

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o período de intervenção pedagógica muitas foram as pessoas que de forma mais ou menos direta colaboraram, apoiaram e influenciaram todo o trabalho realizado. Não posso assim deixar de lhes agradecer.

Em primeiro lugar aos meus pais e irmãs por todo o apoio e incentivo que transmitiram, bem como toda a paciência e disponibilidade, tornando possível este percurso formativo, bem como as conquistas a nível pessoal.

Aos meus pares pedagógicos, Dulce e Susana, em contexto pré-escolar e 1ºCEB respetivamente, pela disponibilidade e apoio demonstrado nos diferentes momentos de dificuldades e em toda a prática efetuada, bem como as horas de reflexão passadas juntas com o intuito de melhorar as práticas e, sobretudo, pela amizade demonstrada.

Aos meus supervisores institucionais, nos dois contextos de intervenção, pelo apoio, orientação e contributo profissional disponibilizado, mas sobretudo por todo o encorajamento.

Aos meus orientadores cooperantes por partilharem comigo os seus saberes e caminharem ao meu lado neste percurso, ajudando-me a crescer, e por toda a confiança depositada.

Às crianças com que tive o prazer de interagir nas valências do pré-escolar e do 1ºCEB que proporcionaram momentos de aprendizagem, através das suas intervenções, que me fizeram crescer enquanto profissional. Mas, sobretudo por toda a alegria, amizade e carinho que me concederam, tornando os momentos de estágio os melhores da semana.

Por fim, a todas as minhas amigas, Sofia, Tânia e Cátia, por nunca me deixarem desanimar, alegrando-me nos momentos mais sombrios, partilhando momentos únicos.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, tendo em conta a prática educativa presente desenvolvida ao longo do terceiro semestre de estudos.

Na sua prática pedagógica, a formanda teve sempre em consideração a metodologia de investigação-ação, como fator de interpretação das suas práticas, através de uma prática reflexiva promotora de alterações na ação. As estratégias utilizadas permitiram a construção de uma identidade profissional reflexiva e investigativa, bem como competências socioprofissionais e pessoais que vão ao encontro dos princípios emanados no perfil geral de desempenho docente (decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, o presente relatório de estágio de qualificação profissional foi elaborado com a intenção de descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela formanda ao longo da sua prática pedagógica. Serão exploradas questões de teor legal e teórico, bem como outras fulcrais para a prática docente como a diferenciação pedagógica e a articulação curricular, por exemplo. São ainda analisados conteúdos relacionados com as ações do professor, como a observação, a planificação, a ação e a avaliação (espiral de investigação-ação).

Palavras-Chave: Investigação-Ação; Articulação Curricular; Motivação; Reflexão.

ABSTRACT

This Report of Professional Qualification Stage was conducted as part of the scope of the Course Unit (CU) of the Supervised Pedagogical Practice of Masters' in Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education in Escola Superior de Educação do Porto, having in consideration the educational practice developed during the third semester of studies.

In her pedagogical practice, the trainee had always in consideration the methodology action research, as a factor of interpretation in the practice, through a reflexive practice that allows changes in the action. The strategies used allowed a construction of a reflexive and investigative professional identity, as a socio-professional and personal skills, which are the principals issued in the General Profile of Professional Performance (Decree-law nº240/2001 of August 30).

In this way, the report of professional qualification internship was elaborated with the intension of describe and analyze the work developed by the trainee during the pedagogical practice. It will be explored legal and theoretical questions, as other important questions in the professional practice like adaptive education and curricular articulation. It will be also analysed contents related to the teacher actions, as observation, planning, action and evaluation (spiral of action research).

Key-words: Action Research; Curricular Articulation; Motivation, Reflection.

ÍNDICE

Índice de Anexos	VI
Lista de abreviações	VIII
Introdução	1
1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. A Construção da identidade docente	3
1.2. A gestão flexível do currículo	7
1.3. A importância da motivação para a aprendizagem	11
1.4. O processo de avaliação no 1ºCEB	15
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	19
2.1. Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas	20
2.2. Escola E.B1/J.I da Torrinha	21
2.3. Turma do 4ºano	22
2.4. Metodologia de investigação-ação	24
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	31
3.1. A articulação curricular e a área de estudo do meio	31
3.2. A motivação nas ações planificadas	35
3.3. A área de português nas ações da formanda	39
3.4. A área de matemática nas ações da formanda	42
3.5. A área das expressões artístico-motoras na ação da formanda	48
3.6. O projeto freitinhas	52
Reflexão final	57
Referências Bibliográficas	67

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 1º Ciclo do
Ensino Básico

Anexo 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2.A.1 – Horário da Turma	81
Anexo 2.A.2 – Narrativa Individual	83
Anexo 2.A.3 – Narrativa Colaborativa	91
Anexo 2.A.4 – Planificação do dia 16 de janeiro	96
Anexo 2.A.5 – Guião de Pré-Observação	102
Anexo 2.A.6 – Mapa Conceptual	107
Anexo 2.A.7 - Grelha de verificação - atitudes semanal	109

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2.B.1 - Planificações	
Anexo 2.B.2 – Grelhas elaboradas	
Anexo 2.B.2.1 – Grelha de Observação	
Anexo 2.B.2.2 – Grelhas de verificação	
Anexo 2.B.2.3 – Grelhas de avaliação	
Anexo 2.B.3 - Recursos elaborados	
Anexo 2.B.3.1 - Jogos elaborados para a prática pedagógica	
Anexo 2.B.3.2 – Apresentações elaboradas para a prática pedagógica	
Anexo 2.B.3.3 – Vídeos utilizados na prática pedagógica	
Anexo 2.B.3.4 – Áudios utilizados na prática pedagógica	
Anexo 2.B.3.5 – Recursos elaborados para o aluno R	
Anexo 2.B.4 - Projeto Freitinhas	

Anexo 2.B.4.1 - Descrição do projeto

Anexo 2.B.4.2 - Registos fotográficos

Anexo 2.B.4.3 - Avaliação do projeto

Anexo 2.B.4.4 – Livro – Uma escola para todos

Anexo 2.B.5 - Recursos feitos pelos alunos

Anexo 2.B.6 - Registos fotográficos

Anexo 2.B.6.1 - Friso Cronológico da sala

Anexo 2.B.6.2 - Construção dos cartazes sobre os cuidados a ter com a pele

Anexo 2.B.6.3 - Resolução de Problemas Matemáticos

Anexo 2.B.6.4 - Atividade - Portugal para Miúdos

Lista de Abreviações

1ºCEB – Primeiro ciclo do ensino Básico

AECs - Atividades de enriquecimento curricular

AERF – Agrupamento de escola do Cerco

CEI - Currículo educativo individual

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB1/JI - Escola Básica do 1ºciclo com Jardim de infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAB - Material Multibásico

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PEI - Projeto Educativo Individual

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAM – Unidade de apoio à multideficiência

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no segundo ciclo de estudos, nomeadamente do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi elaborado o presente relatório, necessário para a obtenção da Qualificação Profissional para a docência, com o objetivo de descrever e refletir sobre a intervenção pedagógica realizada na valência do 1ºCEB e EPE. Salienta-se que no âmbito da mesma unidade curricular de supervisão em contexto da EPE foi realizado outro relatório de estágio, seguindo a mesma organização deste (Cf. Anexo 1), sendo que as intervenções pedagógicas se realizaram na EB1/J.I de S.Roque da Lameira, com crianças entre os três e os seis anos, e na Escola EB1/J.I da Torrinha, com uma turma do quarto ano, entre os nove e onze anos. Toda a prática pedagógica realizou-se em díade de formação, tendo uma duração de 210 horas em cada valência, três dias por semana.

Numa sociedade em constante mudança e em que os cidadãos são cada vez mais exigentes a ação educativa não deve alhear-se da realidade social, caminhando ao encontro dos interesses e necessidades das crianças de hoje. Cabe à escola a missão de formar cidadãos, fomentando competências de autoformação. Esta responsabilidade requer do professor um espírito de investigador sobre as suas práticas, recorrendo à metodologia de investigação-ação, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inovadoras que concretizem uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Para tal, graças à observação, planificação, ação e posterior avaliação e reflexão o professor vai adequando as suas ações ao contexto de ensino que se insere, e a cada criança em particular (Martins, 2011).

Ao longo de todo o período de intervenção pedagógica a formanda recorreu à metodologia de investigação-ação, desenvolvida através de várias

etapas do processo educativo, graças ao uso de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tornando-se fulcral para a reflexão sobre as ações realizadas, com o objetivo de as compreender e melhorar. São, assim, descritas as experiências vivenciadas ao longo dos períodos de intervenção, estabelecendo-se uma relação entre a teoria e a prática, através de uma postura reflexiva e problematizante. Para além disto a formanda procurou realizar atividades que permitissem uma participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, baseando-se numa visão construtivista (Oliveira-Formosinho, 2009).

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos complementares entre si, clarificando melhor o percurso realizado. No que concerne ao primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento Teórico Legal” são apresentados os vários referenciais teóricos e legais que sustentaram toda a ação da formanda. O segundo capítulo, denominado de “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação” apresenta uma caracterização geral da instituição de estágio em 1ºCEB, bem como do contexto onde a mesma se insere, e da turma em que a formanda realizou a sua intervenção, explanando o conceito de investigação-ação. No terceiro capítulo são analisadas algumas atividades desenvolvidas, à luz dos pressupostos teóricos referidos no primeiro capítulo, evidenciando momentos relevantes da prática, bem como algumas fragilidades da mesma. Por fim, a última parte do relatório diz respeito à reflexão final, onde se encontra explanado o contributo da prática pedagógica para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais enquanto futura educadora de infância e professora do 1ºCEB, à luz do perfil geral e específico de desempenho.

No que diz respeito aos anexos estes foram criados para ilustrar algumas práticas expostas no presente relatório, tornando-as mais claras para o leitor. Estes encontram-se divididos em dois grupos, os do tipo A, correspondentes aos anexos impressos e tipo B relativos aos anexos digitais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No presente capítulo a formanda explanará os referenciais teóricos e legais que sustentaram toda a sua intervenção pedagógica no âmbito do 1ºCEB, evidenciando os princípios em acredita e procura seguir na sua prática. Os referenciais teóricos apresentados constituem, assim, um pilar importante em toda a sua intervenção, uma vez que a mestranda procurou articular a teoria e a prática, esperando que a teoria inspire a prática e vice versa.

O capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos intitulados “A construção da identidade docente”; “A gestão flexível do currículo”; “A importância da motivação no processo de ensino aprendizagem” e “O processo de avaliação no 1ºCEB”. No que concerne ao primeiro subcapítulo são abordados temas como o perfil do professor e a importância da formação inicial e contínua para a construção da identidade docente. No segundo são explorados temas como a gestão flexível do currículo que envolve a articulação curricular e a diferenciação pedagógica, uma vez que estes dois factores influenciam a forma como é trabalhado o currículo. Posteriormente é realçada a importância da diversificação de estratégias e recursos, como são exemplo o jogo, o manual e o trabalho cooperativo para a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem. Por fim, o último subcapítulo aborda as modalidades e instrumentos de avaliação usados no 1ºCEB.

1.1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O professor, ser em constante desenvolvimento, possui experiências de vida e um futuro direccionado por princípios de justiça, equidade, isenção e rigor, que visam orientar e estimular o desenvolvimento dos seus alunos.

Neste sentido deve colocar os seus saberes e conhecimentos ao serviço de uma sociedade, procurando uma cidadania mais fundamentada, crítica e interventiva (Leite & Lopes, 2007).

Perspetivando uma ação de qualidade, a formanda pretendeu adoptar uma postura reflexiva e consciente sobre a relação teoria-prática e os contextos sociais em que esta se desenvolveu. Esta ideia é defendida por Alonso e Roldão (2006) quando afirmam que o professor deve possuir a capacidade de diagnosticar problemas, refletindo e investigando sobre os mesmos, com o intuito de construir teorias que orientem a sua tomada de decisões.

Segundo Perrenoud (2002), um bom professor deve apresentar um conjunto de competências como, por exemplo: i) identificar e valorizar as suas próprias competências profissionais; ii) possuir uma postura reflexiva, orientada pela capacidade de observar, regular, inovar e aprender com os outros e com as experiências; iii) trabalhar em cooperação com os colegas, pais e alunos; iv) conceber recursos pedagógicos complexos; v) gerir as suas ações, alterando e readaptando as planificações; ix) avaliar as competências em construção. Ou seja, o professor deve mobilizar e integrar todos os saberes que possui na e para a prática, adequando-os ao contexto onde se insere, colocando em prática processos que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno (diferenciação pedagógica), proporcionando um clima favorável para a aprendizagem.

