenciado, sendo rapidamente melhorado, tendo em conta os *feedbacks* quer do orientador cooperante quer do par pedagógico.

Um último aspeto a salientar, relaciona-se com o contexto do 1.º CEB e refere-se às atividades não previstas da escola. Desta forma, a mestrande destaca o facto de, algumas vezes, ter de interromper as suas aulas para que os alunos pudessem participar em atividades organizadas pela escola ou por uma turma específica, mas que não tinham sido comunicadas atempadamente ao professor titular da turma, nem às estagiárias, o que quebrava o ritmo de trabalho dos alunos, dispersando a atenção. Assim, esta reforça a importância da constante comunicação entre a equipa educativa de toda a escola, com vista a desenvolverem atividades na mesma linha de pensamento e ação.

Tendo em conta o processo de investigação-ação, é ainda importante referir a avaliação como dimensão da ação educativa de recolha de informações relativas ao contexto, em específico à sala de aula e que também auxilia a estruturação da ação, tendo em conta os seus resultados, não só referentes à avaliação sumativa, mas também à sua vertente formativa, que acompanha a evolução dos alunos ao longo do tempo (Arends, 2008). Por outro lado, as práticas dos docentes também são alvo de avaliação, tendo em conta os *feedbacks* dos alunos quer ao nível do empenho e motivação, quer ao nível de aquisição de conhecimentos. No contexto da EPE, a avaliação foi o aspeto menos trabalhado pela díade, sendo que se baseou em reflexões entre o par pedagógico e, semanalmente, em reflexões com a orientadora cooperante. Ao nível do 1.º CEB, este aspeto já foi mais tido em conta, dado que a díade construiu algumas grelhas de verificação, relacionadas com a avaliação formativa, que permitiram ter uma noção não só geral, mas específica do desenvolvimento de cada aluno a vários níveis.

No que se refere à reflexão, esta constitui um processo transversal a toda a envolvência da investigação-ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Desta forma, a formanda considera importante focar a reflexão realizada pela díade acerca da escolha e adequação das estratégias, acerca da atitude de cada elemento ao longo da intervenção nas atividades, entre outros aspetos.

Aliada a esta reflexão, numa fase de formação inicial, a supervisão assume um papel importante na melhoria das práticas. Neste âmbito, destaca-se a

reflexão partilhada com os orientadores cooperantes, em reuniões semanais, que permitiu a partilha de opiniões e ideias entre a tríade pedagógica. Além disso, a construção de narrativas colaborativas permitiu compreender os diferentes modos de interpretar as experiências vividas (Ribeiro & Moreira, 2007). No contexto de 1.º CEB, foi ainda proposto aos formandos a construção de uma narrativa individual, que permitiu aceder ao conhecimento que estes têm de si próprios (Ramos & Gonçalves, 1996). Assim, levou à reflexão acerca de alguns aspetos da prática da formanda, incluindo as suas dificuldades e possíveis formas de as ultrapassar, numa perspetiva de melhoria constante.

Em simultâneo com o trabalho da tríade, a formanda destaca o acompanhamento das supervisoras pedagógicas, que pretendeu constituir um processo de regulação das ações da díade com vista à melhoria das mesmas (Alarcão & Canha, 2013). A formanda encara este processo como essencial e, por isso, considera que o tempo de observação deveria ser maior, uma vez que apenas duas observações podem tornar-se bastante redutoras na perceção do perfil dos futuros profissionais. Assim, deveriam existir pelo menos três momentos de observação dos formandos, um no início, outro a meio e outro no final do período do estágio para poder existir um maior acompanhamento da sua evolução. Apesar disso, estes momentos tornaram-se essenciais, principalmente no que se refere aos *feedbacks* dados pelas supervisoras. Ao nível dos *feedbacks* dos documentos escritos, tais como planificações, guiões de pré-observação e até mesmo diversas partes constituintes dos relatórios de estágio, a formanda considera que estes foram muito mais frequentes e complexos no 1.º CEB, permitindo um maior desenvolvimento da mestranda ao longo do estágio neste contexto em específico.

Ao longo de ambos os períodos de estágio, esta realça a relação estabelecida com as crianças e com os próprios orientadores cooperantes, uma vez que esta foi bastante positiva. É de salientar que se torna essencial que o professor estabeleça relações de afetividade com os seus alunos, de forma a criar um clima de aprendizagem positivo (Estrela, 2010). Por outro lado, destaca-se a relação entre os elementos do par pedagógico, já referida acima, a qual permitiu uma partilha de conhecimentos e de vivências, para além do “eu” individual, havendo maior possibilidade de avaliar possíveis melhorias e evoluir cada vez mais, estando, em simultâneo, a caminhar no sentido de uma experiência de colaboração na prática no contexto (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, importa ainda referir que a integração nos contextos de estágio foi positiva no entanto, no contexto do 1.º CEB, em comparação com o da EPE não foi tão positiva, porque nesta a díade matinha uma relação mais próxima com toda a equipa educativa, o que também se deveu ao facto de ser uma instituição mais pequena, na qual toda a equipa se relacionava bastante bem. Além disso, no que concerne aos recursos e materiais disponibilizados pela instituição, no contexto de 1.º CEB houve algumas carências que levaram o par pedagógico a procurar materiais e recursos em outros locais, por forma a explorá-los com os alunos e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a formanda considera que esta situação deve-se essencialmente ao facto deste contexto corresponder a uma escola de ensino público, pelo que não existem as mesmas possibilidades económicas que existem numa instituição de ensino privado. Apesar disso, não são estas possibilidades que definem a qualidade de ensino, pois esta depende da metodologia de exploração dos recursos utilizada pelos docentes, os quais devem procurar recursos em outras instituições, por forma a diversificar os materiais e as práticas, tal como procedeu a díade.

Em conclusão, a mestranda considera que o período de estágio do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB permitiu o desenvolvimento de competências essenciais de um profissional de educação, previstas pelo seu perfil geral e específico de desempenho que consta no Dec. Lei n.º 240/2001 e no Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Além disso, permitiu desenvolver o conceito de educação da formanda, resultante das diversas experiências de aprendizagem, aliadas aos seus próprios ideais, atribuindo um sentido mais pessoal à sua prática. Para a formanda, a educação consiste num processo complexo de constante re(construção) das práticas educativas, com vista a adaptá-las às crianças e à própria evolução da sociedade, numa perspectiva construtivista, na qual estas assumem um papel ativo. Desta forma, pretende-se que as crianças vejam o educador/ professor como inspirador das suas aprendizagens, numa relação de cumplicidade e respeito mútuo.

“Ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.” (Day, 2006 citado por Estrela, 2010, p.58).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora, 2013.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (org.), *As TIC na educação em Portugal. Conceções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 2006.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill, 1995.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, 1C. Ortega & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. (pp. 11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Camara, J. (1977). *Manual de Expressão Oral & Escrita*. (18.^a ed.). Brasil: Editora Vozes.
- Caraça, B. J. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo: 1ºCiclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz, 2013.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. (4.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: s.n.
- Coll, C., et al. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, L. (1997). *Culturas e Escola: A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, C., et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Crespo, A., et al. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. (4.^a ed.). Brasil: Edições ASA.

- Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Dinis, R. & Roldão, M. (2004). Gestão curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In J. Costa et al. (Org.), *Gestão Curricular: percursos de investigação* (pp. 59-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, J. (1995). *Cultura de escola e interação com a família: contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia, 1995.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. In J. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?, *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto editora, 1994.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, A. (2006). A Investigação-acção como metodologia. In *Projecto Ser Mais: Educação para a Sexualidade* (Online), 69-79. Acedido em 20 de novembro de 2014, disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf, 2006.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa*

- de Pedagogia*. (Online), 143-158. Acedido em 12 de janeiro de 2015, disponível em <http://migre.me/orJya>.
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (s.a.). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291, s.a.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando com TIC. In J. Rodríguez, C. Fernandez & D. Gonçalves (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-97). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Flores, P. & Forte, A. (2014). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Formosinho, J. (coord.). (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009c). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.165-197). Porto: Porto Editora, 2009.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professor na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Org.),

- Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.119-139). Porto: Porto Editora.
- Garanderie, A. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor, 10* (1), 63-90.
- Gomes, J. (2000). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Segurança e Bem-Estar nas Escolas - Manual*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Instituto da Droga e da Toxicodependência (2011). *Resumo do Diagnóstico Analítico das Dependências do Concelho do Porto*. Plano Operacional de Respostas Integradas. Acedido em 13 de fevereiro de 2015, disponível em «http://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/N_PO_154.pdf».
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação, 31* (1), 21-29, 2008.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessig, L. (2005). Meros copistas. In M. Castells & G. Cardoso (Org.). *A sociedade em rede – Do conhecimento à acção política* (pp. 237 – 248). Lisboa: Centro Cultural de Belém.

- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J., et al. (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula: Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD, 2009.
- Marques, R. (1996). Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias: uma experiência em quatro escolas portuguesas. In L. Barbeiro & R. Vieira (Org.), *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas* (pp.11-39). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 1996.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In C. Coll, et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 74-119). Rio Tinto: Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. (4.^a Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.^a Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro: Sedução ou Inquietação? – As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA, 2001.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. (11.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F., Carolino, A. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Colección Proa. Madrid: Editorial Popular.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (1995). Os Mapas de Conceitos como Instrumento Pedagógicos. *Revista de Educação: Perspetivas e Experiências dos Professores*, 1, 114-125.
- Reis, C., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. & Oliveira, A. (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2006). "A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância". Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

- Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. & Moreira, M (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. (1996). Representações da escola e práticas nos professores: um breve apontamento. In L. Barbeiro & R. Vieira (Org.), *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas* (pp.144-152). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Santos, L. (s.a.). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto AREA.
- Schiffel, D. (2006). *Um estudo sobre o uso da calculadora no ensino de Matemática*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano.
- Silva, A. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In C. Coll, et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 28-53). Rio Tinto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 8-27). Rio Tinto: Edições ASA.

- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas de Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.
- Viera, R. (1996). Histórias de vida e práticas educativas. In L. Barbeiro & R. Vieira (Org.), *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas* (pp.68-82). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 1996.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.ª ed.). Porto: ASA Editores.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 119/2009, de 19 de maio. Diário da República n.º 96/2009 - 1.ª série. Ministério da Economia e da Inovação. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 - 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Despacho n.º 5306/2012, de 5 abril. Diário da República n.º 77/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Reformulação das metas de aprendizagem.
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República n.º 192/2012 - 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236/2012 - 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação do ensino básico.

- Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2014 - 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Organização do ano letivo 2014/2015.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - 1.ª série. Lisboa: Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19/2013 - 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Reorganização administrativa do território das freguesias.

DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL

- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2014-2015). *Plano Anual de Atividades do Agrupamento*. Porto: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013-2014). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (Porto)*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Ministério da Educação e Ciência).

ANEXOS

ANEXOS 2 - TIPO A

Anexo 2AI

Guião de observação inicial

Guião de Observação

Nome do professor: Leopoldo Bravo	Ano: 3.º	Turma: D
Par Pedagógico: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho		
Breve caracterização da turma: 20 alunos; 7, 8 e 9 anos; 1 aluno invisual; 1 aluno de nacionalidade francesa.		

Indicadores e evidências		Pouco evidente	Evidente	Muito evidente
Ambiente da sala	- A temperatura e a circulação de ar são adequadas?	X		
	O facto da luz solar incidir diretamente na janela da sala, faz com que, perante temperaturas elevadas, esta se torne bastante quente, sendo necessário abrir a porta da sala para assegurar uma suficiente renovação do ar, apesar da existência de estores que diminuem a intensidade de radiação solar que entra.			
	- A luz permite um contacto visual com o quadro de giz?			X
	A luz natural entra na sala de forma perpendicular ao quadro e, por isso, não interfere com o contacto visual do mesmo.			
	- Os alunos cumprem as regras da sala?	X		
	Os alunos não colocam o dedo no ar, participando, muitas vezes, todos ao mesmo tempo. Além disso, levantam-se sem pedir autorização.			
	- O ruído da sala, criado pelos alunos, perturba o desempenho da turma?			X
	Quando os alunos estão mais agitados e provocam mais ruído, no geral, demoram mais tempo a realizar as tarefas propostas, principalmente o aluno invisual.			
- Existe barulho exterior que perturbe o ambiente da sala?	X			
Normalmente, não existe barulho fora da sala de aula.				
Atitude do professor	- Demonstra interesse e entusiasmo a ensinar?		X	
	O professor demonstra interesse mas nem sempre o transmite aos alunos, devido ao tom de voz e pelas metodologias utilizadas.			
	- Utiliza um discurso claro e pausado que permita a compreensão da informação?		X	
	O discurso do professor é claro mas, por vezes, pouco expressivo.			
- Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?		X		

Normalmente, o professor aborda os conteúdos novos com o livro na mão, o que diminui a possibilidade de fazer gestos corporais e nem sempre circula pela sala. No entanto, estabelece contacto visual com todos os alunos.			
- Permite a flexibilização do plano?		X	
Normalmente, o professor segue a planificação, não dando muito ênfase à participação dos alunos. Apesar disso, por vezes possibilita o alongamento das atividades, tendo em conta os ritmos de trabalho dos alunos.			
- Incentiva o cumprimento das regras da sala?		X	
O professor utiliza o quadro de comportamentos que incentiva os alunos a adotar um comportamento adequado. No entanto, permite que estes não cumpram as regras da sala, pois não lhes chama à atenção.			
- Utiliza diversas formas de gestão do grupo?	X		
O trabalho realizado na sala é sempre em grande grupo ou individualmente, não havendo momentos de trabalho em pequeno grupo ou em pares.			
- Aborda os conteúdos das diversas componentes curriculares de forma integrada?	X		
Normalmente, o professor segue o sumário das aulas, realizado em conjunto com os restantes professores do 3.º ano de escolaridade, e aborda os conteúdos de cada área separadamente. No entanto, por vezes, em Português ou Estudo do Meio aborda alguns conteúdos de Matemática.			
- Realiza atividades adequadas aos conteúdos trabalhados?		X	
Apesar das tarefas se relacionarem com os conteúdos, resumem-se muitas vezes apenas a fichas do manual e do livro de fichas.			
- Evidencia conhecimento científico e pedagógico acerca dos conteúdos que aborda?			X
O professor, sempre que aborda um conteúdo novo, transmite segurança, demonstrando conhecimento científico. Além disso, sabe sempre responder às questões colocadas pelos alunos.			
- As instruções das tarefas são claras?		X	
Normalmente, o professor explica adequadamente as tarefas, contudo, antes de realizar as fichas não as lê com os alunos, pelo que a maioria apresenta dificuldades na compreensão de algumas questões.			
- Aborda novos conteúdos de forma motivadora?	X		
O professor adota estratégias semelhantes na abordagem de novos conteúdos. A maioria das vezes lê, em conjunto com os alunos, as informações do manual. Além disso, fica quase sempre sentado, levantando-se apenas para algumas explicações mais complexas.			
- Incentiva o debate entre os alunos?	X		
Uma vez que o professor não dá muito tempo para o diálogo, nem sempre permite a existência de momentos de partilha de ideias entre os alunos.			
- Recorre a diversos materiais/ recursos?	X		