No que diz respeito à promoção de clima favorável na sala de aula é importante existir uma relação pedagógica de qualidade. A relação pedagógica, segundo Estrela (2002) define-se pelo contacto que se estabelece, num determinado espaço e tempo, no decorrer de um ato pedagógico (processo de ensino-aprendizagem) entre um professor-aluno/turma. Esta relação do professor com o(s) aluno(s) deve pautar-se por vários domínios como: respeito (capacidade de escutar o outro); competência (preocupação pelas aprendizagens efectivas de cada um); justiça relacional e gestão dos poderes (ausência de favoritismos e exclusões, partilha de

decisões e iniciativas); pessoal (disponibilidade para aceder aos interesses e problemas dos alunos, valorização da sua liberdade e dos seus sentimentos).

Segundo o Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto – perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do ensino básico – os professores devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, orientadas para o sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes contextuais (percursos pessoais, culturais e sociais). Após uma análise do referido perfil a formanda tomou consciência que aos professores é exigido um perfil de competências complexo e abrangente, integrando competências do âmbito científico, técnico, pedagógico, comunicativo, relacional, reflexivo e crítico, essenciais às funções atribuídas ao professor.

Nos dias de hoje é pedido ao professor que possua conhecimentos ao nível da psicologia do desenvolvimento e da educação e da sociologia, com o intuito de conhecer as necessidades das crianças, mediante a sua faixa etária, promovendo um desenvolvimento holístico dos alunos (Beltrão & Nascimento, 2000). São ainda exigidas competências a nível comunicativo, devendo o professor adequar o seu discurso à faixa etária dos seus alunos e saber antecipar e gerir situações de conflito através de um diálogo democrático com as crianças, dotando-os para o exercício de uma cidadania ativa (Abrunhosa, 2008). Nas suas práticas a formanda procurou assumir uma prática reflexiva, como é pedido a um docente, sobre todos os momentos de intervenção numa busca de novos saberes e competências que melhorassem as suas intervenções (Perrenoud, 2001).

Através de um processo reflexivo a formanda compreendeu que a ação do professor é condicionada por diferentes factores como o contexto da sala de aula, o meio onde a escola se insere, as expectativas dos alunos e dos encarregados de educação, as regras da escola, entre outras. O professor deve, então, possuir um conhecimento alargado do contexto onde se insere a sua ação pedagógica, possuindo a capacidade de estabelecer uma união entre

o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico didático (Afonso, 2009).

Neste sentido, numa sociedade que cada vez mais exige um professor qualificado, a nível científico, tecnológico, cultural e pedagógico, compreende-se que só através de uma qualificação adequada o professor é capaz de desempenhar, eficazmente, as funções que lhe compete no sistema educativo e na sociedade. Neste âmbito existe, na opinião de Feiman-Nemser (1983, referido por Figueiredo & Roldão, 2002) quatro fases de formação: pré-formação; formação inicial; estágio e formação contínua. A primeira fase inclui as experiências prévias e as ideias de ensino que os alunos candidatos a professor possuem e que influenciam, inconscientemente, todo o seu processo formativo e a sua prática profissional. A segunda fase diz respeito ao período de preparação formal numa instituição superior específica, onde o “aluno-professor” adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho da profissão docente. A terceira é encarada como o período de experiência na formação dos professores, estruturada e organizada, constituindo-se como o pilar base para a preparação da profissão futura. Por fim, a última fase é composta pela formação ao longo de toda a sua vida profissional (idem).

Nas convicções da formanda é importante que o período de estágio surja como um momento privilegiado para o docente, que o deve encarar como uma forma de enriquecimento dos seus conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências de forma individual e conjunta, através das relações interpessoais que se estabelecem durante este período com todos os intervenientes neste processo (alunos, supervisor, professor cooperante, colega de estágio, outro professor da instituição, pais, etc.) (Bolhão, 2013).

Ao longo dos últimos anos esta formação tem vindo a ser alvo de consecutivas alterações, através da publicação de sucessivos decretos-leis, normativos legais e portarias, oriundas do Ministério da Educação como é exemplo o decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, que promove alterações na formação docente ao alargar os domínios de habilitação docente

generalista, passando a existir o mestrado frequentado pela formanda, mestrando em EPE e 1ºCEB. Ou seja, os professores passam a poder ser formados em duas valências, em vez de apenas uma, valorizando-se a dimensão do conhecimento disciplinar e o domínio oral e escrito da língua portuguesa. É, ainda, dado ênfase na área das metodologias de investigação educacional, no caso da formanda da investigação-ação, transformando o professor num profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. Porém, sete anos mais tarde, com o decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio, procede-se a uma nova revisão da qualificação docente, aumentando-se a duração dos ciclos de estudo.

Conclui-se assim que cada vez mais se exige uma formação docente de qualidade onde se formem professores competentes, inovadores, atualizados e reflexivos. Para tal, é indispensável uma formação contínua e superior que forme docentes motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções e que, simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, respeitando-os, de acordo com o estabelecido no currículo.

1.2. A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

Nos dias de hoje coexistem várias definições possíveis de currículo, variando consoante os autores. De acordo com Zabalza (1994) o currículo é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes encaradas como importantes para serem trabalhadas pela escola ao longo dos anos. Outra forma possível de entender o currículo é entendê-lo como um projeto integrado e global de formação que fundamenta, articula e orienta as intervenções pedagógicas nas escolas (Alonso, 2000).

Tendo em atenção as três características principais do currículo: i) prescrito, já que todas as ações são intencionais, funcionando como um guia da ação; ii) explicativo, constituindo-se como uma oportunidade de refletir e explicar a ação educativa; iii) prático, porque melhora a prática educativa (Flores, 2000), o professor deve ser capaz de o colocar em prática de forma flexível, tendo em atenção os seus alunos, adequando as atividades de acordo com o seu contexto sociocultural e estágio de desenvolvimento.

Vários são os factores que influenciam o modo de desenvolvimento do currículo, como o contexto pedagógico didático (forma de organização das atividades); o contexto psicossocial (clima da sala de aula – relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes); o contexto organizativo da escola (cultura, formas de organização, coordenação, comunicação, distribuição de espaços); o contexto do sistema educativo (programas, metas, manuais) e o contexto exterior à escola (pressões económicas e políticas, influência das famílias e dos meios de comunicação social) (Alonso, 2000). Cada escola tem a possibilidade de organizar e gerir, de forma autónoma, o processo de ensino/aprendizagem, tendo como referencial os saberes e competências nucleares a desenvolver por cada aluno no final de cada ciclo, adequando-os às suas necessidades e especificidades (Gestão flexível do currículo). Esta gestão mais flexível do currículo nas escolas permite uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas, promovendo uma escola mais humana, criativa e inteligente bem como, o desenvolvimento holístico dos alunos (Gouveia, 2012).

Tendo em conta o contexto o currículo pode ser formal, informal ou oculto (Ribeiro & Ribeiro, 1989). A dimensão do formal identifica-se com o que é oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis do sistema educativo (ministério) e relaciona-se com a organização curricular que deve ser cumprida pelo professor. O currículo informal contempla as atividades “estruturadas” que se encontram, ou não, ligadas à escola: culturais, cívicas, desportivas, recreativas, convívios e participação da/na comunidade. Por fim, o currículo oculto é composto pelas experiências de aprendizagens vividas

pelos intervenientes ao longo do processo educativo, que não decorrem, de forma direta, do programa de estudos propostos (idem).

Na dimensão formal, no que se refere à área de Estudo do Meio esta convoca conceitos, conteúdos e métodos de vários domínios “de modo a contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (ME, 2004, p.101). A nível de Português, é valorizado o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pela ativação de competências específicas da gramática, da leitura, da escrita e da compreensão e expressão oral, que contribuam para um “desempenho linguístico adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003, p.14). De igual modo, na área da matemática atribui-se grande relevância ao domínio do saber-fazer, apresentando como principais finalidades o desenvolvimento das capacidades de raciocínio, comunicação e resolução de problemas. Por fim, na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras pretende-se o proporcionar do contacto com os pares e a participação em projetos e trabalhos de grupo (Martins, 2011).

Apesar da existência de quatro componentes distintas, com organizações, objetivos e legislações específicas, pressupõe-se que se promovam aprendizagens em todas as áreas, de forma integradora. De acordo com Aniceto (2010, p.83) entende-se a articulação curricular como:

“o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências...”.

Desde os anos 70, os referenciais legislativos salientam a importância da articulação nas suas diferentes valências, um exemplo é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que acentua esta importância ao afirmar, no

artigo 8º, ponto 2, a necessidade de uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, perspectivando uma unidade global do ensino básico. Tendo em conta esta perspectiva e após vários diálogos com o seu par, nas primeiras intervenções, em que as formandas tinham atividades em diade, eram elaboradas planificações articuladas entre as duas, com o intuito de criar uma sequência entre as atividades. Esta interação entre as formandas revelou-se importante uma vez que uma das razões que dificulta a articulação curricular é o individualismo e o isolamento profissional dos docentes (Lopes, 2006). No terceiro capítulo serão apresentadas atividades que exemplificam o modo como a formanda colocou em prática a articulação pedagógica.

Para além da promoção de atividades articuladas entre si foi, igualmente, preocupação da formanda a aplicação do currículo de forma diferenciada, tendo em conta o sucesso e motivação dos alunos. Nas salas de aulas atuais é possível constatar a existência de uma diversidade de alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades muito diferentes, para um único professor orientado por um sistema concebido para tratar todos os alunos como igual (Tomlinson & Allan, 2002). A diferenciação deve ser uma norma, aceitando-se os diferentes ritmos de aprendizagem e as condições específicas de cada aluno como contributo para as ações na sala de aula (Roldão, 2003). Estas adequações pressupõem o princípio da flexibilidade curricular e da abordagem inclusiva do currículo, permitindo um ensino com níveis diversificados que conceda aos discentes a oportunidade de se envolverem positivamente nas atividades da turma. Assim, a diferenciação pedagógica consiste, segundo Tomlinson e Allan (2002) na prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno ou de um grupo de alunos, não se pretendendo, por isso, um ensino generalista para toda a turma. O professor é, desta forma, um decisor e orientador do seu trabalho tendo como principal foco as especificidades dos seus alunos, recaindo sobre si a responsabilidade do sucesso e melhoria substancial do ensino (Zabalza, 1999).

O professor deve, assim, utilizar várias formas diferenciadas de acesso aos conteúdos, diversificando os materiais, de forma a chegar a todos os alunos. Esta foi a atitude que a formanda procurou ter nas suas práticas ao utilizar recursos diversificados, tal como é explanado no terceiro capítulo, e ao preparar atividades que incluíssem o aluno R, ao nível do terceiro ano de escolaridade, nas mesmas atividades que os colegas do quarto ano. Com esta intervenção a formanda compreendeu que diferenciar é dar o mesmo conteúdo programático através de diferentes formas, dependendo de cada aluno, de forma a atingir as mesmas metas, recorrendo a diferentes formas de motivar os alunos (adaptando às suas dificuldades os seus interesses) e não dar tarefas completamente diferentes, “excluindo” o aluno dos restantes colegas.

Através da diferenciação pedagógica a escola torna-se, assim, mais inclusiva, sendo de todos e para todos, preconizando o princípio da igualdade (todos têm acesso ao ensino, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais). Para tal, para além de uma diferenciação pedagógica é necessário haver motivação para envolver os alunos nas diferentes atividades.

1.3. A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

O ato de planificar exige, nos dias de hoje, um cuidado maior por parte do professor, uma vez que este tem de elaborar atividades com objetivos concretos, que despertem as emoções, sentimentos, paixões e gostos, permitindo à criança a compreensão da relação entre a aprendizagem e o seu fim, ligando-a ao seu quotidiano. Se o professor conhecer as necessidades e interesses do grupo de alunos, conseqüentemente, compreende as motivações de cada um (Balacho & Coelho, 1996).

Na sua ação a formanda recorreu aos recursos didáticos como fator de motivação das suas práticas, utilizando-os de forma adaptada, durante a ação pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos (Alves & Morais, 2006) através de aprendizagens significativas. O uso de recursos e materiais é fundamental neste nível de ensino, permitindo à criança encontrar respostas às suas necessidades e interesses de exploração, manipulação e experimentação, tornando as aulas mais motivadoras, ajudando a transformar os conceitos e conhecimentos mais abstratos em conhecimentos mais concretos (Ponte & Serrazina, 2000).

Um dos recursos mais usados foi o jogo uma vez que na brincadeira de jogar uma criança confere aos objetos e ações significados diferentes dos da vida quotidiana, criando situações imaginárias que transpõem o real (Palma, 2008), composto por um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo (Caillois, 1990). Ao observar uma criança, ou várias, a jogar é possível visualizar comportamentos sociais, físicos e mentais que se alteram consoantes as regras impostas pelo jogo, desenvolvendo a capacidade de renunciar aos impulsos imediatos Palma (2008). Através do jogo a criança, involuntariamente, sente prazer na realização da atividade, atingindo os objetivos do jogo, ao mesmo tempo que estimula o pensamento, a organização dos espaços e do tempo, participando na construção da sua própria educação (Costa & Cunha, 2007).

Consciente da sua potencialidade para o processo de ensino/aprendizagem, a formanda apresentou interesse pela utilização deste recurso nas suas práticas. Um professor do 1ºCEB deve explorar o jogo de uma forma lúdica, incorporando conteúdos de diferentes áreas curriculares (articulação curricular), criando condições para o desenvolvimento de competências específicas e transversais, de forma interessante e motivadora, neste âmbito a formanda usou o jogo “Conquistadores da Península” (cf. Anexo 2.B.3.1.2), tendo em vista a consolidação dos conteúdos sobre os primeiros povos da Península Ibérica e a aprendizagem cooperativa, bem como o jogo “Descobre o que é” (cf. Anexo 2.B.3.1.3) com o objetivo de

consolidar os conhecimentos sobre o início da segunda dinastia e dos descobrimentos. Para além disto, nas suas práticas a formanda tentou que todos os alunos estivessem motivados nas atividades recorrendo, igualmente, a recursos já disponíveis na turma, nomeadamente o manual.

Os manuais, adquiridos no início do ano letivo, constituem-se como um elo de ligação entre a escola e a família, possibilitando aos encarregados de educação acompanhar, orientar e verificar as aprendizagens realizadas pelo educando. De acordo com o decreto-lei n.º369/90, de 26 de novembro, define-se manual escolar como um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, a mudança de atitudes e a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente, podendo ainda incluir elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação das aprendizagens efetuadas.

Os docentes, na maior parte das suas ações, não recorrem aos programas ou metas curriculares mas sim aos manuais para gerir e estruturar as suas aulas, seguindo-os fielmente, uma vez que estes transmitem maior segurança e confiança (Gimeno, 1988), uma vez que as editoras concebem os materiais, concretizando os objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas prescritas pela administração central. Contudo, a formanda optou por não aceitar as “imposições do manual” sem refletir primeiro sobre as mesmas, articulando a interpretação que faz dos documentos oficiais (programas e metas) com as propostas indicadas no manual adotado, elaborando as suas próprias estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, tentou integrar de forma dinâmica o manual nas suas práticas, realizando os exercícios do mesmo consoante a lecionação dos conteúdos e não pedindo para realizar uma ficha no final, como consolidação. Ou seja, a formanda explicava um determinado conteúdo, realçando alguns pormenores, pedindo que os alunos preenchem, de seguida, uma determinada pergunta presente no manual ou livro de ficha e não todas as perguntas de forma seguida.

Nas suas práticas a formanda recorreu ainda ao trabalho cooperativo para incentivar os alunos na realização das diferentes tarefas, incluindo as atividades do manual. Na opinião da formanda, baseada em Vygotsky (1934), os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com outros companheiros, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas, sobre orientação de um adulto), evidenciando que o conhecimento não se constrói de forma puramente individual mas através da interação social.

A aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia na qual os alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e para com o professor, tendo em vista a aquisição de conhecimentos (Lopes & Silva, 2009). Centra-se no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo em atenção a diversidade de atividades, formas e contextos de aprender, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva (Leitão, 2006) afastando a aprendizagem competitiva e individualista. Esta foi uma estratégia muito usada pela formanda uma vez que a mesma se encontrava consciente da sua importância no processo educativo enquanto promotora de um espírito de entreajuda, entre os elementos do grupo. Através da mesma procurou-se obter um bom desempenho, transformando as aprendizagens em algo significativo para os alunos.

Importa salientar, ainda, que todas as atividades desenvolvidas pela formanda envolveram o processo de avaliação. Como em qualquer metodologia, no final do trabalho os alunos e professores devem proceder a uma avaliação do trabalho realizado, tal como ocorreu na atividade de construção de cartazes sobre a importância de proteger a pele (cf. Anexo 2.B.2.3.1 e Anexo 2.B.2.3.1.1). Com esta reflexão os alunos são levados a perceber quais as ações em que necessitam de ajuda e quais os

comportamentos que devem adotar para melhorar o seu funcionamento, excluindo os comportamentos prejudiciais (Fontes & Freixo, 2004).

1.4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO 1ºCEB

A aprendizagem dos alunos é um processo complexo e não linear, que envolve avanços e recuos, tentativas e erros, hipóteses confirmadas ou não, ao longo de todo o processo de aprendizagem (Daniels, 2003). O contexto em que se insere é de extrema importância, ajudando os alunos a detetar os seus erros e a encontrar formas de os superar, ganhando autoconfiança. Limitar a avaliação ao seu papel tradicional é não tomar consciência desta complexidade, não compreendendo os erros que ocorrem (Merle, 1996). Aprender com os erros é tomar consciência deles, percebê-los e pedir ajuda para os ultrapassar, sendo encarada como um dos suportes principais que ajuda a detetar as dificuldades e a perceber os erros (Abrantes, 2002).

A avaliação consiste, assim, num processo regulador das aprendizagens, orientadora do percurso escolar e certificadora das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo de todo o ensino básico (decreto-lei nº 18/2011, art.12º, de 2 de fevereiro). Cabe à escola assegurar a participação neste processo aos alunos e encarregados de educação, em condições estabelecidas no regulamento interno. Neste sentido, esta etapa do processo educativo tem por objetivo comprovar, sistematicamente, em que medida os resultados esperados, especificados previamente, foram conseguidos (Serpa, 1995). Para tal é necessário classificar os objetivos e as funções, dando sentido ao que se vai avaliar (Serpa, 2003).

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer antes, durante e após a ação do aluno, sendo sempre orientada pelo princípio da justiça, da igualdade moral, da autonomia moral, da imparcialidade e da reciprocidade (Serpa, 2003). As suas principais funções são o esclarecimento e

melhoria dos processos de aprendizagem, o diagnóstico das características dos alunos e a síntese do seu desempenho e a certificação dos resultados, tendo em vista facultar informação a outros intervenientes educativos. Permite, ainda, o desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais e a capacidade de autocrítica da avaliação feita (Serpa, 2010). Assim, a avaliação é a capacidade do docente apreender o saber do educando, por meio do que ele é capaz de expressar, percebendo as suas dificuldades e auxiliando-o na transposição das barreiras, reorientando o processo de aprendizagem.

Esta avaliação das aprendizagens é constituída por três modalidades diferentes: diagnóstica, formativa e sumativa (decreto-lei nº 139/2012, art. 24º). Compreendendo a finalidade da modalidade de avaliação diagnóstica, permitir o acesso a informações sobre as capacidades dos alunos, a formanda iniciava as suas ações fazendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma a obter informações de como prosseguir a explicação dos novos conteúdos. Para além disto, esta modalidade de avaliação permitiu elaborar planificações que correspondessem às necessidades e especificidades das crianças (Serpa, 2010).

A modalidade de avaliação sumativa, que se traduz na elaboração de juízos globalizantes das aprendizagens realizadas pelos alunos, apoiando o processo educativo e a sua certificação, não foi mobilizada pela formanda uma vez que os alunos realizaram testes de avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores da escola, sem qualquer intervenção da formanda na sua elaboração ou correção.

No que concerne à modalidade de avaliação formativa, tendo consciência do seu carácter contínuo e sistemático (Serpa, 2010), foi a mais utilizada pela formanda nas suas intervenções, estando presente em praticamente todos os momentos letivos, permitindo a obtenção de informações sobre o desenvolvimento das capacidades dos alunos (decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, art.24º), sendo criadas grelhas de verificação (cf. Anexo 2.A.7 e Anexo 2.B.2.2) e avaliação (cf. Anexo 2.B.2.3) como suporte.

A avaliação escolar pauta-se pela ambição de quantificar, com rigor, as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, têm-se multiplicado as tentativas de construção de instrumentos de medida que permitam uma classificação dos saberes de cada indivíduo. Porém os procedimentos de avaliação dos alunos não são discutidos com os mesmos nem com os encarregados de educação, tornando-se público a forma (com a atribuição das notas), mas profundamente privados nos conteúdos. Para que este processo se torne mais transparente é imprescindível que o professor clarifique os procedimentos de avaliação que utiliza, permitindo que os alunos e encarregados de educação participem ativamente nos conselhos de turma destinados à avaliação. Esta “desprivatização” dos procedimentos de avaliação torna a escola mais aberta e dialogante, reforçando significativamente a profissionalidade docente (Resendes, 2012). Com o intuito de promover uma avaliação democrática a formanda pretendeu incluir os alunos, sempre que possível, na avaliação das atividades, promovendo momentos de auto e heteroavaliação (cf. Anexo Anexo 2.B.2.3.1.1) com o intuito de refletir, em grande ou pequeno grupo, sobre as intervenções realizadas, como é o caso da apresentação dos cartazes sobre os perigos do sol, onde os alunos tinham de refletir sobre o trabalho elaborado pelos colegas.

Qualquer instrumento de avaliação possui quatro elementos a ter em atenção: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social (Meirieu, 1987). O suporte diz respeito à forma de comunicação: escrita, oral, através do desenho ou da expressão corporal, etc, podendo assumir a estrutura de um resumo, de exercício para completar, reconstituir, enunciar, etc. No que diz respeito aos materiais se não forem bem selecionados podem provocar inibição ou rejeição, devido à conotação social ou a forma como são apresentados e utilizados. Por sua vez, o contexto depende de cada indivíduo, alguns alunos gostam de trabalhar isoladamente, outros bloqueiam perante uma folha em branco ou se sentem o olhar do professor focado em si, entre outros (Meirieu, 1987). Porém, não é possível e esperado que se construa um instrumento de avaliação para cada aluno, sendo fundamental a existência de

multiplicidade de instrumentos de avaliação. Nas suas práticas a formanda recorreu a grelhas de verificação (cf. Anexo 2.B.2.2) e a grelhas de avaliação (cf. Anexo 2.B.2.3), no âmbito de uma avaliação formativa (Lemos; Neves; Campos; Conceição & Alaiz, Freixo 1992). Porém, com a utilização dos instrumentos avaliativos a formanda compreendeu que não existe nenhum instrumento que possua uma imagem nítida e definitiva da realidade, sendo necessário ter em conta a avaliação informal de todo o processo de aprendizagem (idem).

Em suma, avaliar implica tomar consciência da ação, adequando o processo educativo às necessidades da turma. O professor tem a função de reconhecer as diferenças existentes entre os educandos, identificando as suas capacidades e dificuldades. Para tal, recorre às diferentes modalidades da avaliação e aos seus instrumentos, tendo sempre em atenção o contexto onde se insere.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento infantil ocorre através do envolvimento do indivíduo no meio físico e social, através da sua interpretação e compreensão, influenciando o meio onde o indivíduo se insere (Bronfenbrenner, 1979, 1980, 1994, citado por Papalia; Olds & Feldman, 2001).

O presente capítulo encontra-se estruturado em quatro subcapítulos que englobam a caracterização do meio envolvente ao agrupamento de escolas onde a formanda estagiou, bem como uma breve caracterização do mesmo e da escola EB1/JI da Torrinha. São, ainda, destacadas as características da turma em que a formanda interviniu, que influenciaram toda a ação implementada. Por fim, será explanada a metodologia de investigação-ação a que a formanda recorreu no desenvolvimento das suas ações.

A escola EB1/JI da Torrinha é tutelada pelo Ministério da Educação inserindo-se no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF), localizado na freguesia de Cedofeita, no concelho do Porto.