	Normalmente, o professor foca as suas práticas nos materiais disponíveis na sala de aula, pelo que torna esta diversificação um pouco reduzida, baseando-se muito nos manuais escolares.			
	- É sensível às dificuldades e problemas pessoais dos alunos?			X
	O professor demonstra preocupação com os problemas dos alunos pelo que, comenta frequentemente com as estagiárias, sempre que algum aluno se encontra com problemas familiares ou de outro tipo. Além disso, quando observa algum comportamento menos habitual em algum aluno, fala com ele, de modo a perceber o que se passa			
Atitude dos alunos	- Participam ativamente nas aulas?			X
	No geral, os alunos são bastante participativos, no entanto não existe muito espaço para participação.			
	- Estão motivados para aprender novos conteúdos?		X	
	Os alunos manifestam um maior interesse pela área curricular de Estudo do Meio, pelo que se encontram mais motivados para aprender conteúdos relacionados com esta área. Em relação a Português e Matemática, nem sempre se mostram motivados, dependendo da forma como o professor inicia a sua abordagem.			
	- Expressam com clareza os seus pensamentos?		X	
	Alguns alunos têm dificuldade em expressar as suas ideias, levando, por vezes, a uma redundância no seu discurso.			
	- Demonstram iniciativa na realização de tarefas?	X		
	No geral, os alunos não estão motivados para realizar as tarefas, pelo que apenas as realizam com a solicitação constante por parte do professor.			
- Esforçam-se para ultrapassar dificuldades?		X		
A maior parte da turma desinteressa-se pelas dificuldades que têm e, por vezes, tentam copiar pelos colegas as tarefas, ou nem as realizam. Apesar disso, um pequeno grupo de alunos questiona frequentemente o professor, de forma a ultrapassar as suas dificuldades.				
Interação professor-aluno	- Existem desacordos entre professor e alunos?	X		
	O professor mantém uma relação positiva com todos os alunos. No entanto, existem alguns alunos, com um comportamento bastante desadequado, que nem sempre mantêm o respeito pelos colegas e pelo professor, gerando momentos que nem este consegue resolver, tendo mesmo de solicitar a intervenção da coordenação da escola.			
	- Conhece e utiliza o nome de todos os alunos?			X
	Ao longo da aula, o professor dirige questões para a turma em geral mas, muitas vezes, para os alunos individualmente. Por outro lado, também se dirige especificamente aos alunos para lhes fazer pequenas chamadas de atenção.			
- Respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos?		X		

O professor dá mais tempo aos alunos com mais dificuldades, de terminarem as tarefas, atribuindo tarefas complementares aos que as realizam mais rapidamente.			
- Consegue captar a atenção dos alunos?		X	
O professor nem sempre consegue captar a atenção dos alunos, devido à forma como aborda conteúdos, e ao seu tom de voz.			
- Há incentivo para a partilha de experiências pessoais por parte dos alunos?	X		
Quase todos os alunos da turma querem partilhar acontecimentos da sua vida, começando logo na entrada para a sala, ao querer partilhar com o professor. No entanto, ao longo da aula não há grande espaço para esta partilha.			
- É proporcionada igual oportunidade de participação a todos os alunos?		X	
O professor dá oportunidade a todos os alunos de participar, no entanto, procura incentivar os alunos com mais dificuldades, uma vez que estes tendem a não querer responder.			
- São frequentes os <i>feedbacks</i> por parte do professor?		X	
Normalmente, o professor dá <i>feedbacks</i> positivos aos alunos mais empenhados e aos que apresentam mais dificuldades, pelo que nem sempre chega a todos os alunos. Por outro lado, procura realçar as atitudes positivas dos alunos com um comportamento mais desadequado, para os incentivá-los a mantê-las.			
- É dado tempo suficiente para os alunos pensarem nas respostas às questões levantadas?	X		
A maioria das vezes que o professor coloca questões à turma, dá pouco tempo aos alunos de responderem, indicando logo a resposta. Por vezes, no caso de a resposta ser uma palavra, refere a primeira sílaba, para os alunos a preverem.			
- As respostas dos alunos são ouvidas atentamente por parte do professor?			X
Quando um aluno responde a uma questão, o professor ouve a resposta e, por vezes, de forma a envolver toda a turma, questiona-a sobre a sua correção.			
- Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção por parte do professor?		X	
O professor procura apoiar mais individualmente o aluno invisual e os alunos com mais dificuldades e, desta forma, são estes que têm um maior tempo de atenção. No entanto, os restantes alunos estão sempre sobre a sua orientação, apesar de mais distante, por não necessitarem de um apoio tão individualizado.			
- O professor e os alunos mantêm uma relação afetiva positiva?			X
Quando o professor entra na sala, os alunos ficam muito contentes e dirigem-se perto dele para lhe darem beijos e abraços. Durante o dia, são visíveis gestos carinhosos entre o professor e os alunos.			

Interação aluno-aluno	- Demonstram uma relação positiva entre eles?			X
	Existem alguns alunos na turma que são bastante conflituosos, gerando algumas intrigas com os colegas. Apesar disso, a maioria da turma mantém uma relação positiva, de respeito e interajuda, principalmente no que se refere ao apoio do aluno invisual.			
	- Respeitam a opinião dos outros?		X	
	Alguns alunos têm dificuldade em respeitar as opiniões dos colegas, uma vez que consideram as suas opiniões, a mais adequada. Apesar disso, existe um grupo de alunos que respeita as ideias dos colegas e procura que estes também respeitem as suas.			
	- Pedem ajuda aos colegas?	X		
	No geral, os alunos não pedem ajuda aos colegas, mas sim ao professor da turma.			
	- Encorajam os colegas a realizar as tarefas?		X	
	Apesar da maioria dos alunos não pedir ajuda aos colegas, quando o professor solicita que estes se ajudem entre si, os alunos mostram-se bastante empenhados na realização das tarefas. No entanto, alguns deles chegam mesmo a fazer as tarefas pelos colegas em vez de os ajudar.			
	- Evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os colegas?	X		
	Quando se gera um conflito entre os alunos da turma, poucas são as vezes em que estes os resolvem entre si, levando à intervenção do professor titular da turma, ou até mesmo da coordenação da escola.			
- Partilham material entre si?			X	
A grande maioria dos alunos partilha o material sempre que um colega o solicita.				
- No espaço exterior, as turmas interagem entre si?			X	
No espaço exterior existem duas áreas, uma para a Educação Pré-Escolar e outra para o 1.º Ciclo, pelo que as crianças destas duas valências não mantêm contacto. Apesar disso, dentro do 1.º Ciclo, todas as turmas interagem entre si.				
- No espaço exterior, a turma interage de forma positiva?		X		
No geral, os alunos da turma interagem de forma positiva entre si. Contudo quando se gera um conflito, poucas são as vezes que o conseguem resolver sozinhos.				

Questões orientadoras e Observações	
Caraterização e organização da sala de aula	<p>- Como estão organizadas as mesas e as cadeiras? A organização da sala afasta-se da disposição tradicional em filas e colunas, aproximando-se da disposição em “U”.</p>
	<p>- O que está afixado nas paredes? Nas paredes estão afixados, em placas de cortiça, trabalhos realizados pelos alunos, principalmente desenhos, e alguns documentos importantes relativos à turma e ao seu funcionamento.</p>
	<p>- Que recursos e materiais existem na sala? Na sala existem materiais escolares, um quadro de giz, um computador de mesa, uma caixa métrica, dois materiais de tipo MAB e um conjunto de mapas e cartazes.</p>
	<p>- Qual o estado de conservação e limpeza dos materiais da sala? No geral, os materiais encontram-se em bom estado de conservação e limpeza. Contudo, o apagador do quadro não apaga bem, dificultando, por vezes, a visão para o mesmo.</p>
	<p>- Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas curriculares? Os materiais da sala de aula são escassos, havendo poucos destinados a cada área. A área com menos materiais disponíveis na sala é o Português.</p>
	<p>- Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais? Na sala apenas existe um vaso com uma planta e um peixe num aquário.</p>
	<p>- O quadro encontra-se ao nível de altura das crianças? Sim, no entanto, quando os alunos querem chegar à parte superior do quadro, têm de fazê-lo com recurso a uma cadeira.</p>
	<p>- Os materiais estão ao alcance dos alunos? Nem todos, uma vez que alguns se encontram em cima dos armários ou em estantes mais altas. Além disso, existe um armário com material escolar que apenas pode ser utilizado pelos alunos, com a autorização do professor.</p>
Caraterização dos espaços frequentados pelos alunos	<p>- O espaço exterior é adequado ao número de alunos? O espaço exterior ao ar livre é adequado uma vez que é bastante amplo. No entanto o espaço coberto apresenta uma dimensão reduzida para o número de alunos da escola.</p>
	<p>- Os alunos podem utilizar todo o espaço exterior? Não. Existem duas áreas no espaço exterior, sendo que os alunos apenas podem circular pela que é destinada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>
	<p>- Há vigilância durante todo o dia? Por parte de quem? Sim, no espaço exterior a vigilância é assegurada pelos assistentes operacionais e na biblioteca e na horta, pelas professoras responsáveis por estes espaços.</p>
	<p>- Existem espaços verdes no exterior? Sim, mas poucos. Existem algumas árvores no espaço exterior.</p>

	<p>- Que materiais e recursos estão disponíveis no espaço exterior? O único material de existe no espaço exterior são as balizas que fazem parte do campo de futebol delimitado por linhas.</p>
	<p>- Qual é o estado de limpeza deste espaço? O espaço exterior coberto apresenta alguns sinais de sujeira, tais como manchas.</p>
	<p>- O espaço exterior é seguro para as crianças? O espaço não apresenta perigos acentuados, uma vez que corresponde a um amplo espaço sem desnivelamentos acentuados. Além disso, não dispõe de recursos que necessitem a constante vigilância por parte dos assistentes operacionais.</p>
	<p>- O espaço exterior revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração? As paredes do espaço exterior estão pintadas com desenhos, mas alguns já se encontram pouco visíveis. No espaço coberto existe uma placa de cortiça, onde são colocados alguns trabalhos realizados pelas crianças da escola.</p>
	<p>- A biblioteca oferece obras literárias de qualidade e adequadas à faixa etária das diferentes crianças que as utiliza? Sim, uma vez que integra autores de referência quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º Ciclo de Ensino Básico.</p>
	<p>- Como estão organizados os livros? Os livros na biblioteca encontram-se organizados por temas, tendo cada um, uma referência e uma cota.</p>
	<p>- Que recursos TIC existem na biblioteca? Na biblioteca existe um computador, que apenas é utilizado pela professora responsável. Além disso, existe uma televisão, um leitor de DVD, um rádio e um projetor de slides.</p>
	<p>- Todos os recursos da biblioteca estão ao alcance e disponíveis para os alunos? Os recursos que existem na biblioteca só podem ser utilizados pelos alunos com a orientação de um professor.</p>
	<p>- Existe uma área de leitura com condições necessárias? A biblioteca disponibiliza uma área com mesas e cadeiras, uma com sofás e uma com almofadas no chão e os alunos podem escolher onde querem ler os livros. Além disso, a luz é adequada e é beneficiado o silêncio.</p>
	<p>- A cantina é espaçosa e tem mobiliário adequado a estatura das crianças? Sim, no entanto não há capacidade para que todos os alunos da escola almoçem ao mesmo tempo. No que se refere ao mobiliário este é adequado à estatura das crianças, não necessitando do apoio do adulto para a sua utilização.</p>
	<p>- O espaço permite o diálogo durante a refeição? Quando a cantina está muito ocupada, cria-se um ruído que dificulta o diálogo entre as crianças e entre estas e os adultos.</p>
	<p>- As casas de banho estão limpas? Na área do 1.º Ciclo existe uma casa de banho para cada género,</p>

	<p>pelo é frequentada por todos os alunos. Normalmente, o chão fica bastante sujo, principalmente, nos dias de chuva e sente-se o odor desagradável.</p> <p>- Existe papel higiénico, tolhas de mão e sabonete? Por vezes, estes recursos acabam e não são repostos, pelo que nem sempre estão disponíveis para os alunos.</p>
<p>Caraterização dos recursos humanos da escola</p>	<p>- Qual o número de professores de 1.º Ciclo da escola? 15</p>
	<p>- Quantos professores de ensino especial existem? 7</p>
	<p>- Os professores das diversas Atividades de Enriquecimento Curriculares dialogam com os professores das turmas? As atividades de enriquecimento curriculares realizam-se fora do horário letivo, pelo que os professores não mantem grande contacto.</p>
	<p>- Observam-se relações de cordialidade e harmonia entre os demais docentes? Na grande maioria sim, no entanto, existe uma professora que gera alguns conflitos com os colegas.</p>
	<p>- Observam-se situações de entreaajuda entre docentes? No que concerne aos docentes do 3.º ano de escolaridade, estes comunicam entre eles sobre dificuldades e dúvidas que possam ter. Desta forma, sempre que necessitam dirigem-se à sala dos colegas.</p>
	<p>- Quantos assistentes operacionais existem? 14</p>
	<p>- Qual o tipo de relação entre os professores e assistentes operacionais? No geral, não se observa uma relação rica entre os professores e os assistentes operacionais. Além disso, existe uma sala para professores e uma para assistentes operacionais, o que não estimula o contacto entre eles.</p>
<p>- Quais as funções dos assistentes operacionais? Os assistentes operacionais são responsáveis pela vigilância do espaço exterior, pela distribuição dos lanches pelas salas, pela organização dos alunos na hora de almoço para a cantina e pela limpeza dos vários espaços da escola.</p>	

Anexo 2AII

Entrevista formal ao docente titular de turma

Guião de entrevista

Esta entrevista, realizada por estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sendo dirigida a um docente do 1º Ciclo (orientador cooperante). Tem como principais objetivos **conhecer e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista do orientador cooperante, valorizando o contexto em questão, de modo a tentar aceder ao seu pensamento e perceber a coerência entre as suas conceções e ação que desenvolve.** Os dados serão recolhidos através de um gravador áudio para serem posteriormente analisado, garantindo o anonimato do entrevistado.

OBJETIVOS	QUESTÕES-CHAVE
Caraterizar biograficamente o docente	<p>- Quais são as suas habilitações literárias? <i>Tenho mestrado em supervisão pedagógica e formação de professores e licenciatura em 2º ciclo variante de educação musical.</i></p> <p>- Onde realizou a sua formação inicial? <i>No instituto Piaget em Viseu e o mestrado na Católica em Viseu.</i></p> <p>- Qual o seu tempo de serviço total? <i>No primeiro ciclo dou desde 2005.</i></p> <p>- E nesta escola leciona há quanto tempo? <i>Desde o ano passado.</i></p> <p>- Quais as principais dificuldades e constrangimentos que sente, no momento, na sua profissão? <i>Aqui na sala não tem quadro interativo. A nível da profissão não tenho assim grandes constrangimentos. Uma pessoa adapta-se àquilo que tem e por isso a nível de constrangimentos não tenho assim grande coisa, desde que uma pessoa se adapte às escolas e às realidades para cada escola que vá. Nunca me dei mal em lado nenhum, nem nunca tive problemas porque acho que me adapto ao serviço e aos colegas com quem trabalho.</i></p>
Conhecer as conceções de prática do docente	<p>- Qual a conceção que tem sobre o papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico? <i>É muito complicado, em primeiro lugar porque há muita</i></p>

burocracia, muitos papéis para preencher. É papéis de subsídios, é papéis de tudo e mais alguma coisa. Se não almoçou tem de se preencher um papel, é papelada por tudo. Quando trabalhei no 2º ciclo nenhum desses papéis chegavam à sala.

- Que métodos e metodologias de ensino fundamentam a sua ação?

Boa pergunta. Eu gosto que eles trabalham através da experiência, ou seja, através do que fazem, chegarem à aprendizagem. Muitas das vezes e nesta turma, por exemplo, torna-se mais difícil. Acho que nunca tive assim uma turma tão desmotivada como esta. Até comprei o projetor para ver se os motivava mais. Eles estão desmotivados para tudo, estão sempre à espera que lhes diga tudo, que alguém do lado lhes diga, nunca pensam, nem querem fazer por iniciativa deles. Enquanto que nas outras turmas tu dás trabalho e eles fazem, aqui não, tu dás trabalho e eles ficam a olhar para ti à espera que lhes digas.

- Que estratégias privilegia no processo de ensino e aprendizagem?

Primeiro tento explicitar bem aquilo que quero que eles aprendam, ou no quadro, ou às vezes, no ano passado, com canções, mais para os motivar, para dar uma motivação extra, tal como vocês têm feito agora, para eles aprenderem. Mas muitas vezes também trabalhava em casa e trazia material e não era compensado por isso, trazia material e eles não ligavam muito. Esta turma é muito difícil de motivar. Na turma aqui ao lado, fazem tudo num instante, mesmo que não saibam, tentam fazer e tentar perceber, aqui não, nem leem nem querem ler e isso também se relaciona com as vivências que eles já tiveram.