Não sendo uma das freguesias fundamentais, Cedofeita, destaca-se das outras graças ao seu património cultural e à existência de ruas emblemáticas para o sector do comércio e da arte. É ainda, nos dias de hoje, moldada pelo comércio tradicional, resistente às investidas das grandes superfícies comerciais, possuindo como ruas emblemáticas a Rua de Cedofeita, dominada por lojas de roupa e a Rua Miguel Bombarda, revestida de galerias de arte e de lojas de artesanato alternativo. Próxima do centro da cidade possui três estações de metro e uma boa ligação de autocarros, contribuindo assim para a proliferação do comércio nesta zona da cidade (Zizabi, s.d).

No que concerne ao seu património histórico alberga monumentos como a Igreja da Lapa, Igreja Românica de Cedofeita, Casa do Visconde de Pinhel, Quinta das Águas Férreas, Escola Artística do Conservatório de Música do

Porto, a Casa da Música, o Complexo habitacional da Bouça, da autoria de Siza Vieira e o edifício Parnaso de José Carlos Loureiro, entre outros. A freguesia de Cedofeita apresenta-se assim como um importante foco comercial da cidade, com inclinações para os ambientes artísticos e alternativos, mas com uma paisagem familiar e tradicional (Zizabi, s.d).

Pela Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, que reorganizou as freguesias de Portugal, a freguesia de Cedofeita passou a integrar a União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. Em 2011, possuía 22077 habitantes, distribuídos por 9736 homens e 12341 mulheres (INE, 2011).

2.1 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS

A configuração organizacional atual do AERF é fruto da agregação do ex-Agrupamento de escolas com o mesmo nome com o ex-Agrupamento de Escolas de Miragaia, no decorrer do ano de 2011, graças ao despacho n.º 4463/2011. Atualmente integra sete estabelecimentos de educação e ensino, nomeadamente, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica com EPE da Torrinha, a Escola Básica com EPE da Bandeirinha, a Escola Básica de Carlos Alberto, a Escola Básica de S. Nicolau, o Jardim de Infância da Vitória e Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (escola-sede) (IGEC, 2013). Constitui-se como uma referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, integrando duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, uma na Torrinha e outra na escola sede.

Sendo atualmente um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP3), de acordo com o Despacho normativo n.º 20/2012, com contrato de autonomia, o combate ao insucesso escolar tem sido uma das suas prioridades, sendo o sucesso académico e social dos alunos valorizado através

da conceção de prémios institucionais, de exposições de divulgação dos seus trabalhos, nomeadamente na página Web, jornal escolar e blogs (IGEC, 2013). No que diz respeito à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens o agrupamento defende uma diversificação das formas de avaliação, concedendo especial destaque à avaliação diagnóstica. Desta forma, existem grelhas comuns por departamento, articuladas com critérios de avaliação gerais e disciplinares onde são descritas todas as informações sobre os alunos, aferindo critérios de avaliação uniformes para todo o agrupamento (idem).

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem causado impacto na melhoria das aprendizagens e resultados dos alunos, melhorando os seus percursos escolares. Um aspeto negativo é o facto de o agrupamento não possuir nenhum projeto educativo. Existe um projeto em construção há cerca de um ano, mas o mesmo ainda não foi acabado e alvo de apresentação e aceitação por parte de toda a comunidade educativa.

2.2 ESCOLA E.B1/J.I DA TORRINHA

A Escola EB1/J.I da Torrinha, situada na Rua da Torrinha, imediatamente ao lado da escola sede do agrupamento, apresenta um certo grau de autonomia, possuindo uma coordenadora de escola, uma coordenadora de departamento de EPE e outra do 1º CEB.

A nível de infraestruturas existem duas salas de atividades para a EPE e quinze para o 1ºCEB, uma unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), uma sala para professores e outra para os assistentes operacionais, uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, uma sala de informática e outra de atendimento aos encarregados de educação. Possui, ainda um refeitório, com 168 lugares, com respetiva cozinha; duas casas de banho destinadas às crianças da EPE e uma às do 1ºCEB e mais duas

adaptadas às crianças com NEE. Exteriormente possui dois espaços de recreio, com respetivos cobertos, sendo que cada um é utilizado por um nível de educação diferente.

Após uma cuidada vistoria às instalações, realizada pela unidade de saúde pública e pelo agrupamento de centros de saúde do Porto ocidental, foi elaborado um relatório que informava a escola de vários problemas encontrados, como por exemplo, a ventilação insuficiente de algumas salas de aula e corredores e a acessibilidade inadequada a pessoas com mobilidade condicionada (não existem elevadores) (Barreto & Guerreiro, 2014).

No que diz respeito aos recursos humanos, após uma conversa com a coordenadora de escola, averiguou-se que para além das três coordenadoras, a instituição dispõe de duas educadoras de infância, 15 professores titulares de turma, sete professores do ensino especial, três professores de apoio educativo, uma coordenadora de biblioteca, 14 assistentes operacionais e dois assistentes técnicos. A nível de alunos possui uma população escolar de 360 alunos, distribuídos por 16 turmas, sendo 318 do 1ºCEB (incluindo os 6 da UAM) e 51 da EPE.

2.3 TURMA DO 4ºANO

A turma onde a formanda desenvolveu as suas ações pedagógicas é constituída por 24 alunos, sendo que três são diagnosticados com NEE, de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Das 24 crianças, 13 são rapazes e 11 são raparigas de nacionalidade portuguesa, apresentando, contudo, origens em outras culturas como: indiana, argentina, angolana, cabo verdiana, brasileira e guineense.

Em conformidade com o decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho, a turma possui um horário de trabalho estipulado pela escola (cf. Anexo 2.A.1), sendo

que este é alterado sempre que seja necessário e se justifique. Das atividades de enriquecimento curricular (AECs), lecionadas por professores colocados pela Câmara, a turma dispõe de atividade físico desportiva e de inglês, entre as 16h30 e as 17h30.

No que diz respeito aos alunos identificados com NEE, o R apresenta um atraso no seu desenvolvimento global, com características do espectro do autismo, revelando problemas ao nível da atenção; no registo, armazenamento e recuperação da informação apresentada e nas funções cognitivas de nível superior como: organização e planeamento, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas. Face a tudo isto, usufrui de um Programa Educativo Individual (PEI) com adaptações curriculares nas áreas do conhecimento, terapia da fala, terapia ocupacional e psicológica, dispondo de cinco anos para fazer o 1ºCEB. No caso do aluno S, portador de Trissomia 21 e de disfunção cardíaca, frequenta a sala da UAM, possuindo bastante dificuldade em participar em reuniões de grupo, devido à ausência de oralidade, sendo por isso integrado numa turma permanente, onde apenas vai três dias por semanas, para trabalhar a socialização, durante uma hora.

O último aluno referenciado com NEE é Ri, que sofreu de uma doença oncológica, encontrando-se, neste momento, em recuperação. Por este motivo, foi referenciado para educação especial, usufruindo de um PEI sem necessidade de adaptações curriculares.

Em relação aos dados familiares 57% das crianças residem com os dois pais e 43% apenas com um dos progenitores, possuindo, em média, 1 irmão. Todos os encarregados de educação são familiares diretos, 90% são mães e os restantes 10% são pais. Relativamente ao nível socioeconómico os encarregados de educação encontram-se na sua maioria a trabalhar por conta de outrem, verificando-se algumas situações de desemprego, sobretudo nas mães, sendo que 19% dos alunos usufruem de escalão A, 14% do escalão B e 67% não usufruem de SASE (Barreira, 2014).

Nesta caracterização é, igualmente, importante referir que as áreas preferidas dos alunos da turma são a educação física e a matemática.

Contudo, esta última é uma das áreas em que a turma tem mais dificuldades, à semelhança do português, sobretudo ao nível da ortografia. A generalidade dos alunos encontra-se ao nível das competências exigidas, como por exemplo i) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico; ii) Adotar metodologias personalizadas de trabalho; iii) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas; iv) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. Existem, porém, algumas dificuldades em relação a cinco alunos, que usufruem de um plano de acompanhamento pedagógico individual necessitando de atividades de recuperação.

A nível de projetos a turma encontra-se envolvida num projeto do Porto de crianças, mais concretamente, Cientistas na Escola, em que professores da área das ciências apresentam atividades experimentais sobre temas que o professor titular indique. Durante o período de intervenção da formanda não foram agendados nenhuns encontros a este nível.

A formanda conclui, assim, afirmando que esta caracterização tornou-se fundamental para a reflexão sobre os diferentes aspetos a desenvolver prioritariamente, pelas situações e necessidades observadas e pelo interesse manifestado pelas crianças, auxiliando o processo de planificação baseado na metodologia de investigação-ação.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Após a caracterização do contexto onde a formanda realizou o seu estágio considera-se essencial descrever a metodologia que fundamenta todas as suas ações no 1ºCEB: a investigação-ação.

A investigação ação pode ser considerada uma metodologia investigativa que inclui, de forma simultânea, ação (mudança) e investigação (compreensão) tendo por base um processo cíclico ou espiral. Este processo

alterna entre a ação e a reflexão crítica tendo em vista aperfeiçoar os métodos, os dados e a interpretação criada através das experiências obtidas nos ciclos anteriores (Coutinho et al, 2009).

Esta metodologia ajuda o professor a desenvolver estratégias e métodos que sejam o mais adequados e a criar técnicas e instrumentos de análise da realidade bem como a recolha e análise dos dados observados (Quintas & Castano, 1998). A noção de professor investigador, segundo Alarcão (2001) exige um professor que não seja um simples executor de currículo, mas sim um decisor, um gestor em tempo real e um crítico de orientações globais que vivifique o currículo (agindo com base em situações reais). Espera-se, ainda, que se torne um agente produtor de mudança, engenheiro de processos de construção de novas realidades sobre o ensino, colocando em questão os modos de pensar e agir das comunidades educativas. Salienta-se, porém, que estas mudanças são um processo difícil que implicam alterações de mentalidade, formas de estar e atuar, suscitando conflitos de crenças, estilos de vida e comportamentos (Sanches, 2005).

A construção de teorias sobre o saber prático deve-se à ajuda das questões pedagógicas propostas por Smyth (1989), uma vez que estas permitem outra leituras das já existentes e a (re)construção de ações, tendo por base as práticas desenvolvidas. Desta forma, propõe um conjunto de questões pedagógicas que pretendem atribuir validade ética à prática, tais como: Como? Porquê? e Para quê?. Pretende-se, assim, perceber o contexto da prática, obtendo os interesses e necessidades do mesmo. São também auxiliaadoras de construção do conhecimento, as espirais de ciclos investigativos compostas por momentos de observação, planificação, atuação e reflexão, permitindo uma ação estruturada, intencional e cooperada, ao longo de todo o processo (Castro, 2012).

No que concerne à etapa da observação, que “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), pressupõe-se a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que levem a uma

descrição objetiva do real com a intenção de corresponder a finalidades específicas e pré-determinadas (Trindade, 2007). Compreende-se assim o propósito da observação de conhecer com mais exatidão as especificidades do contexto de intervenção. Neste sentido, a observação esteve sempre presente na intervenção da formanda sendo a base das suas planificações e da avaliação das intervenções realizadas.

Tendo em atenção as diversas formas de observação, a formanda, recorreu à observação participante, participada, intencional e espontânea (sempre que ocorriam acontecimentos que não estavam programados observar). No que concerne aos meios utilizados a formanda recorreu a uma observação sistemática, naturalista, armada, contínua e direta. Porém, existiram momentos em que a formanda não conseguiu registar de forma imediata os dados recolhidos na observação, tendo de recorrer à memória para os registar posteriormente, tornando a observação indireta. Esta ocorreu, igualmente, sempre que a formanda recolheu informações de documentos institucionais como o regulamento interno e o plano de turma e de conversas informais com o orientador cooperante, permitindo a recolha de informação que de outra forma não seria exequível.

No que diz respeito à observação armada a formanda recorreu ao uso de notas de campo, que posteriormente deram origem ao diário de formação individual, que contribuiu para a concretização da narrativa individual (cf. Anexo 2.A.2) e coletiva (cf. Anexo 2.A.3). As notas de campo caracterizam-se por serem uma descrição fiel dos fenómenos observados, por sua vez as narrativas possuem um carácter mais reflexivo, permitindo compreender o contributo para o desenvolvimento de competências profissionais. Neste sentido, o diário evidencia a sequência, evolução e atualização dos dados recolhidos (Zabalza, 1994b), permitindo uma reflexão das atividades realizadas e a compreensão das estratégias mais e menos adequadas, bem como dos interesses e necessidades de cada criança. Por sua vez, a narrativa colaborativa constituiu-se como fundamental para o processo de crescimento profissional e pessoal, graças à reflexividade crítica, partilhada com o par de

estágio, contribuindo para uma auto e heteroavaliação e o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão (Ribeiro & Moreira, 2007).

Como instrumentos de recolha de informação a formanda recorreu a meios audiovisuais como registos fotográficos das atividades (cf. Anexo 2.B.6), que funcionam como uma prova da ação humana, permitindo uma análise posterior das atividades realizadas. Para além disto, as gravações de vídeo efetuadas permitiram uma repetição da realidade, detetando factos e pormenores não detetados no contexto, tal como aconteceu com a gravação do teletorrinha (cf. Anexo 2.B.5.2) em que, através da análise das gravações, se compreendeu que haviam falhado alguns tópicos envolventes. Por fim, dentro deste grupo a formanda recorreu a gravações áudio (cf. Anexo 2.B.5.1), como por exemplo a sonorização das ilustrações dos bolsos da Marta (Coutinho et al, 2009), que permitiu aos alunos perceber os instrumentos que estavam a funcionar adequadamente e os que necessitavam de ser ajustados.

Para recolher informações foram, igualmente, usadas grelhas de verificação das atividades (cf. Anexo 2.A.7 e Anexo 2.B.2.2) que pretendiam ser um suporte para as planificações da formanda, ao fornecer informações sobre as dificuldades das crianças e uma grelha de observação do contexto (cf. Anexo 2.B.2.1), para auxiliar na recolha de dados sobre o contexto envolvente e a turma. Esta recolha de informações, oriunda de diferentes técnicas, revelou-se importante uma vez que facilitou o cruzamento/comparação de diferentes informações, contribuindo para uma melhor reflexão por parte da formanda.

A formanda considera, assim, em conformidade com Estrela (1994) que a observação é um dos pilares da formação dos professores. Todas as técnicas e instrumentos mencionados favoreceram a melhoria das intervenções pedagógicas, tornando-as cada vez mais adequadas às especificidades dos alunos e, por consequente, mais significativas.

Como se pode constatar, os dados e as interpretações resultantes do processo de observação permitem o aparecimento de outro processo educativo, a planificação. Um professor “planificador” é, na perspectiva de

Vilar (1992) um investigador e usuário crítico-reflexivo das orientações oficiais (Programas e metas). A planificação funciona, assim, como um guião de toda a intervenção pedagógica e como um apoio concetual e justificativo das decisões, indicando a direcção a seguir, através da previsão de estratégias de procedimento (Proença, 1989). Contudo salienta-se que este processo deve ser encarado como flexível, a nível da gestão do tempo, da participação dos alunos e da organização do grupo, de modo a não prender o professor, permitindo uma adaptação da mesma durante o decorrer da atividade (Mesquita-Pires, 2007). Esta necessidade foi evidenciada sempre que a formanda planificava uma atividade para um determinado número de crianças e depois aparecia menos crianças que o esperado, assim como quando as necessidades e interesses da turma levavam a prolongar a atividade, ou quando era notório que os alunos já não estavam motivados para a atividade, tendo de mudar de estratégias para os voltar a cativar, colocando de lado a planificação base. Em todos estes momentos foi necessário observar, compreender e adaptar a planificação, de modo a corresponder à realidade vivenciada. Para além disto, as planificações foram-se adequando cada vez mais às características da turma, proporcionando atividades mais consistentes e articuladas entre si, sendo que as planificações partiam sempre de prioridades diagnosticadas pelas formandas e pelo orientador cooperante, tendo como auxiliar um mapa conceptual (cf. Anexo 2.B.1.4), como as dificuldades a nível da escrita, leitura, cálculo (sobretudo o mental), e concentração.

Sendo este tipo de metodologia um ciclo reflexivo, outro processo educativo emerge, como consequência dos anteriores, a avaliação. Através deste novo processo é possível verificar se os objetivos propostos para uma determinada tarefa foram ou não cumpridos, ou seja, funciona como um procedimento de diagnóstico sistemático que clarifica e fundamenta o tipo de ação mais adequado ao longo do processo de intervenção (Vilar, 1992). Este processo apresenta-se, ainda, como um instrumento com grande relevância

na regulação do processo educativo procurando melhorar as aprendizagens das crianças e o programa educativo.

Ao longo de todo o processo avaliativo é fundamental que os alunos se encontrem envolvidos, enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem, para que tomem consciência, atendendo a uma postura crítica e reflexiva, dos seus progressos e dificuldades (DGIDC, 2011). Na sua prática a formanda procurou implementar este princípio ao pedir aos alunos que realizassem uma avaliação do trabalho dos colegas, como ocorreu na avaliação das encenações sobre os lusitanos, de forma oral, e na avaliação dos cartazes sobre os perigos do sol (cf. Anexo 2.B.2.3.1.1).

Como já foi mencionado, ao longo de toda a metodologia de investigação-ação deverá haver, por parte do professor, uma atitude reflexiva em todo o processo educativo (Piovesan, 2000) uma vez que o professor decide na incerteza e age na urgência (Perrenoud, 2000), estando por isso a reflexão sempre presente na sua prática. De acordo com Schön (1997), citado por Oliveira & Serrazinha, 2002, esta componente da prática educativa possui várias etapas, reflexão para a ação (perspectivar e problematizar a ação); reflexão na ação (tomada de decisões no momento da ação); reflexão sobre a ação (refletir sobre as ações tomadas) e, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão orientada para a ação futura, permitindo uma reorientação do processo educativo). A prática reflexiva assume, assim, uma grande importância na vida profissional do professor, visando a resolução de problemas que surjam ou o melhoramento de situações potencializadoras do ponto de vista educativo. De acordo com Alarcão (1996) o maior desenvolvimento da competência profissional ocorre com o estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática, processando-se a interação entre o saber experimental e o saber documental, conhecido como ciclo reflexivo.

A utilização da investigação ação poderá proporcionar o desenvolvimento profissional através da criação de bases conceituais e metodologias que auxiliem o professor no processo de compreensão da sua ação educativa, questionando-a e investigando novas possibilidades de promoção de

mudanças que se reflitam na aprendizagem dos seus alunos (Sanches, 2005). Conclui-se, assim, que possui como objetivo melhorar a qualidade das intervenções ocorridas (Máximo-Esteves, 2008), através da espiral de ciclos (observação-planificação-ação-avaliação) que gera possibilidades de mudança que implementadas e avaliadas, entrelaçando a prática e a teoria (Coutinho et al, 2009).

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

Ao longo de todo o período de profissionalização a formanda, tal como já foi mencionado no segundo capítulo, teve em atenção o processo de observação como um dos pilares da formação de professores (Estrela, 1994). Quando bem orientado este processo permite uma recolha e identificação de possíveis interesses e problemas, tal como a formanda constatou, permitindo a elaboração de planos de ação que procuravam ir ao encontro das informações recolhidas, englobando estratégias e materiais diversificados, procurando um ensino distante do tradicional, onde predominasse a motivação, a articulação e a aprendizagem cooperativa, traduzidos em aprendizagens significativas, como se pode verificar nas suas planificações e guiões de pré-observação.

No presente capítulo, a estagiária realiza uma breve descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, em contexto de 1^oCEB, ao longo de seis subcapítulos que abordam as estratégias de articulação curricular desenvolvidas e o seu impacto na motivação dos alunos, bem como as ações desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas disciplinares: português, matemática, estudo do meio e expressões.

3.1. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR E A ÁREA DE ESTUDO DO MEIO

A articulação entre as diferentes áreas disciplinares proporciona um trabalho efetivamente rigoroso e completo (Botão, 1999, citado por

Fernandes, 2002), facilitando a transição entre níveis e ciclos, apoiando-se em conhecimentos e vivências anteriores das crianças, despertando a motivação das mesmas (Aniceto, 2010). Tendo em conta este facto a formanda procurou que esta se refletisse nas suas intervenções educativas, recorrendo ao processo reflexivo como auxiliador, uma vez que permite analisar os processos, criticando-os e transformando-os. Ao refletir sobre as práticas a formanda compreendeu as suas falhas e como poderia ter feito diferente (Dorigon & Romanowski, 2008). Um exemplo prático ocorreu na atividade “Vamos descobrir como proteger a pele”, no dia 23 de outubro, em que a formanda planeou uma pesquisa autónoma dos alunos sobre os perigos do sol, tendo como base um guião de pesquisa (cf. Anexo 2.B.1.2.1). No decorrer da atividade a mestranda apercebeu-se que os alunos estavam a ficar desmotivados, optando por mudar de estratégia e iniciar um diálogo tendo por base o tema referido, anotando no quadro as opiniões referidas. Neste sentido, tendo em conta o processo de reflexão na ação a formanda adequou a sua planificação aos imprevistos da prática.

A área da articulação curricular foi a que mais reflexão proporcionou à formanda, sendo uma das áreas com mais fragilidades. Assim, após várias reflexões em tríade (par de estágio e orientador cooperante), uma narrativa individual (cf. Anexo 2.A.2) e uma colaborativa (cf. Anexo 2.A.3) em que este tema foi tópico de discussão, a formanda evoluiu. Como forma de obter uma maior facilidade de articulação percebeu que podia recorrer à área disciplinar de estudo do meio, como tema central (cf. Anexo 2.A.6 e Anexo 2.B.1.4), uma vez que se iniciaria a abordagem do tema da história de Portugal. Esta área possui a potencialidade de funcionar facilmente como eixo estruturador do currículo do 1ºCEB, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que

permitem uma gestão organizada e articulada com as restantes áreas (Roldão, 1995).

Para além do que já foi mencionado a área de estudo do meio baseia-se em pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e de descoberta, tal como indica o nome dos blocos temáticos em que o programa é organizado “À descoberta de ...”. Neste sentido, pressupõe um trabalho onde os alunos se encontrem envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, descobrindo e construindo o seu próprio saber. A visão construtivista orienta-se para a ideia de habilitar o aluno a realizar, autonomamente, aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias educativas, perspetivando um desenvolvimento holístico através da ideia de aprender a aprender (Rosário, 2002). Mediante este objetivo a formanda procurou planificar atividades que envolvessem os alunos ativamente na construção dos seus conhecimentos, como por exemplo a atividade “A revolução de abril”, no dia 16 de janeiro, onde os alunos encontraram a sala decorada com frases como, por exemplo “A liberdade saiu à rua”, “O povo é quem mais ordena”, “Fascismo nunca mais”, cravos, músicas de intervenção, como Canção de Embalar de Zeca Afonso e um vídeo sobre o comunicado do MFA, sem som.

Apercebendo-se da curiosidade dos alunos, com sucessivas intervenções e questões a formanda iniciou um dialogar com a turma, de forma a obter os seus conhecimentos prévios sobre o tema, orientando os alunos através dos mesmos e de dicas dadas para a identificação do tema da aula. Identificado o tema foram explorados os conteúdos sobre o 25 de abril, usando vários recursos audiovisuais que tinham como objetivo fornecer pistas para identificar os acontecimentos do dia, por exemplo a formanda usou a música “Grândola Vila Morena” para os alunos associarem ao início da revolução,

bem como a música “E depois do Adeus” para os alunos identificarem o começo dos movimentos armados. Posteriormente foram colocados vídeos sobre o cerco ao Quartel do Carmo (cf. Anexo 2.B.3.3.5) e sobre a chegada de Spínola ao mesmo quartel (cf. Anexo 2.B.3.3.6), para os alunos identificarem os acontecimentos retratados. O ensino construtivista não pode ser encarado como a transmissão de verdades absolutas mas sim como o proporcionar de experiências relevantes e oportunidades de diálogo que se traduzem na construção de significados (Arends, 1995).

Apesar de estar a falar da história de Portugal, sempre que possível a formanda fazia a ligação com elementos da história local, como ocorreu no caso do reinado de D. Maria II, no qual viveu Rodrigues de Freitas. Nesta altura, a formanda aproveitou para relacionar a sua aula com o Projeto Freitinhas, especificado mais à frente, abordando de novo a história criada pelos alunos (cf. Anexo 2.B.4.4.11) para elaborar as ilustrações da mesma. Outro exemplo da ligação com o meio local ocorreu nos conteúdos sobre o fim da monarquia, no reinado de D. Manuel II, cujo nome se encontra na fachada da escola sede do agrupamento (Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas), dando relevo a esse facto. Conclui-se assim que este bloco constitui-se como um tópico potencialmente atrativo para os alunos, proporcionando aprendizagens significativas e relevantes, facultando uma abordagem da realidade, partindo de um tempo e espaço distante, mas próximos no imaginário e no emocionalmente vivido (Roldão, 1995).