- Quais os recursos que mais utiliza durante a sua ação?

Utilizo o quadro, o computador de vez em quando para eles virem cá ver algumas coisas. Também não tenho assim muito mais recursos.

- O que pensa sobre a articulação curricular? Procura fazê-la de

algum modo?

Por vezes procuro fazê-la, muitas das vezes consegue-se, quase sempre. Nós estamos a trabalhar um texto em estudo do meio e aparece uma palavra mais complicada e dividimos em sílabas, por exemplo.

- De que forma organiza o dia a dia da turma?

Este ano ando um bocado desorganizado, o ano passado organizava melhor. Quer a nível de mapas, que todos os dias era um diferente. No ano passado todos os dias havia um responsável que ficava encarregado de distribuir os livros por todos. Este ano ainda não fiz. Esse mesmo responsável era o chefe da sala nesse dia e também ficava encarregue de apontar os que estavam a fazer mais barulho, fazia quase de ajudante de professor. E essa dinâmica de chefe da sala funcionava? Funcionava mas até um certo ponto porque os que se portavam muito mal não podiam ser chefe da sala. Este ano tenho a delegada que foram eles que escolheram. No ano passado eu também peguei a meio do ano na turma.

- De que formas são criadas as regras na sala de aula? Como são mantidas?

Criamos no início do ano uma lista de 5 ou 6 regras, todos juntos no quadro e eles passaram para o caderno. Normalmente quando se portam mal vão consultar as regras e escrevem-nas. E onde estão expostas essas regras? Não estão na sala. Estão no caderno. Eles vão ao caderno e copiam. Se for a primeira vez que não a cumprem copiam 10 vezes, se for a segunda vez já fazem 20 e por aí fora.

- O que pensa sobre a planificação das aulas?

Nós aqui planificamos semanalmente, fazemos os sumários e vemos o que vamos trabalhar. Fazemos sempre em conjunto os terceiros anos. Os outros anos nem sempre, cada pessoa faz a sua à vez. Mas assim é uma forma de andarmos todos certinhos e as ideias que uns têm, vão transmitindo e partilhando. No ano

passado às vezes até um de nós fazia os sumários e depois passava aos outros para verem se concordavam ou se era necessário alterar. Mas depois adaptam a cada turma? Sim, às vezes adaptamos. O que está estabelecido para um dia pode não dar para trabalhar em todas as turmas. E no ano passado, quando trazia as canções, usavam-se em todas as turmas? Ou só na sua? Só na minha. Eu trazia mais para os motivar. Ou seja, planificam em conjunto os conteúdos e não a estratégia? Sim, é isso. Planificamos o conteúdo, a forma como vamos dar depende de cada turma.

- Quais os referentes da sua planificação?

Não nos baseamos em nenhum autor específico. Temos em conta aquilo que sabemos da experiência e da formação.

- De 0 a 5, qual o grau de importância que atribui à exposição dos trabalhos dos alunos?

4. É importante porque eles veem o trabalho que desenvolveram nos placards. Muitas das vezes eles pensam que têm um trabalho excelente e ao expor vêm os outros e comparam. É uma forma de eles entenderem que podem melhorar.

- Costuma utilizar outros espaços da escola para a realização de atividades?

A biblioteca. Tentamos não ir muito lá para fora por causa do barulho. Qualquer perturbação lá fora ouve-se nas salas todas e depois eles não conseguem estar sossegados nas salas porque todas têm janelas viradas para o recreio e ouve-se muito. No início do ano, quando os do 1º ano iam lá para fora à tarde, já ninguém conseguia dar mais aulas porque era muito barulho.

- O que pensa sobre visitas de estudo e com que frequência as realiza?

Visitas de estudo nesta escola é muito raro. De vez em quando saímos porque participamos em projetos que envolvem visitas, mas também vêm os dinamizadores à sala. Saídas mesmo normalmente é uma por ano, no final, porque também fica um

	<p><i>pouco dispendioso pedir dinheiro aos pais e alguns não podem.</i></p> <p>- Por que razão a deslocação das crianças ao quadro é pouco frequente?</p> <p><i>Para já ainda não os chamo porque a letra deles é muito fraquinha ainda. Ainda não estão muito habituados. Mas este ano a letra já melhorou, mas ainda são muito vagarosos e se fossem eles a corrigir uma ficha no quadro estávamos a manhã toda e depois não faziam no lugar porque ficavam à espera que se fizesse no quadro. Mas daqui para a frente vou chamar mais.</i></p> <p>- O que pensa sobre diferenciação pedagógica?</p> <p><i>Diferenciação pedagógica? Sim, como gere os diferentes ritmos na sala? Aqui é complicado gerir. Vocês estão cá agora e ajudam, mas quando estou aqui sozinho ou estou com o João ou estou a dar aula para todos. Por exemplo, qualquer tema explico a todos e depois sento-me à beira do João. Nem tenho tempo para pegar nos que têm mais dificuldades. O João precisa de estar o tempo todo com alguém, se não tiver não faz nada. É complicado porque tenho de estar muito tempo com ele. Tudo aquilo que se faz, é necessário fazer uma parte com ele. Por exemplo, em português, os outros fazem a ficha toda, ele tem de fazer, pelo menos, metade. Então tenho de ficar com ele e depois a diferenciação com aqueles que têm dificuldade já custa mais porque não posso dar o mesmo apoio, apesar de tentar na organização da sala colocar um mais desenvolvido e um mais fraquinho, mas nem sempre resulta porque acabam por falar e não se entrem ajudam como era suposto. Tenho de mudar a organização porque esta já não está a funcionar.</i></p>
<p>Caraterizar o aluno com NEE e o trabalho realizado com ele</p>	<p>- Com que frequência o aluno invisual da turma é acompanhado pela professora de educação especial?</p> <p><i>Vem quatro vezes, uma hora e meia. No ano passado só vinha duas vezes.</i></p> <p>- Tem alguma formação no âmbito da incapacidade visual?</p> <p><i>Não tenho nenhuma formação para invisuais. Mas tenho uma</i></p>

	<p><i>especialização em Educação Especial, tirei em 2008, em Mangualde na Escola Superior de Educação.</i></p> <p>- Como trabalha com a criança portadora de deficiência visual?</p> <p>Respondido no discurso anterior.</p> <p>- Que metodologias de trabalho desenvolve com ela?</p> <p><i>Eu cheguei aqui e não sabia nada, tal como vocês, nem braille nem nada. Essa especialização não abrangia a incapacidade visual? Não não! Era mais geral, deram umas luzes mas nada de mais. Sabem-se algumas coisas mas só teoria, nada prático.</i></p> <p>- Procura dar apoio individualizado a essa criança durante a aula?</p> <p>Respondido no discurso anterior.</p> <p>- Como gere o seu tempo na aula de modo a conseguir apoiar a criança invisual e também a restante turma sem que nenhuma parte seja lesada?</p> <p><i>É complicado. Se não tivesse o João conseguia puxar mais pela turma. Com o João não dá! Estou muito tempo com ele, apesar de que ele já devia estar mais autónomo. Mas em casa também não puxam por ele, fazem tudo.</i></p>
<p>Caraterizar o grupo de alunos</p>	<p>- Existem crianças com alguma retenção?</p> <p><i>Só o Gonçalo. Mas no ano passado deviam ter ficado alguns, mas como eu vim a meio do ano e no início nem era certo. Também não era justo para os mais fraquinhos reprovarem porque a culpa não foi só deles. E no final do ano passado falou com os encarregados de educação sobre isso? No ano passado não, mas este ano já avisei na primeira reunião que se ficarem para trás não podem passar, porque o 4º ano tem prova final e só passa quem sabe.</i></p> <p>- Alguma das crianças tem problemas pessoais que possam condicionar a sua aprendizagem?</p> <p><i>Aqui há muitos. Quase todos têm família que não acompanha muito. Alguns andam no ATL e parecendo que não, ajuda. A nível de famílias há muitos problemas. Um dos gémeos estava a dizer que não sabia o nome do pai. Ele sabe, só que não quis</i></p>

	<p><i>dizer porque os pais estão separados. Tem muitos casos assim cá na sala. Se for pedido à família a colaboração num trabalho, participam? Os que têm famílias normais colaboram, os outros até há pais que tentam e há pais que melhoraram em relação ao ano passado. A mãe da Angelina antes não ligava muito e agora procura trabalhar mais com ela.</i></p> <p>- Como caracteriza as aprendizagens dos seus alunos?</p> <p><i>Em primeiro lugar, eles estão todos muito distraídos, qualquer coisinha serve para distrair e depois há miúdos que tem capacidades mas, como se distraem muito facilmente, já não acompanham como deviam. A nível das dificuldades têm mais ao nível da matemática. Nenhum deles sabe as tabuadas todas. Têm também muitas dificuldades no cálculo mental.</i></p> <p>- Quais os interesses do grupo?</p> <p><i>No ano passado, a música cativava mas, depois, já estavam habituados e já não era novidade. É preciso inovar sempre! E ao nível dos gostos deles? Se querem que vos diga ainda não sei, sei que gostam muito de futebol.</i></p>
<p>Conhecer as relações desenvolvidas com o meio</p>	<p>- Qual a sua opinião relativamente à participação das famílias e do trabalho desenvolvido na escola?</p> <p><i>Participam muito pouco. Mas este ano já estão a participar mais. Na primeira reunião que tive, no ano passado, só estavam cá sete. Este ano já estavam todos, só faltou a mãe do João.</i></p> <p>- Como caracteriza a participação e interesse das famílias desta turma?</p> <p><i>Respondido no discurso anterior.</i></p> <p>- Como e quando comunica com os pais e encarregados de educação dos alunos?</p> <p><i>Sempre que necessário. Pelo telefone, ou mando mensagem ou mail. E os pais respondem? Sim, respondem sempre e não ficam nada incomodados. E colaboram fazendo o que o professor pede? Alguns. Nem sempre.</i></p> <p>- Existe ou tem em vista o desenvolvimento de parcerias e</p>

	<p>projetos com outras instituições?</p> <p><i>Nós estamos envolvidos num relacionado com visitas a museus, mas tenho de perguntar à professora Deolinda porque vão chegar novidades relativamente a esse projeto.</i></p>
<p>Caraterizar o ambiente educativo</p>	<p>- Considera os materiais e recursos suficientes e adequados às necessidades dos alunos?</p> <p><i>Não. O quadro interativo é o que faz mais falta. Quem já trabalhou com o quadro interativo sente falta, quem nunca trabalhou não sente porque não conhece.</i></p> <p>- Com que frequência utiliza as TIC?</p> <p><i>Sempre que posso, mas muito raramente porque não há muitos recursos aqui na sala.</i></p> <p>- Por que motivo as mesas da sala estão dispostas em “U”? Quem definiu essa organização?</p> <p><i>Eu organizei assim, porque gosto de os ver a todos. Assim dá para perceber tudo o que eles estão a fazer. Trabalho sempre com as mesas em “U”. Eles veem-se a todos e eu consigo vê-los a todos também.</i></p> <p>- Sendo esta uma escola de referência para alunos invisuais, considera os espaços adequados às suas necessidades?</p> <p><i>Não. É escola de referência mas pouco preparada. Podia-se trabalhar muito mais, apesar de não saber como são as outras escolas de referência do país.</i></p> <p>- Como caracteriza a dinâmica desta escola?</p> <p><i>Ui, um bocado má. No primeiro dia que entrei apanhei as auxiliares lá em baixo e disse “bom dia” mas ninguém respondeu. Mas agora já está melhor, os auxiliares mudaram e já está um melhor ambiente. Ainda assim, parece que há uma diferença enorme nas relações entre professores e auxiliares. Entre os docentes a dinâmica é mais ou menos porque há docentes que não se dão uns com os outros. Eu nunca tive numa escola assim. Nas outras escolas eramos como uma família.</i></p>

Anexo 2AIII

Planificação 2015-01-14

Instituição Cooperante Escola EB1/JI da Torrinha - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Orientador Cooperante Leopoldo Bravo

Turma/Ano 3ºD

Díade Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

Estagiária(o) observada(o) Cristiana Caldas

Data de observação 2015/01/14

Tempo previsto: 5:00 (9:00-10:30; 11:00 - 12:30 e 14:00 - 16:00)



Planificação com *feedback* da Supervisora Pedagógica

Áreas curriculares/domínios/Descritores	Tempo	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
	9:00 - 9:15 9:15 - 10:15	- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras. Escrita da data e do tempo meteorológico no caderno diário. Atividade: “Respirar fundo” Estratégias: - Realização de uma atividade experimental intitulada de “Respirar fundo”, baseada na atividade inicial da função respiratória da página 60 do manual de estudo do meio, com algumas alterações.		Modalidade de avaliação: Formativa

<p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p> <p>Objetivo geral: O seu corpo</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p> <p>- “Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: Respiração (movimentos respiratórios, falta de ar...)”</p>	<p>9:15 - 9:30</p>	<p>1º Momento: Diálogo inicial com a turma sobre a respiração e a sua importância.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a respiração? - Será que podemos viver sem ela? Porquê? - Quais são os dois processos associados à respiração? - Será que estes dois processos são iguais? - Quando inspiramos a ar entra ou sai do nosso corpo? E quando expiramos? - Para onde vai o ar quando inspiramos? <p><u>Questões -problema:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto tempo conseguimos estar sem respirar? - Se colocarmos um balão na boca, o que acontece quando inspiramos? E quando expiramos? - O que acontece ao nosso peito quando inspiramos? E quando expiramos? 			<p>Comentário [S1]: Objetivo?</p> <p>Comentário [S4]: Tal como já explicitiei no anexo referente a esta atividade, tenho algumas reservas quanto à utilidade e interesse desta questão.</p> <p>Comentário [S5]: Falta o momento da apresentação das hipóteses</p>
<p>Domínio: À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Objetivo geral: Manusear objetos em situações concretas</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o cronómetro; - “Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação”. 	<p>9:30 - 9:40</p>	<p>2º Momento: Distribuição de uma folha de registo experimental (cf. Anexo AIIIa)) e leitura da mesma em grande grupo para compreensão do procedimento e esclarecimento de possíveis dúvidas. Neste momento a estagiária explica o funcionamento de um cronómetro, questionando a turma sobre o mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 19 Folhas de registo experimental (cf. Anexo AIIIa); - Folha de registo experimental em braille; - Cronómetro; 		
<p>Área Curricular: Matemática</p>	<p>9:40 - 10:00</p>	<p>3º Momento: Divisão da turma em 5 grupos de 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Cronómetros; 		<p>Comentário [S6]: organização</p>

<p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Divisão Objetivo geral: Efetuar divisões inteiras Descritor de Desempenho: - Realizar divisões inteiras.</p>		<p>elementos para a realização da experiência e registo dos resultados. Antes de referir os grupos a estagiária pergunta à turma quantos alunos ficam em cada grupo se quisermos dividir a turma em 5 grupos. A cada grupo é distribuído um cronómetro para medição do tempo que cada aluno consegue estar sem respirar e 4 balões.</p>	<p>- 20 Balões;</p>	
	<p>10:00 - 10:15</p>	<p>4º Momento: Partilha dos resultados pela turma e discussão dos mesmos, respondendo às questões-problema. Neste momento, a estagiária apresenta uma maquete de um sistema respiratório, apenas com traqueia, brônquios e pulmões para mostrar o que acontece aos pulmões quando entra e quando sai o ar, para que os alunos compreendam por que razão o peito sobe e desce durante a respiração.</p>	<p>- Maquete sistema respiratório (traqueia, brônquios, pulmões e caixa torácica);</p>	
	<p>10:15 - 10:30</p>	<p>- Lanche e registo do lanche saudável, no calendário individual.</p>	<p>- Calendário individual;</p>	
	<p>10:30 - 11:00</p>	<p>- Intervalo.</p>		
	<p>11:00 - 11:10</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.</p> <p>Atividade: “Viagem do ar”</p>		
	<p>11:10 - 11:20</p>	<p>Estratégias: - Diálogo com alunos acerca do percurso do ar desde que entra no organismo, lembrando o que foi trabalhado na</p>		