3.2.A MOTIVAÇÃO NAS AÇÕES PLANIFICADAS

Ao longo de todo o processo de intervenção pedagógica a formanda induziu motivação nas suas ações uma vez que, tal como foi descrito no primeiro capítulo, esta encontra-se intimamente ligada ao processo de aprendizagem. É fundamental que todas as crianças compreendam a finalidade da atividade que lhes foi proposta, de forma a encontrar uma razão que justifique o seu trabalho e empenho na mesma (Balancho & Coelho, 1996).

Como apoio à motivação usou-se a curiosidade, uma vez que esta desafia os alunos a descobrirem os conteúdos que se seguiriam, colocando questões no início e no fim da aula, ajudando na interligação dos conteúdos (cf. Anexo 2.B.3.2.4.1 e Anexo 2.B.3.2.5), ou deixando-os em aberto para o dia seguinte (ex: finaliza o conteúdo do estado novo dizendo que algo se passou para que o mesmo acabasse, o que seria?). Nestes momentos era notória a curiosidade das crianças, com expressões como: “E o que aconteceu a seguir?”; “Bolas, ficamos sempre sem saber o resto. Agora vamos ter de esperar?”. Esta demonstração de curiosidade é muito importante para a aprendizagem visto que quando os alunos demonstram curiosidade reagem positivamente à novidade (Oliveira e Oliveira, 1996), motivando-se mais na tarefa. Este facto conduziu, por vezes, a pequenas agitações no seio do grupo, sendo necessário proporcionar um momento de retorno à calma voltando, posteriormente, a recomeçar. Neste sentido foi necessário criar uma “curiosidade disciplinada” (Sprinthall & Sprinthall, 1993) existindo regras de participação na aula (colocação de dedo no ar para se exprimir; esperar pela sua vez para falar, respeitando a vez do colega), que tinham de ser várias vezes lembradas.

Como forma de contribuir para a motivação dos alunos a formanda teve a preocupação de diversificar estratégias e produzir novos recursos. Tal como já foi referido anteriormente, no primeiro capítulo, os recursos didáticos constituem-se como o meio usado para ensinar os alunos dentro e fora da sala de aula, devendo ser aplicados, de forma adaptada, no desenvolvimento da ação pedagógica. Estes permitem que os alunos encontrem as respostas às suas necessidades e interesses através da exploração, manipulação e experimentação dos mesmos. O uso de recursos didáticos é, assim, fundamental neste nível de ensino uma vez que as crianças se encontram dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição para aprender (ME, 1990). Se esta manipulação de materiais for convenientemente orientada facilita a construção de vários conceitos permitindo representar conceitos já adquiridos em outras experiências e atividades melhorando a sua estruturação. Ao mesmo tempo permitem, igualmente, a concretização de conceitos mais abstratos (Pontes & Serrazina, 2000).

Nas suas práticas a formanda procurou diversificar os recursos recorrendo à elaboração de jogos como “Conquistadores da Península” (cf. Anexo 2.B.3.1.2) e “Descobre o que é” (cf. Anexo 2.B.3.1.3) para a área de estudo do meio e “Bingo dos números” (cf. Anexo 2.B.3.1.1) para a área da matemática. No que concerne ao primeiro jogo mencionado o mesmo consistia num tabuleiro (cf. Anexo 2.B.3.1.2.1) dividido em seis cores (uma para cada povo ou conjunto de povos da Península Ibérica: Nómadas e Sedentários; Ibérios, Celtas e Celtiberos; Povos do Mediterrâneo; Lusitanos; Romanos e Muçulmanos, em que cada casa corresponde a uma pergunta (cf. Anexo 2.B.3.1.2.4). O objetivo era responder a todas as perguntas, de forma acertada, e ser o primeiro grupo a chegar à meta. O jogo “Descobre o que é” consiste numa adaptação do conhecido jogo Quem é Quem, existindo vários

cartões com figuras ilustres, monumentos ou terras (cf. Anexo 2.B.3.1.3) que os alunos tinham de descobrir. O jogo “Bingo dos números” diz respeito a um bingo comum em que os cartões (cf. Anexo 2.B.3.1.1.1) apresentam números que devem ser correspondidos com cálculos matemáticos que vão saindo do saco (cf. 2.B.3.1.1.2), ganhando o aluno que completar em primeiro lugar o seu cartão.

Foram, ainda, elaborados recursos como “Carta do Tesoureiro de Salazar” (cf. Anexo 2.B.1.3.3 e Anexo 2.B.1.3.3.1) para matemática, que consistia num pedido de ajuda do tesoureiro de salazar para ler um número, e “PowerPoints” (cf. Anexo 2.B.3.2) sobre os diversos temas para estudo do meio. Como estratégias a formanda recorreu ao uso de áudios (cf. Anexo 2.B.3.4) e vídeos didáticos (cf. Anexo 2.B.3.3) sobre os temas de estudo do meio, a áudio declamação de um poema (cf. Anexo 2.B.3.4.3) e reorganização de outro (cf. Anexo 2.B.1.2.6 e Anexo 2.B.6.4) no âmbito de português.

As TIC foram igualmente usadas como factores de motivação, uma vez que as crianças necessitam de visualizar e vivenciar alguns dos conteúdos abordados para que os conceitos sejam mais facilmente apreendidos (Amante, 2007), como são exemplo os vídeos que permitem compreender mais facilmente como era a sociedade portuguesa da época, por exemplo. São igualmente importantes para a visualização de museus/monumentos, que as crianças não têm a oportunidade de visitar, recorrendo a visitas virtuais, como a utilizada pela formanda para abordar o mosteiro da batalha através do sítio da internet - 360º graus portugal.com, melhorando o sentido estético e criativo dos alunos (idem).

Através destes recursos a formanda procurou que os alunos tivessem uma participação mais ativa e permanente, possuindo uma maior liberdade de expressão e de integração social (Costa & Cunha, 2007). Para tal, a procurou

que estes os pudessem manipular de acordo com os seus interesses e necessidades, como por exemplo, o jogo do “Descobre quem é”, onde um aluno vinha para junto do quadro e dava as pistas para os colegas descobrirem, escolhendo os colegas que queria que respondessem. Desta forma, o aluno que estava junto do quadro tinha toda a liberdade para manipular o jogo, de forma a atender aos seus interesses e necessidades. Ocorreram, ainda, situações em que eram apresentados vídeos sobre os conteúdos, que exigiam alguma dinâmica, neste sentido, a formanda pedia que um determinado aluno se dirigisse ao computador e seleccionasse uma opção à sua escolha, decidindo o rumo da aula. Um exemplo desta estratégia ocorreu na atividade sobre a sociedade portuguesa no início do reinado de D. João I, intitulada “Da crise de 1383-85 à 2ª Dinastia”, do dia 26 de novembro de 2014 (cf. Anexo 2.B.1.2.2), onde um aluno, escolhido pela formanda, tinha de se deslocar ao computador para escolher o grupo social que queria explorar, decidindo o rumo que queria dar à aula.

Uma vez que existem na turma alguns alunos com dificuldades em trabalhar em grupo e outros que não aceitam perder, a formanda considerou que a realização de jogos, em grupos e de forma individual, era uma boa estratégia para ajudar no desenvolvimento de atitudes de cooperação em grupo, respeito da opinião do outro e de aceitação de derrota. Assim, conseguiu-se o objetivo de consolidar a matéria dada nas últimas semanas e o objetivo de promover uma interação entre alunos e a aprendizagem de viver em grupo.

3.3. A ÁREA DE PORTUGUÊS NAS AÇÕES DA FORMANDA

Outra condição indispensável para o sucesso dos alunos, na vida escolar e na vida profissional, é saber ler e interpretar. Atualmente, a maioria das crianças não tem hábitos de leitura, passando os dias à volta da TV, da playstation e do computador (Amor, 2006). Através da leitura o indivíduo consegue aceder a muita informação e expressá-la posteriormente, por vias diferentes de comunicação (verbal e não verbal) (Sim-Sim, 2007). Cabe à escola promover uma relação íntima entre o aluno e os livros, transformando a leitura num ato de prazer (Amor, 2006).

Na turma onde a formanda interveio foi notório que existiam alunos que possuíam uma leitura fluente e com a entoação devida, possuindo hábitos de leitura (leitura recreativa). Porém, existiam outros com dificuldades neste processo, uma vez que só usavam a leitura para pesquisar informações e resolver problemas (leitura funcional). Tendo em atenção esta observação a formanda proporcionou vários momentos de leitura, respeitando as fases deste processo. Segundo Amor (2006) a leitura possui quatro fases, articuladas entre si e fundamentais para uma boa leitura, i) fase de pré-leitura e de enquadramento global, destinada a facultar uma visão imediata e abrangente da obra, com a exploração dos seus elementos paratextuais como a capa, o título, subtítulo, contracapa, organização dos capítulos, sinopse, entre outras; ii) fase de evocação de conhecimentos, onde se procura estimular a ativação dos conhecimentos já existentes e que são necessários para a contextualização e aprofundamento da leitura (informações autor, género, problemas abordados, época histórica e temporal...); iii) fase de leitura propriamente dita e, por fim, iv) fase terminal que envolve uma reflexão crítica sobre o conto em questão.

Nesta perspetiva, sempre que uma atividade se debruçava sobre a exploração de um texto iniciava-se com um diálogo explorativo do título e das ilustrações com o objetivo de motivar os alunos para a leitura do mesmo (cf. Anexo 2.B.1.2.3). Após este diálogo o texto era lido por toda a turma, em voz alta, para que a formanda pudesse ajudar nas incorreções que surgissem. Seguia-se uma primeira análise, em conjunto, de forma a explorar expressões, ações e conteúdos gramaticais e, por vezes, a formanda preparava pequenas anotações, recorrendo ao PowerPoint, sobre o autor do texto em análise, sendo apresentados os dados biográficos principais, bem como alguns livros da sua autoria (cf. Anexo 2.B.3.2.1). Por fim, os alunos realizavam uma ficha interpretativa do texto, de forma individualizada, presente no livro de fichas ou elaborada pela formanda (cf. Anexo 2.B.1.3.1) ou eram desafiados a construir um texto, tendo por base as diferentes fases do processo de escrita. Este processo era iniciado com a planificação do texto, recorrendo a um plano de texto, onde os alunos colocam as ideias chave para cada parte do texto – Introdução, desenvolvimento e conclusão – bem como as características chave das personagens, do espaço e do tempo, que posteriormente serviam de guião para a redação do texto, na fase de textualização. No final, na fase de revisão, os alunos reviam o seu texto, procurando melhorá-lo (Flower & Hayes, 1981).

Para incentivar uma leitura recreativa procurou-se realizar momentos de apresentação de autores e de livros, tal como já foi mencionado, e trazendo para a biblioteca da sala livros dos autores que estavam a ser abordados, com o intuito de promover o aumento do conhecimento literário dos alunos. Foi, igualmente, incentivada a procura de livros desses autores sempre que os alunos se deslocavam à biblioteca da escola, sobretudo no seu dia destinado

(quinta-feira de tarde), e que posteriormente os mostrassem aos colegas e partilhassem com as suas experiências com o livro.

A nível da produção de texto, a maioria da turma possuía muitas dificuldades em produzir textos coesos, gramaticalmente corretos, claros e desenvolvidos, sendo este um ponto crítico do ensino do português, e de todo o ensino em geral (Amor, 2006). Tal como a leitura, o essencial deste processo não pode ser suscetível de observação direta nem de valorização única do produto final, ou seja do texto escrito (Flower & Hayes, 1981). A “desertificação” no território da escrita pode dever-se a vários fatores como, por exemplo, o artificialismo das situações de produção de texto, com o aluno a escrever apenas com o objetivo de ser avaliado e não por prazer, sentido que o texto não é uma “produção de si mesmo”; a ambiguidade dos termos em que a mesma é solicitada aos alunos, não definindo concretamente o género textual, nem um tema concreto; a má utilização do plano de texto, uma vez que os alunos não sabem como o mesmo se faz e qual o seu objetivo e, ainda, muitas vezes sentem que estão perante uma tarefa enorme, superior às suas capacidades e que não têm ninguém que os apoia e os ajude a avançar na etapa da textualização (Pereira & Graça, 2008).