Comentário [S2]: Não trabalha este conceito de forma muito evidente é apenas dividir o nr de alunos da turma por 5

<p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p> <p>Objetivo geral: O seu corpo</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a função vital respiratória; - “Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes”; - Localizar os diversos órgãos do sistema respiratório numa representação do corpo humano. 	<p>11:20 - 11:25</p>	<p>primeira parte da manhã.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são os dois processos de respiração de falamos à pouco? - O que vimos que acontece aos pulmões na inspiração? E na expiração? - O que acontece ao ar quando entra no nosso corpo? - Como é que sai o ar do nosso corpo? <p>- Construção de uma maquete do sistema respiratório.</p> <p>1º Momento: Escolha aleatória de um aluno, o qual se dirige perto da placa de madeira que se encontra em frente ao quadro. Em seguida, a estagiária com um marcador contorna a silhueta do aluno, marcando-a na placa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Placa de madeira; - Marcador permanente; 	
	<p>11:25 - 11:40</p>	<p>2º Momento: Explicação por parte da estagiária do processo de respiração. À medida que esta vai explicando o percurso do ar, vai colocando na maquete as partes do sistema respiratório que vão sendo mencionadas, acompanhados do nome (cf. Anexo AIIIb)). Sempre que é acrescentado um nome novo, a estagiária volta atrás para relembrar os que já foram referidos.</p> <p>Os alunos no seu lugar preenchem, através do desenho, uma silhueta do corpo humano vazia distribuída pela estagiária. O aluno invisual (J.) acompanha a explicação ao lado da estagiária, tocando nos objetos que vão sendo colocados na placa de madeira. No final, a silhueta é</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maquete do sistema respiratório (cf. Anexo AIIIb)); - Tiras de velcro; - Placas com as diversas partes do sistema respiratório e os respetivos nomes; - Etiquetas com os nomes das partes do sistema respiratório em braille; - Silhueta do corpo humano vazia; 	

Comentário [S7]: recorda novamente os nomes anteriormente abordados

<p>Área Curricular: Expressão e Educação Plástica</p> <p>Domínio: Descoberta e Organização Progressiva de Volumes</p> <p>Objetivo geral: Modelagem e Escultura</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u> - Modelar os órgãos do sistema respiratório, recorrendo a plasticina.</p> <p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p> <p>Objetivo geral: O seu corpo</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p>	<p>11:40 - 11:50</p>	<p>recortada e colada no caderno.</p> <p>3º Momento: Explicação do sistema respiratório por parte de um aluno. A estagiária desmonta a maquete e um aluno dirige-se ao quadro para a montar novamente, explicando o percurso do ar e referindo os nomes das diversas partes do sistema respiratório.</p>		
	<p>11:50 - 11:55</p>	<p>4º Momento: Visualização de um vídeo¹ da escola virtual sobre o sistema respiratório</p>		
	<p>11:55 - 12:05</p>	<p>- Proposta de criação de uma maquete do sistema respiratório, recorrendo à plasticina e sem olhar para a folha de registo ou para a maquete construída pela estagiária. O aluno invisual (J.) realiza a mesma tarefa com o auxílio da estagiária que não está a orientar a aula.</p>	<p>- 20 pedaços de plasticina;</p>	
	<p>12:05 - 12:30</p>	<p>- Realização de uma ficha de trabalho (cf. Anexo AIIIe)) sobre o sistema respiratório, incluindo uma parte de revisão do sistema digestivo. A ficha consiste no preenchimento de um esquema de palavras (com as palavras RESPIRAÇÃO e de DIGESTÃO), tendo em conta as indicações dadas. As soluções da ficha encontram-se misturadas numa folha de recorte, distribuída aos alunos,</p>	<p>- 19 Fichas de trabalho (cf. Anexo AIIIe)); - Ficha de trabalho em braille, adaptada; - 19 Folha de recorte;</p>	

¹ Disponível em «http://www.escolavirtual.pt/vidoplayer?id=0_a4mwfeqr».

<p>- Localizar e identificar os diversos órgãos do sistema digestivo e respiratório numa representação do corpo humano.</p> <p>Objetivo geral: A saúde do seu corpo</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>- Reconhecer pequenas ações</p>	<p>12:30 - 14:00</p> <p>14:00 - 14:10</p> <p>14:10 - 14:15</p> <p>14:15 - 14:30</p> <p>14:30 - 14:40</p>	<p>pelo que estes têm de cortar as respostas, colando no sítio correspondente. O aluno invisual (J.) tem acesso a uma ficha de trabalho adaptada, preenchendo-a com auxílio da máquina de braille.</p> <p>Os alunos que terminarem a tarefa rapidamente, realizam o exercício 1 e 2 da página 61 do manual de estudo do meio</p> <p>- Almoço.</p> <p>- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.</p> <p>- Momento de relaxamento, acompanhado pela audição de uma música.</p> <p>- Correção oral, em grande grupo, da ficha de trabalho realizada na parte da manhã.</p> <p>Atividade: “Os visitantes indesejáveis”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Leitura do texto “Os visitantes indesejáveis” de Aida Marcuse, da página 82 do manual de português.</p> <p>Pré-Leitura: Diálogo inicial, baseado no quadro “Não esquecer!” da página 61 do manual de estudo do meio. Ao mesmo tempo que são feitas as perguntas, a estagiária explica os motivos de devermos cumprir as</p>	<p>- Manual de estudo do meio;</p> <p>- CD com música de relaxamento;</p> <p>- Rádio;</p> <p>- Manual de estudo do meio;</p>	<p>Comentário [S8]: referir o tipo de exercícios apresentados nessas páginas</p> <p>Comentário [S9]: boa articulação</p> <p>Comentário [S3]: Isto é um objetivo?</p>
--	---	---	--	---

<p>do ser humano para o bom funcionamento do sistema respiratório.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a existência de micróbios bons e micróbios maus. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo geral I: Ler e ouvir ler textos literários</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular” <p>Objetivo geral II: Compreender</p>	<p>14:40 - 14:50</p> <p>14:50 - 14:55</p> <p>14:55 - 15:00</p>	<p>indicações do quadro.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que razão devemos inspirar mais pelo nariz? - Por que devemos evitar sítios poluídos? - Por que devemos renovar o ar das nossas casas? - Por que razão praticar exercício físico ajuda no bom funcionamento do sistema respiratório? E porque fumar prejudica? <p>- Os alunos copiam para o caderno de estudo do meio o texto do quadro “Não esquecer!”.</p> <p>- Foco no primeiro tópico do quadro (“inspirar sempre pelo nariz e o menos pela boca, para evitar infeções respiratórias”) e identificação na imagem do texto “Os visitantes indesejáveis”, dos micróbios bons e dos maus, questionando os alunos sobre a previsão do tema do texto. A imagem é inicialmente descrita para o aluno invisual (J.) participar na sua interpretação.</p> <p>Leitura: Leitura expressiva do texto por parte da estagiária.</p>	<p>- Manual de português;</p>	
---	---	--	-------------------------------	--

<p>o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo” - “Identificar, justificando, as personagens principais” - “Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos” 	<p>15:00 - 15:10</p>	<p>- Análise do texto e levantamento de palavras desconhecidas.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem são as personagens do texto? - Quem é que foi visitar o Miguel? - Esta visita foi uma visita normal de amigos? - O que aconteceu ao micróbio dentro do Miguel? - O que aconteceu ao Miguel? - Quem ajudou a combater os micróbios? 		
	<p>15:10 - 15:45</p>	<p>Pós-Leitura: Realização da ficha de interpretação da página 83 do manual de português. À medida que os alunos vão terminando uma questão esta é corrigida no quadro, por um aluno, o qual vai alterando de questão para questão.</p>		
	<p>15:45 - 16:00</p>	<p>- Escrita do sumário no caderno diário e lanche.</p>		

Instituição Cooperante Escola EB1/JI da Torrinha - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Orientador Cooperante Leopoldo Bravo

Turma/Ano 3ºD

Díade Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

Estagiária(o) observada(o) Cristiana Caldas

Data de observação 2015/01/14

Tempo previsto: 5:00 (9:00-10:30; 11:00 - 12:30 e 14:00 - 16:00)



Planificação alterada

Áreas curriculares/domínios/Descritores	Tempo	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
	9:00 - 9:15 9:15 - 10:15	<p>- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras. Escrita da data e do tempo meteorológico no caderno diário.</p> <p>Atividade: “Respirar fundo”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Realização de uma atividade experimental intitulada de “Respirar fundo”, baseada na atividade inicial da função respiratória da página 60 do manual de estudo do meio, com algumas alterações.</p>		Modalidade de avaliação: Formativa

<p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p> <p>Objetivo geral: Conhecer o seu corpo</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p> <p>- “Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: Respiração (movimentos respiratórios, falta de ar...)”</p>	<p>9:15 - 9:30</p>	<p>1º Momento: Diálogo inicial com a turma sobre a respiração e a sua importância.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a respiração? - Será que podemos viver sem ela? Porquê? - Quais são os dois processos associados à respiração? - Será que estes dois processos são iguais? - Quando inspiramos o ar entra ou sai do nosso corpo? E quando expiramos? - Para onde vai o ar quando inspiramos? <p><u>Questões -problema:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que acontece quando inspiramos e expiramos, se tivermos um balão na boca? - O que acontece ao nosso peito quando inspiramos? E quando expiramos? 			
	<p>9:30 - 9:35</p>	<p>2º Momento: Distribuição de uma folha de registo experimental (cf. Anexo AIIIa) e leitura da mesma em grande grupo para compreensão do procedimento e esclarecimento de possíveis dúvidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 19 Folhas de registo experimental (cf. Anexo AIIIa)); - Folha de registo experimental em braille; 		
	<p>9:35 - 9:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento individual das previsões dos alunos e partilha com a turma. 			
	<p>9:45 - 10:00</p>	<p>3º Momento: Organização da turma em 5 grupos de 4 elementos para a realização da experiência e registo dos resultados. Antes de referir os grupos a estagiária pergunta à turma quantos alunos ficam em cada grupo se</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 20 Balões; 		

<p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p>	<p>quisermos dividir a turma em 5 grupos.</p>		
	<p>10:00 - 10:15</p>	<p>4º Momento: Partilha dos resultados pela turma e discussão dos mesmos, respondendo às questões-problema. Neste momento, a estagiária apresenta uma maquete de um sistema respiratório, apenas com traqueia, brônquios e pulmões para mostrar o que acontece aos pulmões quando entra e quando sai o ar, para que os alunos compreendam por que razão o peito sobe e desce durante a respiração.</p>	<p>- Maquete sistema respiratório (traqueia, brônquios, pulmões e caixa torácica);</p>
	<p>10:15 - 10:30</p>	<p>- Lanche e registo do lanche saudável, no calendário individual.</p>	<p>- Calendário individual;</p>
	<p>10:30 - 11:00</p>	<p>- Intervalo.</p>	
	<p>11:00 - 11:10</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.</p> <p>Atividade: “Viagem do ar”</p>	
<p>11:10 - 11:20</p>	<p>Estratégias:</p> <p>- Diálogo com alunos acerca do percurso do ar desde que entra no organismo, relembrando o que foi trabalhado na primeira parte da manhã.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Quais são os dois processos de respiração de falamos à pouco?</p> <p>- O que vimos que acontece aos pulmões na inspiração? E na expiração?</p>		

<p>Área Curricular: Expressão e Educação Plástica</p> <p>Domínio: Descoberta e Organização Progressiva de Volumes</p> <p>Objetivo geral: Realizar atividades de Modelagem e Escultura</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u> - Modelar os órgãos do sistema respiratório, recorrendo a plasticina.</p>	<p>11:50 - 11:55</p> <p>11:55 - 12:05</p>	<p>diversas partes do sistema respiratório.</p> <p>4º Momento: Visualização de um vídeo¹ da escola virtual sobre o sistema respiratório</p> <p>- Proposta de criação de uma maquete do sistema respiratório, recorrendo à plasticina e sem olhar para a folha de registo ou para a maquete construída pela estagiária. O aluno invisual (J.) realiza a mesma tarefa com o auxílio da estagiária que não está a orientar a aula.</p>	<p>- 20 pedaços de plasticina;</p>	
<p>Área Curricular: Estudo do meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo.</p> <p>Objetivo geral: O seu corpo</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u> - Localizar e identificar os diversos órgãos do sistema digestivo e respiratório numa representação do corpo humano.</p>	<p>12:05 - 12:30</p>	<p>- Realização de uma ficha de trabalho (cf. Anexo AIIIe)) sobre o sistema respiratório, incluindo uma parte de revisão do sistema digestivo. A ficha consiste no preenchimento de um esquema de palavras (com as palavras RESPIRAÇÃO e de DIGESTÃO), tendo em conta as indicações dadas. As soluções da ficha encontram-se misturadas numa folha de recorte, distribuída aos alunos, pelo que estes têm de cortar as respostas, colando no sítio correspondente. O aluno invisual (J.) tem acesso a uma ficha de trabalho adaptada, preenchendo-a com auxílio da máquina de braille.</p>	<p>- 19 Fichas de trabalho (cf. Anexo AIIIe)) - Ficha de trabalho em braille; - 19 Folha de recorte;</p>	

¹ Disponível em «http://www.escolavirtual.pt/vidoplayer?id=0_a4mwfeqr».

<p>Objetivo geral: Conhecer aspetos relativos à saúde do seu corpo</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer pequenas ações do ser humano para o bom funcionamento do sistema respiratório. - Identificar a existência de micróbios bons e micróbios 		Os alunos que terminarem a tarefa rapidamente, realizam os exercícios 1 e 2 da página 61 do manual de estudo do meio, que correspondem ao preenchimento do esquema de percurso do ar e à identificação do órgão mais importante na respiração.	- Manual de estudo do meio;	
	12:30 - 14:00	- Almoço.		
	14:00 - 14:10	- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.		
	14:10 - 14:15	- Momento de relaxamento, acompanhado pela audição de uma música.		- CD com música de relaxamento; - Rádio;
	14:15 - 14:30	- Correção oral, em grande grupo, da ficha de trabalho realizada na parte da manhã.		
	14:30 - 14:40	<p>Atividade: “Os visitantes indesejáveis”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “Os visitantes indesejáveis” de Aida Marcuse, da página 82 do manual de português. <p>Pré-Leitura: Diálogo inicial, baseado no quadro “Não esquecer!” da página 61 do manual de estudo do meio. Ao mesmo tempo que são feitas as perguntas, a estagiária explica os motivos de devermos cumprir as indicações do quadro.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que razão devemos inspirar mais pelo nariz? 	- Manual de estudo do meio;	

<p>maus.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo geral I: Ler e ouvir ler textos literários</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p> <p>- “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”</p> <p>Objetivo geral II: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <p>- “Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o</p>	<p>14:40 - 14:50</p> <p>14:50 - 14:55</p> <p>14:55 - 15:00</p> <p>15:00 - 15:10</p>	<p>- Por que devemos evitar sítios poluídos?</p> <p>- Por que devemos renovar o ar das nossas casas?</p> <p>- Por que razão praticar exercício físico ajuda no bom funcionamento do sistema respiratório? E porque fumar prejudica?</p> <p>- Os alunos copiam para o caderno de estudo do meio o texto do quadro “Não esquecer!”.</p> <p>- Foco no primeiro tópico do quadro (“inspirar sempre pelo nariz e o menos pela boca, para evitar infeções respiratórias”) e identificação na imagem do texto “Os visitantes indesejáveis”, dos micróbios bons e dos maus, questionando os alunos sobre a previsão do tema do texto. A imagem é inicialmente descrita para o aluno invisual (J.) participar na sua interpretação.</p> <p>Leitura: Leitura expressiva do texto por parte da estagiária.</p> <p>- Análise do texto e levantamento de palavras desconhecidas.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Quem são as personagens do texto?</p> <p>- Quem é que foi visitar o Miguel?</p>	<p>- Manual de português;</p>	
--	---	--	-------------------------------	--

Anexo 2AIIIa)

Folha de registo experimental

Nome: _____

Data: ____/____/____

Respiração (Trabalho experimental)

Questões-problema:

- O que acontece quando inspiramos e expiramos, se tivermos um balão na boca?



- O que acontece ao nosso peito quando inspiramos? E quando expiramos?

Materiais	Procedimento
- Balões	1º Com um balão na boca, inspira e expira, vê o que acontece ao balão. Ao mesmo tempo, vê o que acontece ao nosso peito e regista os resultados na tabela.

→ Regista os **resultados** na tabela seguinte, colocando cruces “X” nos resultados obtidos:

	O balão enche-se	O balão esvazia-se ou mantém-se igual	O peito sobe	O peito desce
Durante a inspiração				
Durante a expiração				

→ Conclusão:

- A _____ é um processo fundamental para a vida de qualquer ser humano.

- A inspiração é a _____ de ar nos _____, fazendo-os _____ de volume.

- A expiração é a _____ de ar dos _____, fazendo-os _____ de volume.

umentar	entrada	respiração	saída
brônquios	inspiração	diminuir	pulmões

Anexo 2AIIb)

Maquete do Sistema
Respiratório

Maquete do Sistema Respiratório



Figura 1 - Maquete do Sistema Digestivo inicial

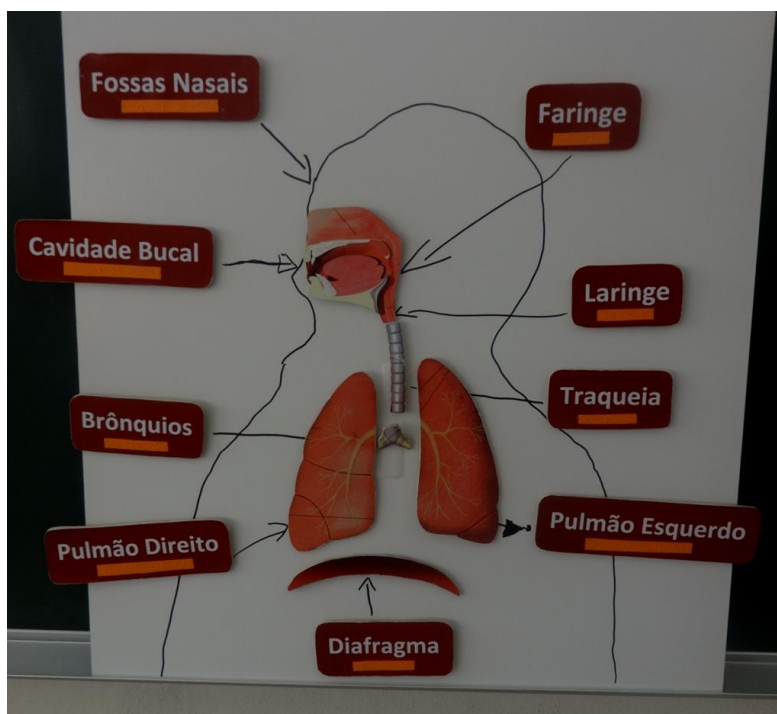


Figura 2 - Maquete do Sistema Digestivo final

Anexo 2AIIc)

Silhueta do corpo humano
preenchida pelos alunos

Silhueta do corpo humano

Enunciado: Desenha na imagem os diferentes órgãos do sistema respiratório e depois e depois recorta-a e cola no teu caderno.

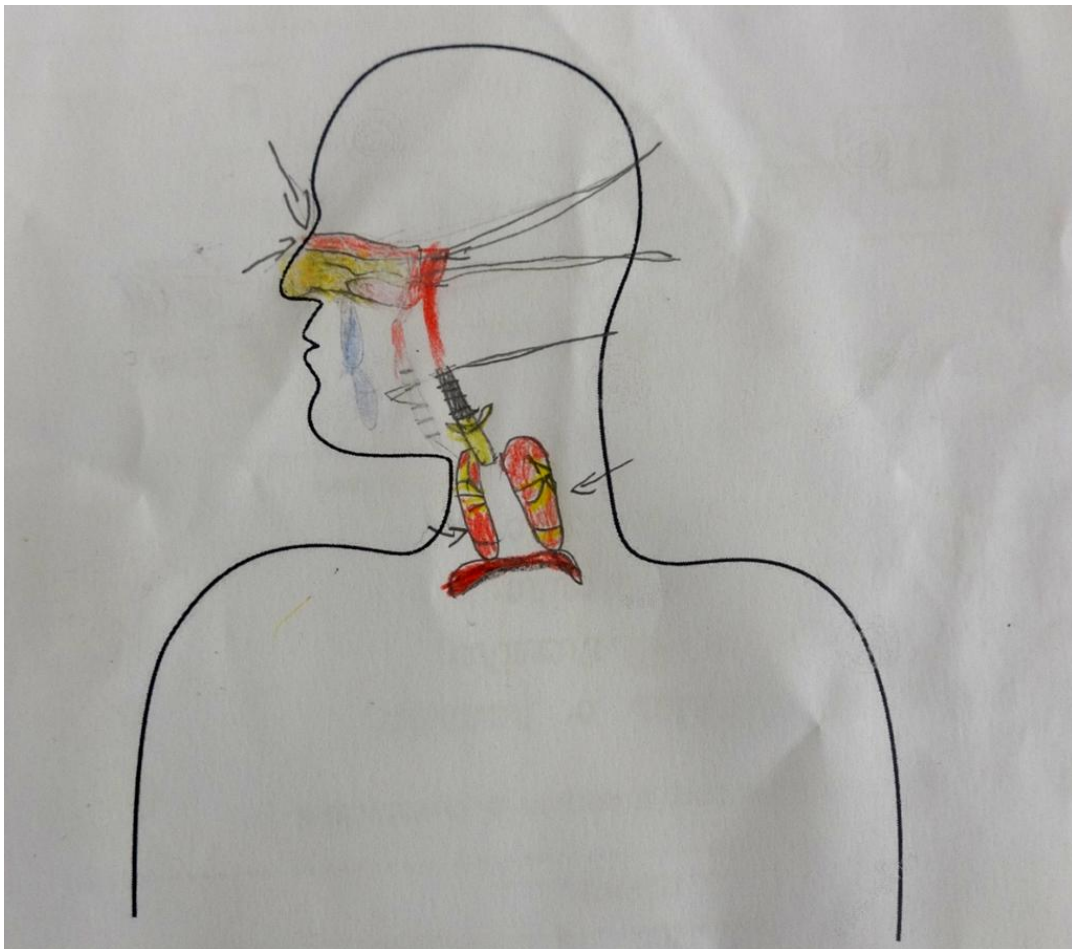


Figura 1 - Silhueta do sistema respiratório desenhada por um aluno

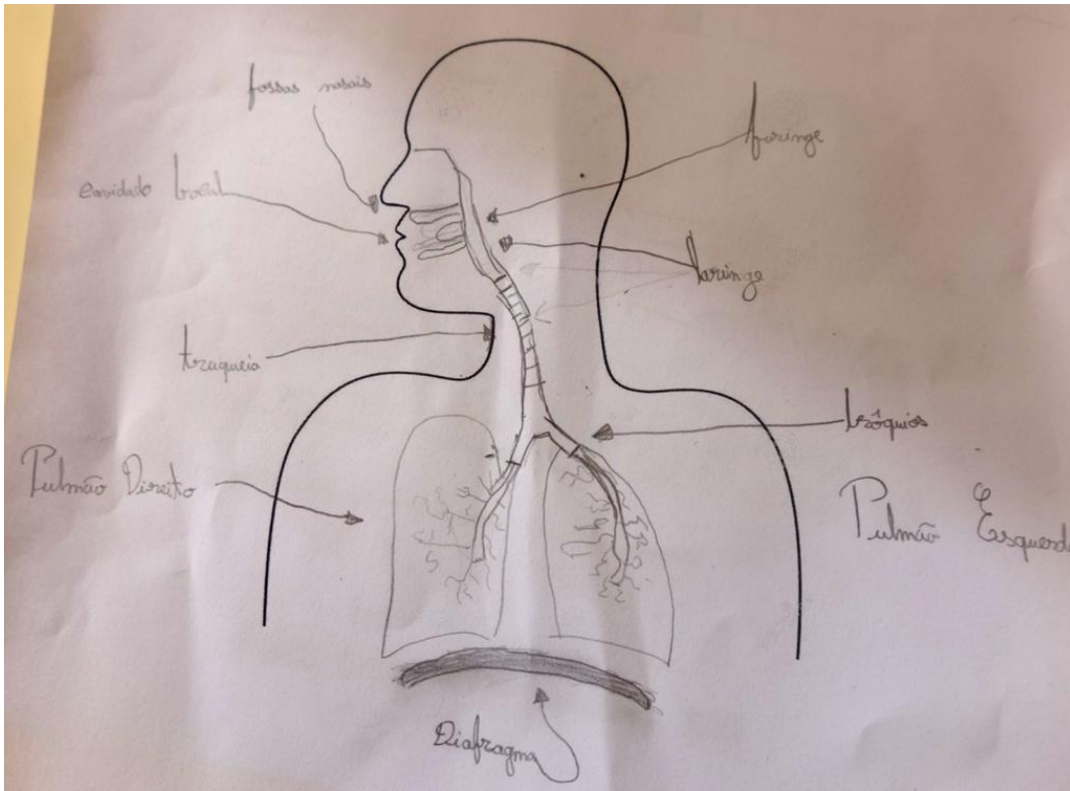


Figura 2 - Silhueta do sistema respiratório desenhada por um aluno

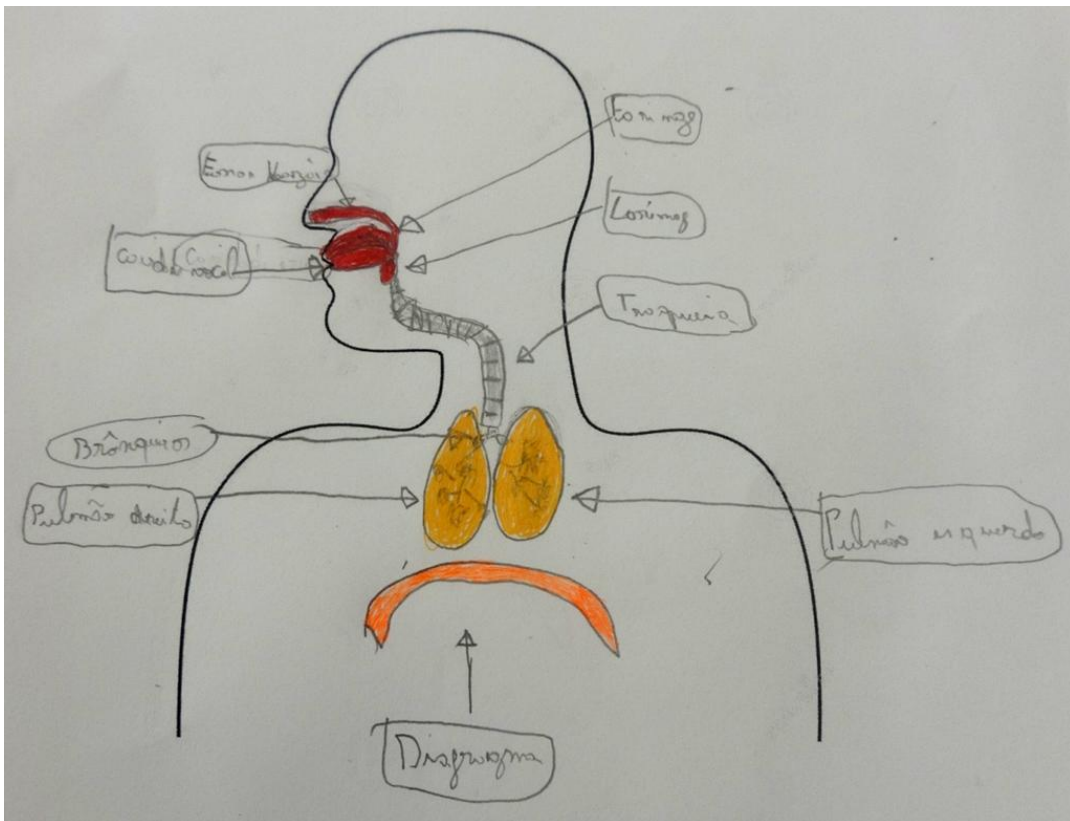


Figura 3 - Silhueta do sistema respiratório desenhada por um aluno

Anexo 2AIIId)

Sistema Respiratório em
plasticina

Sistema Respiratório em plasticina



Figura 1 - Sistema Respiratório criado por um aluno



Figura 2 - Sistema Respiratório criado por um aluno



Figura 3 - Sistema Respiratório criado por um aluno



Figura 4 - Sistema Respiratório criado por um aluno

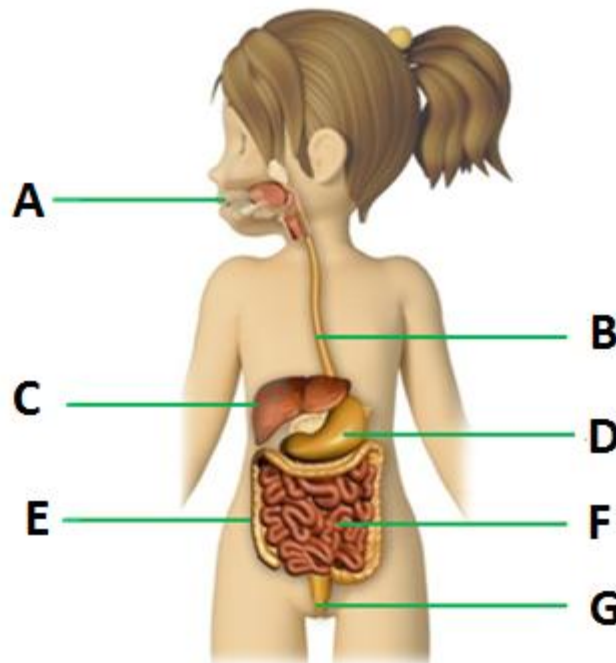
Anexo 2AIIIe)

Ficha de trabalho com soluções

Lembraste do que aprendeste sobre o sistema digestivo? 😊

3. Liga cada um dos elementos do sistema digestivo à indicação correspondente.

1. Órgão onde o bolo alimentar se transforma em quimo.	●	●	Intestino grosso
2. Massa resultante da transformação do quimo, por ação dos sucos digestivos.	●	●	Esófago
3. Tubo por onde passam as substâncias que não foram aproveitadas durante a digestão.	●	●	Reto
4. Massa que resulta da transformação do bolo alimentar ao ser misturado com o suco gástrico.	●	●	Quimo
5. Glândula que produz um dos sucos digestivos que transformam o quimo em quilo.	●	●	Estômago
6. Zona onde se forma o bolo alimentar.	●	●	Intestino delgado
7. Tubo vertical que transporta o bolo alimentar da faringe até ao estômago.	●	●	Quilo
8. Zona onde ficam armazenadas as fezes antes de serem expulsas pelo ânus.	●	●	Boca
9. Tubo onde o quimo se transforma em quilo.	●	●	Fígado



4. Faz corresponder um número do esquema com uma letra da figura.

A	B	C	D	E	F	G
6	7	5	1	9	3	8

Anexo 2AIIIIf)