Sempre que foram planificados momentos de escrita a formanda procurou que os mesmos não fossem descontextualizados do resto dos conteúdos e que as orientações fornecidas fossem claras e objetivas, para que os alunos compreendessem o objetivo da atividade escrita proposta. Neste sentido, foram planificadas atividades de escrita, orientadas por um plano de texto, articuladas com os textos explorados ou com os conteúdos programáticos da semana, como é exemplo a construção do texto “Um dia como Pai Natal”, proporcionado pela leitura do texto “O Pai Natal está a chegar” de Alice Vieira (cf. Anexo 2.B.1.2.4). No que concerne à parte da revisão a mesma constitui-

se um ponto fraco na ação da formanda, uma vez que a mesma não investiu muito nessa etapa sendo a revisão dos textos feita apenas pela formanda, que lia o texto do aluno e o corrigia. Desta forma considera-se que era necessário desenvolver com os alunos tarefas de revisão de textos, uma vez que os alunos tinham muitas dificuldades a nível de produção de textos, onde estes pudessem perceber como melhorar a sua escrita recorrendo, por exemplo, à projeção de partes de textos anónimos que necessitavam de ser revistos, para em turma se efectuar essa revisão ou utilizando grelhas de verificação textual, que promovessem uma auto-avaliação dos escritos. As preocupações da formanda a este nível devem-se ao facto de uma das funções básicas da escola ser proporcionar, a todos os discentes, mediante o convívio refletido e constante com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao ato da leitura e da escrita e dos valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas (Amor, 2006).

3.4. A ÁREA DA MATEMÁTICA NAS AÇÕES DA FORMANDA

Para além da preocupação de formar alunos leitores e escritores a escola possui a preocupação de, no final deste nível de ensino, dotar os alunos de várias capacidades, como por exemplo a capacidade de comunicação matemática, essencial para a compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos e para a discussão de estratégias que conduzam à sua resolução; desenvolvimento de um raciocínio matemático para que os alunos sejam capazes de estabelecer conjeturas; a compreensão do nosso sistema decimal posicional, para que adquiram a noção de número e a resolução de

problemas, que fomenta a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

Tendo em conta estes objetivos a formanda lecionou o conceito de bilião, com a atividade denominada de “Os problemas do tesoureiro de Salazar” (cf. Anexo 2.B.1.2.6 e Anexo 2.B.3.2.10), no dia 16 de janeiro, onde colocou um problema ao alunos “Como se lia o número 3 976 471 234 578, apresentado pelo tesoureiro”. Após um breve diálogo, onde permitiu que os alunos se expressassem, desafiando-os a colocar o número na grelha que já conheciam, percebendo que o mesmo não cabia. Assim, através de tentativas e erros, e alguns cálculos para descobrir quantas casas precisavam, os alunos compreenderam que necessitavam de acrescentar mais duas classes às classes já conhecidas (unidades, milhares, milhões) para conseguir atingir o bilião. De seguida, a formanda observou que os alunos conseguiram facilmente resolver os exercícios pedidos, de leitura de números, uma vez que tinham compreendido o valor posicional de cada número na grelha numérica.

No que diz respeito à resolução de problemas esta capacidade permite aprimorar o pensamento, o raciocínio lógico, a autonomia, a aptidão de enfrentar situações adversas e o desenvolvimento da habilidade de criar estratégias para as diversas circunstâncias. Os professores devem, assim, oferecer situações problemáticas adequadas aos conteúdos explorados e instigar os alunos a desejar alcançar a solução das mesmas (Moura, 2009). De acordo com Pólya (1975), a resolução de problemas envolve vários passos que devem ser trabalhados com os alunos em sala de aula, de forma a tornar esta atividade mais simples. Para tal existem algumas fases essenciais: i) Leitura do problema - ler com atenção o enunciado procurando compreendê-lo,

encontrando o que é dado e o que é pedido; ii) Compreensão do problema; iii) Planificação de uma possível resolução - compreendido o problema é necessário conceber um plano de resolução que pode implicar a recolha de dados, a realização de cálculos e/ou construções geométricas, etc.; iv) Concretização do problema, encontrando a solução do mesmo.

Tendo em conta as quatro etapas apresentadas a formanda apresentava os problemas pedindo a um aluno que procedesse à leitura do enunciado em voz alta, tendo o cuidado de perguntar se os alunos tinham compreendido o que era solicitado, explicando sucintamente o problema caso houvesse dúvidas, mas sem indicar que tipos de cálculos tinham de fazer. Os alunos passavam então à resolução do problema, com a formanda a circular pela sala para esclarecer possíveis dúvidas e dar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Por fim, seguia-se a correção dos exercícios, onde um aluno procedia à resolução do exercício no quadro, para que toda a turma pudesse ver. Os restantes colegas verificavam se a sua resolução estava correta, assim como a resolução elaborada no quadro. Posteriormente dialogava-se sobre outras possíveis resoluções (Anexo 2.B.1.3). Esta reflexão facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à matemática. Fomenta, ainda, a comunicação matemática e o raciocínio lógico-matemático, na tentativa de encontrar outras resoluções possíveis.

Sendo este um processo bastante complexo apresenta, para os alunos, maiores dificuldades (Ponte & Serrazina, 2000), contribuindo na opinião da formanda, o facto de só resolverem problemas matemáticos presentes nos manuais escolares, que não possuem nenhum significado nem articulação com os seus interesses, não se tornando motivadores para os alunos que os resolvem apenas de forma rotineira. Outro factor poderá estar relacionado

com as dificuldades existentes a nível do português, nomeadamente na interpretação de textos, uma vez que os alunos podem ter dificuldades a interpretar o enunciado do problema, não conseguindo compreender o que realmente é pedido. Tendo em conta o que foi referido a formanda pretendeu transformar estes momentos rotineiros em momentos motivadores, através da utilização de várias estratégias e recursos que permitissem uma articulação com os conteúdos abordados nas outras áreas disciplinares, como os problemas do tesoureiro de Salazar, que ligou a área de estudo do meio à área da matemática, para dar o Bilião, e os problemas natalícios de D. Fernando e D. Maria II (cf. Anexo 2.B.1.2.4 e Anexo 2.B.3.2.6), uma vez que a formanda pretendeu ligar os conteúdos de estudo do meio à área da matemática e à época natalícia, dando as frações decimais com a criação de uma história problema que envolvia o rei D. Fernando e a sua mulher, a Rainha D. Maria II, na preparação sua da ceia natalícia.

A formanda compreendeu, assim, que o ensino da matemática elementar não pode ser encarado como um ensino para matemáticos, ou seja, de forma mais abstrata, mas sim como algo mais concreto, uma vez que as crianças possuem um sentido mais desperto para a realidade que os rodeia (Leray, 1983, citado por Fernandes, 2000). Um exemplo desta envolvência na prática ocorreu quando foram realizados exercícios sobre as frações recorrendo à calçada portuguesa (cf. Anexo 2.A.4 e Anexo 2.B.3.2.8), sendo apresentadas várias imagens representativas da calçada portuguesa, para os alunos analisarem os padrões usados, ficando a conhecer uma riqueza cultural portuguesa ao mesmo tempo que trabalhavam conteúdos matemáticos, ou quando abordou o Bilião através de uma carta oriunda do tesoureiro de salazar (cf. Anexo 2.B.1.2.6), que possuía selo e carimbo de ter passado pela

censura, para que os alunos pudessem verificar que o correio antigamente era vistoriado.

Com a utilização destes recursos a formanda sentiu que os alunos estavam interessados em saber como se processava o fabrico das pedras da calçada, por exemplo, enumerando os locais onde tinham visto e perguntando outros locais onde a mesma ainda existe. Neste sentido, quando chegou a vez de serem eles a fazer a sua calçada e a criar problemas para a mesma (cf. Anexo 2.B.5.3; Anexo 2.B.5.4; Anexo 2.B.5.5; Anexo 2.B.5.6; Anexo 2.B.5.7 e Anexo 2.B.5.8) foi notório que estavam tão envolvidos na sua produção, imaginando a sua calçada portuguesa, que praticamente não tiveram tempo para conseguir apresentar o resultado final à turma.

Como forma de tornar a atividade de resolução de problemas mais motivante e significativa para os alunos a formanda preparava a mesma para ser realizada em grupos, normalmente de dois, recorrendo à estratégia da aprendizagem cooperativa. Esta estratégia utilizada nas atividades da formanda, como matemática e estudo do meio, é facilitadora do processo de aprendizagem e promotora de uma aprendizagem inclusiva, tal como foi mencionado no primeiro capítulo. A formanda usou-a nas suas práticas, facilitando a integração do aluno R, com Necessidades Educativas Especiais, mas também com o intuito de promover o desenvolvimento do espírito de equipa, de partilha e de respeito pelo outro. Esta cooperação em trabalhos de grupo ocorreu várias vezes como por exemplo, aquando da construção de um cartaz informativo sobre os cuidados a ter com a pele (cf. Anexo 2.B.6.2), onde os alunos, em pequenos grupos, tinham de procurar informações sobre os cuidados a ter com o sol e construir cartazes informativos, bem como na elaboração de calçadas portuguesas, igualmente em pequenos grupos, e consequente construção de problemas matemáticos baseados na sua própria

calçada portuguesa para os colegas resolverem (cf. Anexo 2.B.5.3, Anexo 2.B.5.4; Anexo 2.B.5.5; Anexo 2.B.5.6; Anexo 2.B.5.7; Anexo 2.B.5.8). Nesta metodologia de aprendizagem cada criança teve uma tarefa diferente na qual teve de partir dos conceitos já assimilados, partilhando com os seus pares os mesmos, de forma a contribuir para um bom funcionamento do grupo. No final, seria apresentado à restante turma o trabalho elaborado.

Através deste trabalho cooperativo, que pressupõe a interação e a colaboração, os alunos aprendem a interagir e colaborar com os colegas, participando em relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, envolvendo uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo constante de negociação (Maçada & Tojiboy, 1998). Salienta-se, no entanto, que nem sempre este trabalho cooperativo ocorreu da melhor forma uma vez que a turma demonstra, de forma geral, dificuldade em trabalhar em equipa, não respeitando o outro na sua diferença. A formanda conseguiu notar, em alguns momentos, que certos alunos não pretendiam formar grupo/par com determinados colegas, porque não gostavam deles ou porque achavam que eles não sabiam nada. Por este motivo a formanda é que organizava os grupos, procurando que fossem sempre diferentes, e circulava pela sala controlando os pequenos tumultos existentes no seio de cada grupo, dialogando com os elementos do mesmo e incentivando o contributo de todos. Neste sentido, segundo Silva (2011, p.32) esta aprendizagem promove a diferenciação pedagógica inclusiva uma vez que “cada um faz de acordo com as suas capacidades e todos aprendem com todos”.

3.5. A ÁREA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICO-MOTORAS NAS AÇÕES DA FORMANDA

No que concerne à área das expressões artístico-motoras a formanda procurou integrar, através de processos diferentes, todos os alunos, de acordo com as suas especificidades, nas atividades realizadas, tendo o cuidado de que nenhum aluno se sentisse mal em determinada atividade, por não conseguir atingir os objetivos pretendidos, sobretudo a nível de desenho.

A educação artística, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro) é uma dimensão educativa relevante uma vez que permite a todos os cidadãos o acesso, independentemente do seu talento e aptidão, às diferentes formas de expressão, para que todos usufruíssem de manifestações artísticas. De acordo com o mesmo documento as expressões contribuem para a construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social; para a participação na vida cívica de forma livre, responsável e crítica; para o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos; para a valorização de diferentes formas de expressão e comunicação; para o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo e para a construção de uma consciência ecológica, valorizando e preservando o património natural e cultural, entre outros. Conclui-se, assim, que as expressões são importantes para a expressão social, cultural e pessoal do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de competências como “ como se pensa, no que pensa e no que se produz com o que se pensa”. Desta forma, é influenciado o modo de aprendizagem, de comunicação e interpretação dos significados do dia a dia, fortalecendo a construção da identidade nacional, pessoal e social (ME, 2001).