Sistema respiratório com relevo
- Atlas de estudo do meio

Sistema Respiratório com relevo

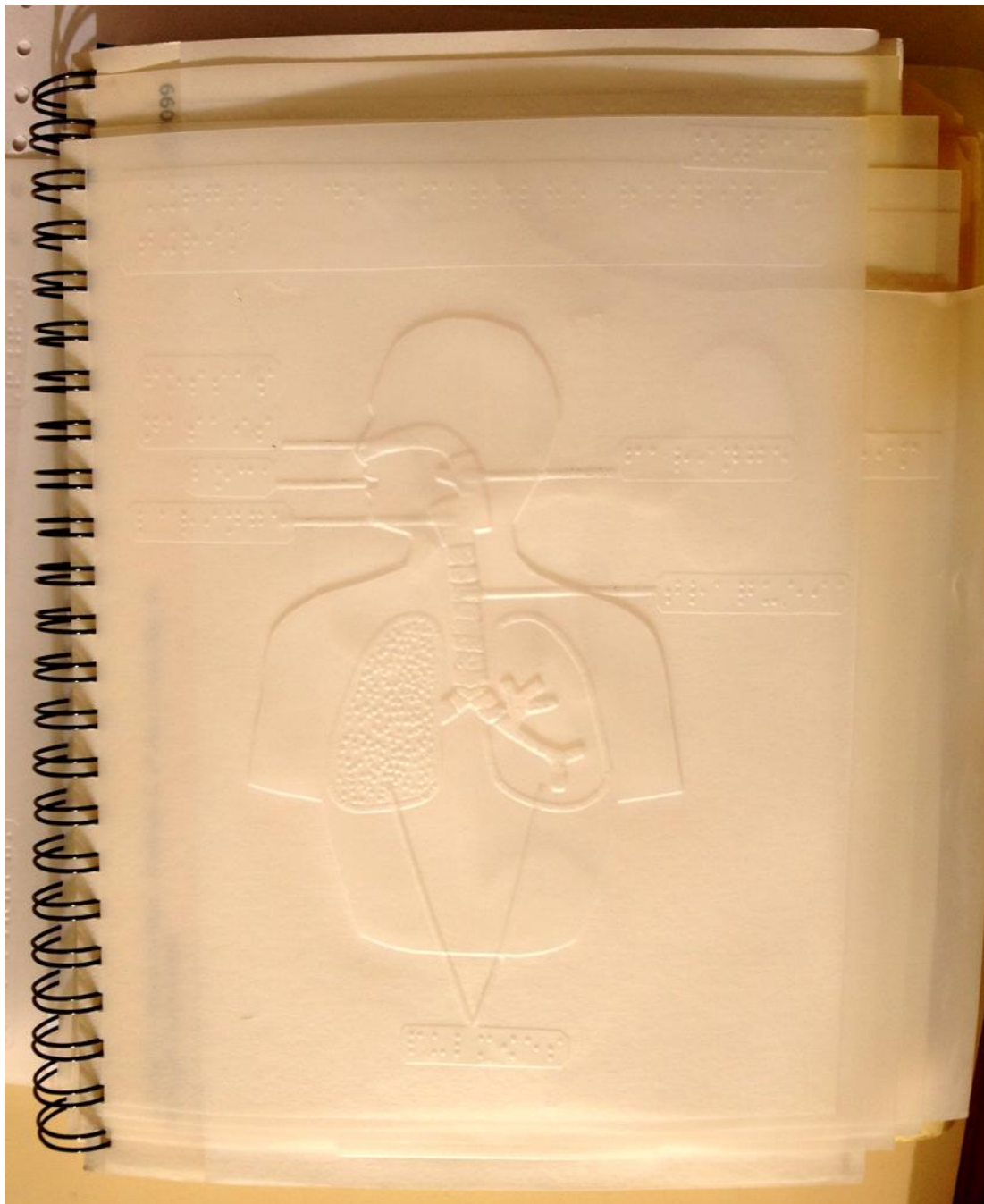


Figura 1 - Página do Atlas de Estudo do Meio com o Sistema Respiratório com relevo

Anexo 2AIIIg)

Trabalhos sobre o Sistema
Respiratório (alunos do 1.º ano)

Trabalhos sobre o Sistema Respiratório (alunos 1.º ano)



Figura 1 - Desenho realizado por um aluno do 1.º ano. Representa a mãe e os órgãos do sistema respiratório.



Figura 2 - Órgãos do Sistema Respiratório criados por um aluno do 1.º ano.

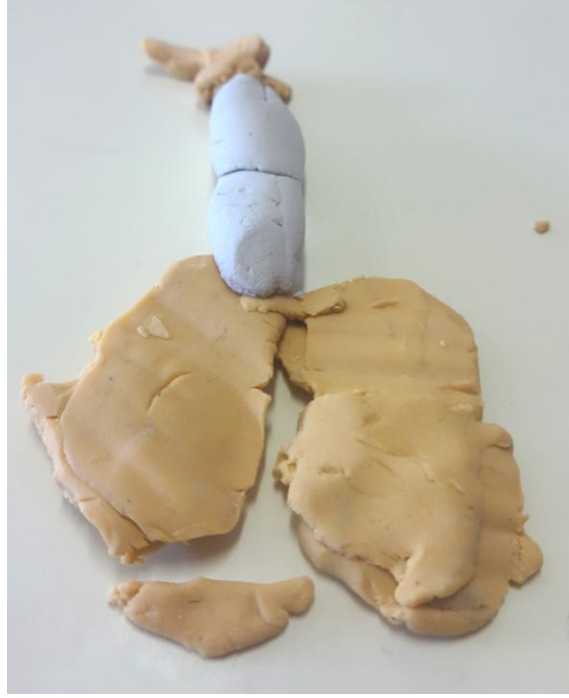


Figura 3 - Órgãos do Sistema Respiratório criados por um aluno do 1.º ano.

Anexo 2AIV

Mapa de articulação

2015-01-14 a 16



Anexo 2AV

Guião de Pré-Observação com
feedback (2015-01-14)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola EB1/JI da Torrinha

Orientador Cooperante: Leopoldo Bravo

Turma/Ano 3ºD

Diade: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

Estagiária observada: Cristiana Caldas

Data de observação: 2015/01/14

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

A atividade pedagógica proposta surgiu no âmbito da área curricular de estudo do meio, tendo em conta os conteúdos de trabalho definidos pelo orientador cooperante. Desta forma, será dada uma continuidade ao trabalho do corpo humano, iniciado na semana anterior. Assim, pretende-se abordar o sistema respiratório, no sentido de compreender o percurso efetuado pelo ar desde que entra no corpo até ao momento que sai do mesmo.

Dando continuidade ao trabalho experimental realizado na primeira parte da manhã, ao qual é atribuído, segundo Martins et al (2007), uma grande importância, a estagiária optou por iniciar a atividade através de um diálogo, que tem como objetivo relembrar os processos abordados na experiência, assim como os seus efeitos no aumento e diminuição dos pulmões (Cardoso, 2013). Desta forma, partindo deste conhecimento prévio dos alunos, a mestranda questiona a turma sobre o percurso do ar quando entra no corpo até ao momento em que sai, existindo um momento de partilha das ideias dos alunos, para que esta compreenda os aspetos que estes já conhecem e os que não conhecem e assim partir desses tópicos para a explicação seguinte (Arends, 2008). Uma vez que a maioria dos alunos apresenta, no geral, um comportamento agitado (A., C.M., D.O., F., L., M.T., R.C., R.T. e S.A.), a estagiária optou por utilizar como recurso a construção de uma maquete do sistema respiratório, recorrendo a elementos previamente preparados pela mesma, que serão colocados à medida que esta explica o processo de respiração, de forma a cativar a sua atenção (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Antes de começar a explicação, a estagiária chama um aluno e encostando-o à placa de madeira, contorna o seu corpo com um marcador permanente, desenhando a silhueta que servirá de base para a exposição dos diversos elementos do sistema respiratório. Desta forma, ao envolver os alunos pretende-se tornar esta estratégia mais significativa (para estes) (Roldão, 1999). Assim, partindo da silhueta do aluno e com recurso às diversas placas com as partes do sistema e os respetivos nomes, a estagiária dará uma explicação de todo o processo da respiração. Ao longo da explicação, cada vez que é acrescentado um nome novo, esta recorda novamente os nomes anteriormente abordados, permitindo a sua memorização por parte dos alunos (Papalia, Olds &

↳ e as funções dos órgãos

Feldman, 2009). Ao mesmo tempo que a estagiária explica o processo, de forma a focar a atenção dos alunos, estes vão desenhando ^{numa folha de papel} os diversos órgãos que são referidos e registando os seus nomes. Os registos na aula constituem-se como momentos de grande importância pois com eles, os alunos podem ter acesso aos conteúdos que foram trabalhados, em casa, lembrando-os (Vérin, 1988 citado por Teixeira, Silva & Santos, 2011). No que diz respeito à ^{representação} envolvimento do aluno invisível (J.), este irá acompanhar toda a explicação perto da estagiária, tocando nas diferentes partes do sistema respiratório. Estas partes foram impressas e coladas numa superfície de madeira para que este possa sentir o contorno das formas, através da exploração e assim atingir uma noção concreta do mundo real e das suas características (Dias, 1995). Além disso, as placas que referem os nomes têm a tradução em braille, possibilitando a sua leitura. *Muito importante!*

*Espero
fique
mas
esta
ideia*

Após a explicação de todo o processo, a estagiária propõe a repetição da explicação por um aluno, o qual se deve dirigir à maquete e construí-la novamente. Neste momento, os alunos são estimulados a dar uma explicação do processo que a estagiária referiu, desenvolvendo a sua competência comunicativa (Cardoso, 2013; Lomas, 2003). O aluno invisível (J.) acompanha esta explicação com o atlas de estudo do meio que existe na sala. Como forma de rever todo o processo, a estagiária optou por ^{pequenas} escolher um vídeo da Escola Virtual, que sintetiza as informações principais da respiração. A utilização das tecnologias de informação e comunicação tem um grande impacto nas aprendizagens dos alunos (Amarante, 2007). Em seguida, uma vez que é importante que os alunos sejam os construtores das suas aprendizagens, é proposta à turma a criação das principais partes do sistema respiratório, recorrendo à plasticina. Desta forma, surge a importância da manipulação dos materiais, com vista à construção dos conhecimentos, neste caso, com vista à aprendizagem concreta das diversas partes do sistema abordado, sem observar a maquete, nem a imagem do manual (Coll, 2001).

Como forma de consolidação do processo, a mestrandia optou por criar uma ficha de trabalho, que pretende que os alunos completem as várias partes do sistema respiratório, associando-as às suas funções e/ou características. Para lembrar o sistema digestivo abordado na semana anterior, esta ficha contém um exercício semelhante, confrontando os alunos com as diversas partes constituintes e as respetivas funções e/ou características. Uma vez que os alunos não se mostram muito motivados para a realização de fichas de trabalho, a mestrandia decidiu construir a ficha, acompanhada por uma ficha de recorte com as respostas, ^{para} as quais os alunos devem recortar e colar no sítio correspondente, tornando esta tarefa mais motivadora (Arends, 2008).

Por fim, uma vez que na turma existem alunos mais desenvolvidos (C.O., D.R., G. J., L., P., R.M., S.A., S.C., T.), que realizam mais rapidamente as tarefas, torna-se necessário planificar tarefas ^{complementares} extras, relacionadas com os conteúdos abordados, para que estes não fiquem sem trabalho, pelo que é-lhes proposta a realização de exercícios do manual que se referem à ordenação dos elementos do sistema respiratório, assim como a identificação do principal órgão responsável pela respiração. De facto, a diferenciação pedagógica aqui

Os alunos que terminam as tarefas mais rapidamente podem realizar vários trabalhos para além do simples realização de mais exercícios e fichas.

existente é considerada fulcral, pois “diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse” (Tomlinson, 2008, p. 9).

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

Durante a atividade pedagógica, a estagiária prevê algumas dificuldades que poderão levar a alterações na planificação inicial (Barbier, 1993). Uma das dificuldades poderá relacionar-se com a agitação da turma e com o barulho resultante desta agitação, uma vez que, em geral, os alunos da turma (A., C.M., D.O., F., L., M.T., R.C., R.T. e S.A.) quando ficam entusiasmados, por vezes, criam algum ruído que perturba a concentração dos colegas. Assim, sempre que se tornar necessário, a estagiária irá interromper a aula para que, através de pequenas indicações, possa voltar a captar a atenção dos alunos, a qual é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens (Mauri, 2001). No entanto, é importante ter em conta que o ruído criado na sala nem sempre é negativo e perturbador, uma vez que pode significar empenho por parte dos alunos em questionar os colegas e ajudá-los (Arends, 2008). MB

No que diz respeito à atividade em si, a estagiária considera que existe a possibilidade dos alunos confundirem as diversas partes do sistema respiratório com as do digestivo e desta forma, se considerar necessário irá remeter a atenção dos alunos para o poster que se encontra afixado na sala, com os diversos elementos que fazem parte ^{do sistema} (da digestão). Neste sentido, uma vez que tanto o esófago como a traqueia são tubos verticais, estes podem ser confundidos, pelo que a estagiária deverá explicar a sua distinção. Desta forma, ao aproveitar os erros dos alunos para explicar o processo, no caso de haver dúvidas, a formanda segue o que defende o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, ao referir que o professor do primeiro ciclo deve utilizar os obstáculos e erros dos alunos, de forma a construir situações de aprendizagem escolar. Por fim, uma outra dificuldade relaciona-se com o trabalho do aluno invisual (J.), dado que este é pouco autónomo, pelo que se tiver dúvidas não as irá colocar. De forma, para compensar esta carência ao nível da autonomia a estagiária irá solicitar a participação do aluno ao longo da explicação da aula, para que este se sinta integrado (Horton, 2000). ^{o que} para que este possa consolidar aprendizagens.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Quando o professor planifica a sua aula deve sempre fazê-lo em conjunto com a previsão de um conjunto de possíveis dificuldades que podem ocorrer, apesar da previsão não poder ser total (Barbier, 1993)

Neste sentido, a formanda considera importante a observação da gestão do tempo, uma vez que este aspeto “requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (Arends, 1995, p.79). Desta forma, é importante que a formanda além de ser eficiente a abordar os conteúdos, seja eficaz, isto é, que consiga chegar aos alunos e desenvolver a sua aprendizagem,

criando impacto. (idem). Por outro lado, considera que deve ser observada a concentração, persistência, envolvimento e satisfação dos alunos na realização das atividades, o que diz respeito à adequação da atividade (Reis, 2011). Um outro tópico^{??} que a estagiária considera fulcral nesta observação diz respeito à capacidade de flexibilização do plano, se esta se tornar necessária no momento da ação, devido a imprevistos que possam surgir (Barbier, 1993). Além disso, torna-se necessário que a estagiária consiga criar relações positivas com a turma, criando um ambiente de bem-estar e envolvimento por parte destes, predispondo-se para a aprendizagem (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). No que diz respeito ao aluno invisível (J.), é importante que este seja integrado nas tarefas que vão sendo desenvolvidas, dado que um professor de ensino regular deve dispensar aos invisíveis a mesma atenção que aos restantes alunos da turma, dando-lhes o mesmo apoio (Horton, 2000). Importa ainda acrescentar a importância do discurso utilizado pela formanda com os alunos, uma vez que este deve ser audível, breve, claro e expressivo, forma a captar a atenção dos alunos. Além disso, é essencial que esta tenha conhecimento científico suficiente acerca dos conteúdos a abordar na aula planificada, de forma a dominá-los (Estrela, 2010). *participação com os colegas e alunos na aula*

Referências Bibliográficas: *Bibliografia diversificada e pertinente*

- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (org.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Coll, C., et al. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- Martins, I., et al (2007). *Explorando a Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. (2ªEd.). Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In C. Coll, et al., *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA. *página 3?*

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. (11ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas de Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada:

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I série. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Cristiana, no seu guião de pré-observação é evidente o conhecimento que tem do grupo em termos das dificuldades, interesses e necessidades.

Refere aspetos importantes da ação docente que devem ser consideradas ao longo da atividade e retomados no momento de reflexão pós-ação.

Anexo 2AVI

Narrativa colaborativa

Díade Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

Orientador(a) cooperante Leopoldo Bravo

Escola/Agrupamento Escola E.B.1/J.I. da Torrinha / Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Conjunto de episódios com incidência num aspeto particular

Data: 9 de janeiro de 2015

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário do orientador cooperante</i>
<p>A presente narrativa colaborativa, que surgiu no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), visa uma reflexão conjunta da díade pedagógica e do orientador cooperante acerca de um assunto que merece destaque e cuja importância se tornou evidente ao longo do período de estágio. Desta forma, importa referir que a temática escolhida remete à importância dos registos escritos na sala de aula, como forma de promover o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Num primeiro momento da narrativa, as mestrandas optaram por expor o seu ponto de vista face a este aspeto pedagógico, salientando alguns aspetos da prática. Assim, na fase inicial do estágio, o par observou que a motivação dos alunos aumentava assim que se realizavam atividades mais lúdicas relativamente ao habitual. Dessa forma, a díade centrou a sua preocupação na promoção de momentos motivadores, que privilegiassem mais a oralidade em detrimento do escrito, uma vez que se observava um maior empenho das crianças nestes momentos, considerando, assim a aprendizagem mais significativa,</p>	<p><i>“As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e</i></p>

devido à participação ativa das crianças nas mesmas. Além disso, uma vez que no ensino é atribuído muito valor ao domínio escrito, por vezes o oral é deixado de parte (Amor, 2006) e as mestrandas não queriam que esta situação se espelha-se nas suas práticas.

Sendo a oralidade e a escrita domínios distintos, torna-se fulcral caracterizá-los de uma forma geral. Desta forma, quando se fala na produção oral da linguagem, esta implica uma produção (falar) e uma percepção (ouvir). A fala é assegurada pela voz e tem várias intencionalidades, devendo ser adaptada a cada contexto de comunicação (Martins, 1992). Este processo implica, desta forma, a existência de interlocutores, envolvendo também os gestos que o acompanham, desenrolando-se numa sequência temporal linear efémera, ou seja, as produções não podem ser alteradas (Amor, 2006). No que diz respeito ao campo da audição, esta por vezes, pode ser prejudicada por ruídos do meio, pela intensidade da voz ou pela orientação do falante. Relativamente ao domínio da escrita, este envolve, igualmente, o processo de produção (escrever) e o de percepção (ler). A escrita refere-se a uma transcrição de uma mensagem verbal, pelo que exige uma codificação linguística. Desta forma, engloba a sintaxe, semântica, pontuação e ortografia (Martins, 1992). Tendo em conta o que foi referido acima, é importante mencionar que o domínio da oralidade e da escrita devem ser trabalhados em conjunto, não se sobrepondo um ao outro, mas, pelo contrário, complementando-se. De acordo com Lomas (2003), nas aulas os alunos devem aprender a dominar os vários domínios do uso da linguagem, pelo que cabe ao professor trabalhar para este desenvolvimento conjunto.

Considerando as perspetivas dos autores mencionados, aliada à importância dos *feedbacks* obtidos quer pelo orientador cooperante quer pela supervisora pedagógica, que partilharam os seus saberes, referindo diferentes modos de fazer determinadas tarefas (Niza, 1997, mencionado por Formosinho &

comportamentos”

(Oliveira-Formosinho 1996)

Ao longo do estágio, fomos detetando que os registos no caderno diário eram diminutos. Apenas ficava registado a data, as efemérides, o tempo e o sumário. O trabalho desenvolvido na sala de aula privilegiava as atividades de diálogo, desenvolvendo a oralidade com os alunos sobre os conteúdos a desenvolver na aula. Quando envolvia escrita, tentava-se elaborar uma ficha de trabalho onde os alunos não tivessem muito trabalho a desenvolvê-la para não enfatizar os mesmos. Decorrido algum tempo de estágio e após reflexão conjunta, as professoras estagiárias foram adotando outras estratégias, foram dando destaque aos cadernos diários dos alunos e sobre todos os conteúdos ou conceitos trabalhados foram feitos registos escritos nos cadernos para que estes ficassem disponíveis para o posterior estudo por parte dos alunos.

Essas novas estratégias desenvolvidas permitiram que toda informação obtida na aula ficasse registada no caderno diário, quer através da pesquisa em

Machado, 2009) e ainda, tendo em conta as reflexões da díade, importa salientar que a visão das mestrandas face à importância dos registos na sala de aula modificou. Dessa forma passaram a encará-los como uma estratégia de acompanhamento da aula, que quando utilizados de forma equilibrada, tornam-se fundamentais no percurso de aquisição de novos conhecimentos, uma vez que a escrita permite conservar o oral e desta forma, permite aceder a ele em momentos posteriores à abordagem dos conteúdos, auxiliando a sua memorização (Vérin, 1988 citado por Teixeira, Silva & Santos, 2011).

Partindo agora de exemplos da prática de modo a espelhar a situação vivenciada neste período, várias foram as atividades nas quais a díade não efetuou qualquer tipo de registo escrito uma vez que, como já foi referido, não lhes era atribuído grande valor. Assim atividades como “Sequências de números” (dia 24 de outubro), “Enigma dos anões e evolução” (dia 31 de outubro), “Onde pertencemos?” (dia 5 de novembro), “Os nossos monumentos” (7 de novembro), “A Bela e a Cobra” (12 de novembro), entre outras, ficaram todas no plano do oral, sendo descurados os registos escritos. Devido a esta lacuna nas planificações e, posteriormente na ação, as mestrandas verificaram que, de facto não era suficiente a exploração oral, pois como mencionou a supervisora institucional numa das reuniões com as formandas, os registos tornam-se fulcrais para que as crianças possam rever os conteúdos em casa, estudá-los e garante uma ajuda aos pais que querem ajudar os seus educandos, uma vez que estes não transportam, diariamente, os manuais escolares para a sua habitação. Além disso, quando eram retomados assuntos anteriores verificava-se que alguns dos alunos não obtiveram a compreensão pretendida, e, uma vez que não existia qualquer registo, as mestrandas não podiam remeter para o caderno como auxiliar dessas aprendizagens.

Desde as reflexões colaborativas, (cruciais no perfil do professor (decreto-lei n.º240/2001)), entre todos os atores do processo de formação das mestrandas, realizadas após as supervisões, e tendo em conta os

fontes de informação diversificadas, tais como a internet, quer outros manuais escolares ou mesmo livros especializados nos temas em questão. Os alunos efetuaram pequenos trabalhos como colagens ou esquemas nos seus cadernos diários.

Por outro lado, de acordo com a linha de pensamento de Santos (2002), os cadernos diários fornecem, aos professores, conhecimento acerca daquilo que os seus alunos efetivamente fazem nas aulas, visto os cadernos serem o suporte privilegiado dos registos escritos que os alunos efetuam nas aulas. Assim sendo, o caderno é um elemento cuja análise permitirá aos professores o aumento do conhecimento acerca dos seus alunos, ficando em condições de os avaliar de forma mais justa.

Refletindo agora nos benefícios que este dispositivo escolar acarreta para os alunos, o caderno diário é, antes de mais, um dos seus instrumentos de trabalho, porque nele os alunos têm, a menos que não tenham registado os conteúdos desenvolvidos nas aulas, de forma sintetizada, os conteúdos programáticos

referentes teóricos, as mestradas consideraram, então, a importância dos registos passando a valorizá-los na sua planificação. Assim, em atividades posteriores, não houve nenhuma em que não houvesse este registo como forma de complemento do oral. É, no entanto, importante referir que estes registos podem e devem ser diversificados, podendo, por isso, assumir diferentes formas, ou seja, podem ser registos através de alguma ficha, jogo, significado de conceitos, exercícios exemplificativos, entre outros.

Em suma, desde o início da prática pedagógica que as mestradas consideraram que existiu uma progressão no que concerne à valorização dos registos escritos na ação das mesmas. De facto, como consta nas planificações nas primeiras semanas de estágio, não havia a preocupação por parte do par pedagógico no registo, tendo este ao longo do tempo assumido uma posição fulcral no processo de ensino e aprendizagem, e por isso, nas últimas planificações efetuadas este foi valorizado de forma exímia. Apesar desta evolução, as mestradas pensam que ainda existem aspetos que podem ser melhorados ao nível da diversificação de formas de registo, para que num futuro próximo, enquanto professoras de primeiro ciclo, possam mobilizá-los por forma a melhorar a sua ação docente e a promover uma “melhoria na qualidade do ensino e um maior sucesso educativo, através da constante reformulação e aperfeiçoamento dos planos e instrumentos de trabalho” (Ribeiro, 1997, p. 25).

trabalhados ao longo do ano letivo, situação que tende a facilitar o seu trabalho na hora de se prepararem para os momentos de avaliação. Naturalmente que um aluno com um caderno onde os conteúdos são estruturados de forma clara e organizada parte para esses momentos de estudo com a sua tarefa, pelo menos teoricamente, algo facilitada. O caderno, quando bem utilizado, funciona como um auxiliar de estudo deveras eficiente para os alunos.

Assim sendo, os registos diários mantêm um papel de destaque no ensino atual, desempenhando um alargado número de funções. Tal como afirma Mignot (2010, p. 2) “apesar de tantas mudanças, em tempos de escrita digital, nos cadernos escolares, os alunos ainda aprendem e exercitam a escrita imposta e regulada pela instituição escolar”.

Referências bibliográficas

Amor, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia*. (6ª edição). Lisboa: Texto Editores.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professor na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.14-24). Porto: Edições ASA.
- Martins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M., Martins (Org.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (pp.5-21). Lisboa: Edições Colibri.
- Mignot, V. (2010). Cadernos escolares. In Oliveira, D., Duarte, C. & Vieira, F., *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do Ensino Fundamental: Funções e significados. Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Documentação legal:

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Anexo 2AVII

Narrativa individual com
feedback

O período de estágio constitui-se como um momento importante de aprendizagem, uma vez que nele os formandos são confrontados com inúmeras situações do dia a dia de um professor. De facto, são muitos os aspetos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pelo que a mestranda considera pertinente refletir sobre estes, de forma a modificar as suas práticas, com vista à construção de um conceito próprio de educação, baseado em pressupostos teóricos e legais que atribuem sustentabilidade à ação, integrados numa metodologia de investigação-ação, como evolução do processo de ensino e aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Assim, baseada na reflexão que, segundo Oliveira e Serrazina (2002), se constitui como processo transversal a todo o fenómeno de investigação-ação, a formanda focar-se-á especificamente num recurso que, apesar de possuir inúmeras vantagens, por vezes é utilizado de forma demasiado frequente, limitando as práticas desenvolvidas - manual escolar.

Ao longo do período de estágio, até ao momento, destacam-se alguns aspetos, nos quais a formanda sente mais dificuldade, tais como a gestão do tempo, a integração do aluno invisual na turma e na dinâmica da aula, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, também alargada aos alunos com mais e com menos dificuldades. De facto, em relação ao primeiro ponto, por vezes, torna-se complicado prever o tempo de duração de uma determinada atividade, visto que, na ação, nem sempre se desenrola tudo como o planeado. Em certas alturas, por um lado pelo entusiasmo dos alunos e por outro pelo seu comportamento, as atividades prolongam-se mais, levando ao afastamento do planificado, são os chamados imprevistos (Diogo, 2010). Noutras alturas acontece o contrário e a aula passa mais rapidamente, sendo necessário completar o plano com atividades de prolongamento do mesmo, de forma a evitar que os alunos fiquem sem nada para fazer.

No que diz respeito à integração do aluno invisual, a mestranda considera complexo todo este processo, uma vez que é necessário desenvolver dinâmicas de aula que permitam a sua participação ativa e, ao mesmo tempo, o estímulo da motivação de todos os alunos da turma, essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Coll, 2001). Essa participação ativa inclui essencialmente a criação de recursos manipuláveis, uma vez que a sua exploração permite atingir uma noção concreta do mundo real e das suas características (Dias, 1995). Segundo Horton (2000), o professor do ensino regular tem assim uma responsabilidade acentuada na educação de alunos invisuais, o que por vezes dificulta a existência de um equilíbrio entre a atenção dada a esses alunos e aos restantes alunos da turma. No entanto, a formanda considera que apesar de exigir um trabalho redobrado por parte do professor, é importante que os alunos com

Comentário [S1]: Frase enorme e com várias ideias

Comentário [S2]: Mas na sua narrativa apresenta uma reflexão muito mais abrangente e pertinente do que apenas sobre a temática do manual escolar.

Comentário [S3]: Os imprevisto são mais do que apenas o que referiu. Há imprevistos de diferentes níveis

Comentário [S4]: A aula passa mais rapidamente?
Ou especifica, ou coloca esta expressão oral entre aspas

deficiência visual sejam inseridos em turmas **com** alunos que não têm qualquer problema na visão, de forma a proporcionar uma interação constante que permite a aprendizagem diária e uma compreensão mútua (Horton, 2000).

Comentário [S5]: Poderia referir um pouco o tipo de trabalho diferenciado que tem desenvolvido com esta criança

Por outro lado, não é só o aluno invisível que necessita de uma diferenciação no ensino, uma vez que na turma existe uma grande diversidade a nível cognitivo, que se verifica na existência, por um lado de uma grande quantidade de alunos com poucas dificuldades e por outro de muitos alunos com dificuldades acentuadas. Desta forma, no decorrer da aula estes alunos apresentam ritmos distanciados, exigindo um acompanhamento mais próximo dos alunos com mais dificuldades e mais **distante** no caso dos alunos com menos dificuldades, os quais requerem a atribuição de atividades complementares, para acompanhar o seu ritmo (Cadima, 1997). Assim, ao nível da planificação a formanda sente alguma dificuldade na escolha destas tarefas, sendo que por vezes esta escolha é **feita no momento próximo da ação**. Apesar disso, há um esforço do par pedagógico em manter os alunos com tarefas constantes, permitindo o seu constante **desenvolvimento, mesmo que num nível avançado**.

Comentário [S6]: Acompanhamento distante?

Comentário [S7]: Não deveria ter algumas atividades previamente planificadas? Deveria especificar o tipo de tarefas que propõe para gerir os ritmos de trabalho diferenciado

Comentário [S8]: Desenvolva melhor esta ideia. Talvez articular com o nível próximo de desenvolvimento de Vygotsky

Além dos aspetos referidos, a formanda considera importante refletir sobre a utilização dos manuais escolares como recurso pedagógico, uma vez que no contexto de estágio o orientador cooperante o utiliza exaustivamente e, pelo que a díade observou, esta opção leva a uma atitude de rejeição por parte dos alunos da turma. De facto, ao longo das duas primeiras semanas de estágio a díade observou a turma no seu dia a dia da sala, ou seja observou o ambiente da sala, a atitude do professor, dos alunos e a própria interação entre eles, analisando criticamente também as estratégias utilizadas pelo docente da turma. Este período de observação é considerado, segundo Estrela (1994, p.57), como “um dos pilares da formação de professores”, uma vez que permite o um melhor conhecimento do contexto para a adequação da ação, tal como a díade tem vindo a verificar.

Como forma de iniciar a abordagem aos manuais escolares, a formanda considera pertinente referir que o manual escolar é considerado um

“recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem [que contém] (...) conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens” (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, Capítulo I, Artigo 3º).

Desta forma, ao ser considerado uma orientação, pretende ser uma “ajuda pedagógica aos professores nas suas tarefas docentes nas aulas e aos alunos e alunas nas suas tarefas de aprendizagem” (Lomas, 2003, p.271).

Ao longo do período de observação, a formanda, juntamente com o seu par pedagógico verificou que, no contexto de estágio, os recursos utilizados para abordar os diversos conteúdos se centram muito nos manuais escolares, deixando de parte outros materiais e recursos que auxiliam o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos. Apesar disso, segundo Dionísio (2000) este recurso é considerado um dos mais importantes nas ações educativas, pelo que dele surgem alguns aspetos positivos e outros negativos

Desde a antiguidade que o saber considerado socialmente válido é o que está presente nos livros e quando se fala em conhecimento curricular, transmitido em sala de aula, há sempre uma associação aos manuais escolares (idem). Apesar disso, houve uma altura em que os professores que lutavam pela inovação criticavam os livros por uniformizarem a cultura, estimulando apenas uma memorização da realidade e pouca compreensão da mesma e por colocarem os professores como meros “escravos” das orientações dos livros, pois não podiam por em prática ideias, projetos e conceções educativas próprias. No entanto, hoje em dia, houve um retorno às origens dos livros de texto, dada a evolução das ofertas editoriais, adaptadas às realidades atuais. (Lomas, 2003). De facto, atualmente os livros apresentam inúmeros aspetos positivos, quer por envolver uma articulação dos conteúdos das diversas áreas, quer por, no caso das escolas com poucos recursos, permitir o acesso a inúmeras informações. Por outro lado, através dos manuais escolares torna-se mais fácil envolver a família nos conteúdos abordados na escola, através dos exercícios realizados em casa. Além disso, muitas vezes, estes recursos constituem-se como os únicos livros a entrar nas famílias, ou seja, é por estes que são transmitidos os conhecimentos não só aos alunos mas também aos seus familiares mais próximos (Dionísio, 2000). Não obstante, o manual “é o primeiro recurso educativo que (...) está acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, sócio-económico ou da região em que vivem” (Rego, Gomes e Balula, 2010, p.2).

Tendo em conta o que foi referido a formanda considera que apesar de todos os aspetos positivos inerentes aos manuais escolares, quando estes são utilizados de forma acentuada, deixam de se tornar significativos, pelo que, tal como refere Lomas (2003), o professor deve fazer uma análise crítica dos matérias didáticos da sala antes de os utilizar e esta utilização deve ser feita de forma equilibrada. No caso do contexto de estágio da

Comentário [S9]: Fonte?

Comentário [S10]: Sem .antes dos ()

Comentário [S11]: Deveria fazer a distinção entre livros e manuais escolares

formanda este equilíbrio não parecia existir até ao momento de intervenção do par pedagógico, pelo que as crianças se mostravam desmotivadas a aprender e reagiam negativamente à proposta de realização de fichas de trabalho, de tal forma que, mesmo na intervenção das estagiárias, até ao momento, sempre que os alunos veem folhas soltas associam a fichas e não se mostram muito interessados, até perceberem que, na maioria das vezes, correspondem a meras **folhas** de registo.

Comentário [S12]: Importante a distinção entre a ficha de trabalho e a ficha de registo e a mobilização destes dois recursos

Ao refletir sobre as vantagens e desvantagens da utilização dos manuais escolares, a formanda defende, tal como Dionísio (2000), que por um lado este recurso, por ser cada vez mais completo, liberta o professor de grande carga de trabalho na criação de novas estratégias, mas por outro, torna-se bastante redutor por não ter em conta as necessidades da turma, em geral, e dos alunos individualmente. Além disso, uma vez que, atualmente, os manuais vêm acompanhados de propostas de atividades, fichas informativas, fichas de avaliação, etc., muitas vezes, o próprio professor sente-se tentado a não construir as fichas de avaliação de raiz, tal como acontece no contexto de estágio da mestranda, no qual os alunos realizam fichas de consolidação mensais, de acordo com as fichas disponibilizadas juntamente com o manual (idem). Ao possuírem e proporem a utilização de alguns recursos específicos, os manuais limitam a abertura dos conteúdos aos materiais fornecidos.

Desta forma, é possível verificar que os manuais, ao “facilitarem” o trabalho do professor, levam à utilização de poucos recursos ao nível de materiais físicos, das novas tecnologias, etc., na maioria das vezes por comodismo. De facto, estes recursos tendem a ser criados com base numa articulação curricular das diferentes áreas, apesar da separação física das mesmas, o que permite ao professor o uso dessa articulação sem se desviar do objeto referido. Por outro lado, devido à sua estrutura, por vezes, deixa de lado a criação de planificações, uma vez que estas já estão praticamente definidas pelo desenrolar dos conteúdos nos manuais. No entanto, a formanda considera que a planificação deve sempre ter em conta não só os conteúdos a abordar mas as necessidades e interesses da turma, contextualizando as aprendizagens. Assim, é através de uma **distância** do livro, apesar de orientada por este, que o professor deve focar a sua ação nos seus alunos em específico, criando estratégias diversas e dinâmicas, nas quais se incluem todo o tipo de recursos (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). É com base nessas estratégias que os alunos aprendem de forma muito mais significativa do que por mera utilização do manual escolar, ficando motivados.

Comentário [S13]: Expressões orais entre apas. Ou utilize outras expressões mais elucidativas do que pretende dizer

Apesar da ideia da formanda sobre a importância de uma utilização equilibrada dos manuais, esta considera que, por vezes, torna-se complicado inovar as estratégias de ensino, diminuindo a utilização deste recurso, uma vez que perante os pais, na maioria das vezes, este se constitui como o mais importante no ensino. Assim, **deve existir uma partilha das conceções de ensino e das práticas do professor com os pais e encarregados de educação, com vista a sensibilizá-los para práticas mais inovadoras, nas quais o afastamento orientado dos manuais escolares se constitui como essencial no desenvolvimento de novas aprendizagens e na motivação dos alunos para a aquisição das mesmas.** Desta forma, a educação é vista como um processo dialético entre os pais ou encarregados de educação e a escola, num ambiente de partilha, uma vez que estes se constituem como elementos próximos dos alunos, fazendo parte do seu microsistema (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Comentário [S14]: Muito importante

No contexto de estágio, a formanda e o par pedagógico, por vezes sentem algumas dificuldades em equilibrar o uso do manual, devido à desmotivação dos alunos para a sua utilização. Desta forma, no início da intervenção no contexto, o par evitou o uso deste recurso, chegando mesmo a nunca o utilizar, uma vez que esta atitude iria evitar o desinteresse da turma. No entanto, o uso nulo destes recursos, nem sempre é positivo, porque como já foi referido o manual é um instrumento que possui o conhecimento curricular validado (Dionísio, 2000). Assim, através de reflexões entre a díade, com o orientador cooperante e com a supervisora pedagógica, o par tem vindo a melhorar a sua intervenção, adotando de forma harmoniosa os manuais como recurso das aulas, sempre acompanhados de elementos motivadores. Desta forma, os alunos compreendem que estes livros também podem ser interessantes, uma vez que podem envolver estratégias dinâmicas de utilização, algumas das quais já foram implementadas pela díade, tais como a visualização de vídeos e outros recursos da escola virtual, a utilização de um powerpoint interativo com as perguntas e as respostas e a criação de desafios, tendo por base as perguntas do livro. Apesar disso, a formanda, juntamente com o par pedagógico, pretende idealizar outras estratégias motivadoras para a utilização do manual escolar, utilizando, por exemplo, as **novas tecnologias, que se constituem como técnicas recheadas de interesse pedagógico e que devem ser integradas nas atividades educativas, uma vez que, atualmente, estão bastante presentes na vida quotidiana dos alunos** (Ponte & Serrazina, 1998).

Comentário [S15]: Tecnologias de informação e comunicação

Em jeito de conclusão, a formanda considera que os professores estão em **constante formação** e que é através da reflexão individual e partilhada que estes alteram

Comentário [S16]: bem

as suas práticas, com vista a melhorá-las, tendo sempre em conta os alunos em questão e tudo o que os rodeia. Seja em relação à gestão de tempo ou à diferenciação pedagógica, a estagiária pretende aprender a colocar-se na posição de professor, na qual estes são apenas alguns dos muitos aspetos a trabalhar na sala de aula. Assim, o período de estágio torna-se fulcral, uma vez que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p.8). O professor deve sempre adotar um leque diversificado de estratégias, de forma a cativar a motivação dos alunos, mantendo um olhar crítico e reflexivo a todos os recursos pedagógicos. De facto,

“é essencial adoptar perante os livros de texto e perante os materiais didáticos (...) uma atitude de indagação em redor das suas características e da sua bondade pedagógica porque, em última instância, não são senão hipóteses teóricas à espera de serem confrontadas com a prática da aula” (Lomas, 2003, p.284).

Comentário [S17]: Deveria especificar melhor esta ideia

Comentário [S18]: Cristiana, na sua narrativa reflete de forma sustentada sobre alguns aspetos importantes da sua prática educativa desenvolvida em contexto de estágio até ao momento. Identifica alguns constrangimentos e dificuldades e vai apontando sugestões para as contornar. Apresenta de forma muito breve algumas ideias importantes que deveriam ser desenvolvidas com maior profundidade. Deve reduzir o uso das expressões vincadamente orais. Talvez fosse importante ter feito nesta parte final do texto uma reflexão mais explícita sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional até então.

Referências Bibliográficas

- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coll, C. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dionísio, M. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores - Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição). Porto: Porto editora, 1994.
- Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação, 2000.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Grupo de Trabalho sobre Investigação *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29 – 42. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. (11ª Edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Rego, B., Gomes, C. & Balula, J. (2010). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*. XI Congresso da AEPEC. Évora: Universidade de Évora.

Comentário [S19]: Bibliografia pertinente

Comentário [S20]: Falta as páginas
Ver regras para capítulos de livros

Comentário [S21]: Formatei com um
pendente de 1,5

Comentário [S22]: Ver como se
colocam as páginas em capítulos de livros

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série - A.

Ministério da Educação. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2001 - I Série. Assembleia da República. Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário.

Anexo 2AVIII

Grelha de verificação da leitura

Grelha de verificação da leitura – 3ºD (Semana 19 a 21 de novembro)

Alunos	Correção			Intensidade			Ritmo			Expressividade		
	Muito Evidente	Evidente	Pouco Evidente	Muito Evidente	Evidente	Pouco Evidente	Muito Evidente	Evidente	Pouco Evidente	Muito Evidente	Evidente	Pouco Evidente
A.		X			X			X				X
C.M.			X	X				X			X	
C.O.		X		X			X			X		
D.R.	X			X			X			X		
D.O.		X			X		X				X	
F.		X		X			X				X	
G.		X		X			X			X		
J.	X					X			X			X
L.		X		X			X			X		
M.T.			X									
M.S.	X			X				X			X	
P.	X			X				X				X
R.L.		X			X			X		X		
R.C.			X			X			X		X	
R.T.	X			X			X			X		
R.M.			X		X			X		X		
S.A.		X			X			X			X	
S.C.	X			X			X			X		
S.P.		X				X			X		X	
T.		X			X			X		X		

Legenda:

Correção

- Muito evidente: O aluno articula corretamente as palavras.
- Evidente: O aluno comete enganos pouco frequentes na articulação.
- Pouco evidente: O aluno comete enganos muito frequentes na articulação.

Intensidade

- Muito evidente: O aluno utiliza um tom de voz adequado.
- Evidente: O aluno utiliza um tom de voz pouco adequado ou com alternâncias no tom.
- Pouco evidente: O aluno utiliza um tom de voz demasiado baixo/alto.

Ritmo

- Muito evidente: O aluno utiliza um ritmo adequado, respeitando as quebras e os silêncios do texto.
- Evidente: O aluno por vezes utiliza um ritmo um pouco acelerado ou lento, nem sempre fazendo pausas na leitura.
- Pouco evidente: O aluno utiliza um ritmo demasiado acelerado ou lento, saltando algumas palavras e evidenciando poucas pausas.

Expressividade

- Muito evidente: O aluno lê com expressividade, de acordo com os sinais de pontuação.
- Evidente: O aluno lê com alguma expressividade, por vezes não respeitando os sinais de pontuação.
- Pouco evidente: O aluno lê com muito pouca expressividade, quase nunca respeitando os sinais de pontuação.

Anexo 2AIX

Grelha de verificação dos conteúdos

Grelha de Verificação dos conteúdos (29 de outubro de 2014)

Números e Operações	Descritores de Desempenho
	1- Compreende e realiza corretamente sequências
	2- Compreende que a soma ou subtração de uma dezena de milhar a um determinado número, altera apenas a ordens das dezenas de milhar
	3- Designar mil unidades por um milhar
	4- Reconhecer que um milhar é igual a dez centenas
	5- Reconhecer que um milhar é igual a cem dezenas
	6- Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem o número
	7- Efetuar a leitura de números por classes
	8- Efetuar a leitura de números por ordens
	9- Decompõe corretamente números até à dezena de milhar
	10- Conhece corretamente os numerais romanos
	11- Utiliza corretamente os numerais romanos
	12- Compreende as regularidades da tabela dos 100
13- Resolve problemas envolvendo situações de juntar e retirar	

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	SB	S	SB	S	S	SB	S	S	SB	SP	SP	S	S
C.M.	S	S	SB	S	S	S	S	S	SB	SP	SP	S	S
C.O.	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
D.R.	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
D.O.	SB	SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB	S	S	SB	SB
F	S	S	SB	S	S	SB	S	S	SB	SP	SP	S	S
G	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
J	S	S	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SN	SB	SB
L	S	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
M.T.	S	S	SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M.S.	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	S	S
P	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
R.L.	SP	S	SB	S	S	S	S	S	S	SP	SP	S	S
R.C.	SB	S	SB	S	S	SB	S	S	SB	S	S	S	S
R.T.	S	S	SB	S	S	SB	S	S	S	S	S	S	S
R.M.	S	SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB	S	S	SB	SB
S.A.	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	SB	SB
S.C.	SB	SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB	S	S	S	SB
S.P.	SP	S	SB	S	S	S	S	S	S	SP	SP	S	S
T	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB

Legenda:

(SP) - Satisfaz pouco: Os alunos não conseguem resolver os desafios, ou realizam com muita dificuldade.

(S) - Satisfaz: Os alunos realizam os desafios com alguma dificuldade.

(SB) - Satisfaz bastante: Os alunos conseguem resolver os desafios sem dificuldade.

Anexo 2AX

Grelha de verificação da participação oral

Grelha de verificação da participação oral – 3ºD – Semana de 12 a 14 de novembro de 2014

Alunos	Quantidade (Voluntária, só solicitada, não participa)			Qualidade						Regulada (Respeita a sua vez, respeita opiniões, sabe ouvir)		
	Voluntária *	Solicitada	Não participa	Participação pertinente, adequada			Capacidade de se exprimir de forma audível, confiante e clara			Muito evidente	Evidente	Pouco evidente
				Muito evidente	Evidente	Pouco evidente	Muito evidente	Evidente	Pouco evidente			
A.		X			X				X			X
C.M.		X			X				X		X	
C.O.	III			X			X			X		
D.R.	III			X			X			X		
D.O.	II				X			X				X
F.	I				X			X				X
G.	III				X		X				X	
J.		X		X					X	X		
L.	II				X			X				X
M.T.	I				X			X			X	
M.S.	II				X		X				X	
P.	II				X		X					X
R.L.		X			X				X	X		
R.C.	II				X			X			X	
R.T.		X			X		X				X	
R.M.	II			X			X				X	
S.A.	I					X		X				X
S.C.	III			X			X			X		
S.P.		X			X			X			X	
T.	II			X			X			X		

Legenda:

Quantidade:

*Voluntária: Participa de espontânea vontade, mostrando interesse e vontade de colaborar.

Voluntária nível I – participa voluntariamente mas poucas vezes

Voluntária nível II – participa voluntariamente, moderadamente ao longo da aula

Voluntária nível III – participa sempre ou quase sempre durante a aula

Solicitada: Só participa quando o professor pede, não sendo capaz de participar voluntariamente.

Não participa: Mesmo pedindo o aluno não responde.

Qualidade e Regulada:

Muito evidente: O aluno intervém sempre ou quase sempre de forma pertinente e adequada, utilizando um discurso claro e audível, sem esquecer as regras de conversação.

Evidente: O aluno intervém algumas vezes de forma pertinente e adequada, utilizando um discurso claro e audível, sem esquecer as regras de conversação.

Pouco evidente: O aluno intervém raramente de forma pertinente e adequada, utilizando um discurso claro e audível, sem esquecer as regras de conversação.