Já antes de nascer o ser humano contacta com sons, em especial com o mundo musical e essa exposição vai-se prolongando ao longo de toda a sua

vida. É importante que, logo desde pequena, a criança seja sensibilizada para o mundo dos sons, de forma a desenvolver a sua capacidade de memória e concentração. Cabe à escola promover o contacto com diferentes produções musicais, inclusive de outras culturas. Para além disso a música acompanha o desenvolvimento da humanidade, ajudando na análise das diferentes épocas históricas (Ongaro; Silva & Ricci, 2014). Neste sentido, a formanda decidiu iniciar o tema da invasão muçulmana à Península Ibérica com a audição de uma música árabe, para que as crianças identificassem qual o povo que se expressa por esse estilo de música na sua cultura. Seguindo as mesmas ideias a música voltou a ser usada para iniciar o tema dos descobrimentos, com a exploração da música “Madeira, Terra à vista” de Ana Oom (cf. Anexo 2.B.3.4.1) e, posteriormente “Descoberta do Brasil” (cf. Anexo 2.B.3.4.2), da mesma autora. Também na exploração dos conteúdos programáticos sobre o 25 de abril foi usada a música para motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos, com a audição das músicas “E depois do adeus” de Paulo de Carvalho e “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso.

As crianças necessitam de explorar de forma sensorial diferentes materiais e objetos, procurando agrupá-los, livremente, em diferentes grupos de acordo com as suas características, aprendendo a conhecer os objetos e a reconhecer texturas, desenvolvendo, igualmente, a motricidade fina, a destreza manual e a criatividade. Para além disto, à área das expressões associa-se o carácter lúdico uma vez que as suas atividades quase sempre garantem o gosto e o empenho das crianças na resolução dos problemas que lhe são apresentados, como por exemplo, como desenhar um aqueduto (Baptista, 2012). Tendo em conta estes princípios a formanda integrou nas suas práticas a expressão plástica com a construção do friso cronológico da sala (cf. Anexo 2.B.6.1), interligado com a área de estudo do meio, recorrendo a várias técnicas como

a pintura e colagem, onde os alunos tinham através do desenho ou da colagem de criar ilustrações sobre um determinado acontecimento histórico, por exemplo o regicídio ou o amor de Pedro e Inês, ou retratar um determinado reinado através dos seus monumentos, exemplo Aqueduto das águas livres para o reinado de D. João V.

No que concerne à expressão dramática, igualmente trabalhada pela formanda, a exploração do teatro na sala de aula, em que os alunos representam, permite o trabalho de várias competências como o improvisar, a oralidade, a expansão da voz, o desenvolvimento do vocabulário, a expressão corporal, as habilidades plásticas (pintura corporal, confecção de figurinos, montagem de cenários), o trabalho emocional e a leitura (incluindo o trabalho com obras clássicas), traduzindo-se num auxiliador da articulação curricular (Arcoverde, 2008). A formanda proporcionou, assim, a oportunidade aos alunos de experienciar ser “ator” por umas horas, ao desafiar para representarem as diferentes épocas históricas abordadas: Ocupação dos Romanos e Lusitanos; Invasão dos Muçulmanos; Reinado de D. Afonso Henriques e de D. Dinis, Descobrimentos (Passagem do Cabo das Tormentas). Estas dramatizações, ocorridas em pequenos grupos, tinham como objetivo serem parte de um telejornal (cf. Anexo 2.B.5.2), resumo de todos os conteúdos históricos abordados ao longo do primeiro período, para apresentar aos pais na festa de natal do 4ºD. Desta forma, através do teatro os alunos de forma motivadora consolidaram todos os conteúdos dados, indo de encontro as funções principais do teatro, segundo Reverbel (1989) “...o teatro tem a função de divertir instruindo, é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história.”

Nas suas ações a formanda procurou ter sempre em consideração o proporcionar de aprendizagens que incluam todos os alunos, tornando o

ensino proveitoso para todos. Este facto constituiu-se como um desafio uma vez que obrigou à procura de estratégias que abarcassem todos os alunos e o consequente adaptamento das atividades planeadas (Sousa, 2010), uma vez que a turma em que a formanda efetuou a sua prática pedagógica apresentava ritmos de trabalho muito diferentes, assim como modos de aprendizagem distintos. Tendo em conta este facto a formanda tentou proporcionar uma variedade de recursos, respondendo às diferentes formas de aprendizagem observadas. Existiam alunos que aprendiam através da audição nas aulas (método auditivo), outros que aprendiam através de imagens e esquemas e outros, ainda, que aprendiam recorrendo ao suporte escrito. Face a esta diversidade para responder às necessidades dos primeiros e segundos a formanda usava nas suas planificações as apresentações em PowerPoint, maioritariamente com imagens (cf. Anexo 2.B.3.2), explicando os conteúdos de forma oral e através de diálogos em turma, bem como através da construção de frisos cronológicos (cf. Anexo 2.B.3.5.6; Anexo 2.B.3.5.11; Anexo 2.B.3.5.13). Por fim, a formanda proporcionava a elaboração de atividades no caderno de atividades ou no manual, assim como de pequenos resumos para copiar para o caderno (cf. Anexo 2.B.3.2.9), para os alunos que aprendem melhor recorrendo ao suporte escrito.

No que diz respeito ao aluno R, que se encontra ao nível do terceiro ano de escolaridade, a formanda proporcionou uma estratégia de diferenciação pedagógica, recorrendo à ajuda do seu par de estágio, apresentando, sempre que os conteúdos o permitiam, as mesmas atividades que os restantes colegas de forma adaptada, sobretudo nas áreas de português e estudo do meio (cf. Anexo 2.B.3.5). Relativamente à área de português o aluno realizava a leitura e interpretação oral do mesmo texto que os colegas, juntamente com a restante turma. Porém, as questões de interpretação escrita tinham de

ser adaptadas (Cf. Anexo 2.B.3.5.5 e Anexo 2.B.3.5.15). Na área de estudo do meio, participava na aula, respondendo a questões colocadas pela formanda, contudo, à semelhança do português, possuía tarefas escritas adaptadas. Tendo em conta que este aluno não consegue estar muito tempo sentado a ouvir, sem ter nenhuma atividade para fazer, a formanda disponibilizava pequenas tarefas sobre os conteúdos que estavam a ser abordados para o aluno realizar, com a ajuda do par de estágio, durante a exploração dos mesmos (cf. Anexo 2.B.3.5.2; Anexo 2.B.3.5.3; Anexo 2.B.3.5.1). Desta forma, pretendia-se que o aluno se mantivesse motivado para as atividades que estavam a realizar-se, desenvolvendo assim a diferenciação pedagógica.

Contudo, como a diferenciação pedagógica não se destina apenas aos alunos com NEE, mas também aos diferentes ritmos de aprendizagem a formanda, nas suas planificações, procurou ter sempre preparada uma tarefa para os alunos que terminassem mais cedo, para que não se desmotivassem enquanto esperavam pelos colegas. Assim, sempre que um aluno acabava mais cedo tinha a oportunidade de ir à biblioteca da sala buscar um livro para ler ou então ler um livro seu que trouxesse; acabar uma tarefa que ainda não tinha terminado, ou ajudar um colega a acabar a sua, como por exemplo, as atividades do friso cronológico; ajudar o colega do lado a acabar os exercícios, entre outras.

3.6. O PROJETO FREITINHAS

No âmbito da aprendizagem cooperativa insere-se, igualmente, o Projeto Freitinhas (cf. Anexo 2.B.4), que envolveu todas as turmas com estagiárias da

escola em volta do mesmo objetivo: construir um livro (Anexo 2.B.4.4). Este projeto foi criado o objetivo de comemorar o dia do patrono do agrupamento (Rodrigues de Freitas), 24 de janeiro, de uma forma diferente. Após tomarem conhecimento da realização desse dia, presente no PAA da escola, as formandas reuniram-se para dialogar sobre uma forma de tornar esse dia especial para as suas turmas. Tendo por base as informações recolhidas, de forma autónoma, as formandas propuseram que o livro tivesse como temática o patrono nos seus dias de escola e o problema de as meninas não irem à escola. As estagiárias pensaram neste eixo central uma vez que tinham como objetivo que os alunos compreendessem as dificuldades que as crianças daquela altura tinham para ter acesso à educação. Para uma maior envolvência das turmas e uma melhor organização do projeto este foi dividido ao longo das três primeiras semanas de janeiro, envolvendo as quatro turmas em todas as fases com tarefas previamente destinadas (cf. Anexo 2.B.4.1).

Na primeira semana do projeto ocorreu a construção da história, cabendo a cada turma uma participação específica na criação das diferentes partes constituintes da narrativa: espaço e tempo (segundo ano), personagens (primeiro ano) e ação (terceiro ano). O quarto ano ficou responsável pela construção da história tendo em conta os constituintes da narrativa criados pelas outras turmas. Para a construção da história foi usado o programa Microsoft Word, para a redação da história, sendo que ao longo da construção o texto esteve sempre projetado no quadro, de forma a dar a oportunidade de cada criança dar o seu contributo para a história, dizendo uma frase para a mesma.

A segunda semana foi destinada para a construção do livro físico sendo que a escrita do texto ficou entregue às turmas do terceiro e quarto ano, cabendo quatro páginas a cada turma. A passagem do texto para braille foi realizada

pelo aluno invisual do terceiro ano. No que concerne às ilustrações estas foram divididas de forma igual pelas turmas do primeiro, terceiro e quartos anos, ficando o segundo ano responsável pela construção da capa e contracapa. Para a elaboração das ilustrações a formanda voltou a ler a história com os alunos, destacando as partes a ilustrar pela turma, para recordar os pormenores necessários e imaginar as imagens a construir. De seguida, foram seleccionados quatro alunos à vez para junto com o par de estágio da formanda procederem aos respetivos desenhos, tendo em conta que deveriam ser usados materiais recicláveis como, por exemplo, algodão, tecidos, palitos, lã e outros como eva, feltro, cartolinas e material de pintura.

Na terceira e última semana ocorreu a apresentação oficial do livro às restantes turmas da escola, incluindo as da EPE, na biblioteca da escola. Cada turma envolvida no projeto apresentou aos restantes colegas do seu ano o livro construído, explicando todo o processo de construção. Para esta apresentação todos os alunos das quatro turmas deveriam ter uma tarefa, como por exemplo: vigilantes, distribuidores de autógrafos, repórteres fotográficos, recepcionistas, leitores da história e apresentadores do projeto, na turma da formanda. A apresentação do livro começou com uma explicação do projeto, enunciando de forma breve os passos do mesmo, seguindo-se o conto da história e um diálogo sobre a mensagem da mesma “Uma escola para todos”, realçando alguns dados biográficos do “Freitinhas”.

Concluído o projeto as formandas sentiram a necessidade de averiguar o impacto do mesmo nas turmas envolvidas diretamente e na restante comunidade escolar, para tal foram elaborados inquéritos para distribuir aos alunos e professores (cf. Anexos 2.B.4.3.1). No que concerne aos resultados obtidos na comunidade escolar, ao nível dos alunos, a maioria gostou da história e das ilustrações, evidenciando interesse em participar em mais

projetos como este. Ao nível dos professores a maioria achou que o livro tinha sido pertinente para a comemoração do dia do patrono, considerando-o aprazível esteticamente para os alunos e promotor de conhecimentos sobre Rodrigues de Freitas. Salientam positivamente, ainda, o facto de o projeto ter envolvido todas as turmas, incluindo as da EPE, a mensagem transmitida “Uma escola para todos” e o facto de o livro ser inclusivo, uma vez que a história se encontrava, igualmente, escrita em braille e as ilustrações possuíam relevo, para permitir a sua leitura aos alunos invisuais da escola (cf. Anexo 2.B.4.2).

No que diz respeito aos alunos envolvidos ativamente no projeto dos inquéritos recolhidos foi possível averiguar que todos os alunos gostaram de participar no projeto, participando a maioria com interesse e motivação e alguns com algum interesse e motivação. Na construção do livro, a maioria gostou de criar a história e construir o livro, sendo que o resultado final não correspondeu às expectativas de todos os alunos, existindo um aluno que não gostava de voltar a participar num projeto como este (cf. Anexo 2.B.4.3.2). Por fim, no que diz respeito aos professores cooperantes, averiguou-se que todos acharam pertinente a realização do livro para a comemoração do Dia do Patrono, considerando, a maioria, que todas as etapas do projeto foram geridas de forma eficaz, apresentando estratégias e atividades adequadas que permitiram a envolvência adequada de todas as turmas. Por fim, salientam que o projeto promoveu a valorização da partilha entre todos os envolvidos e aprendizagens significativas para os alunos (cf. Anexo 2.B.4.3.2).

Em todos os momentos da sua intervenção pedagógica a estagiária procurou avaliar, semanalmente, as aprendizagens das crianças e adequabilidade das atividades propostas. De acordo com o decreto-lei nº240/2001, de 30 de agosto, a avaliação é encarada como o elemento

regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação de cada professor, funcionando como um processo essencial e transversal em toda a intervenção pedagógica. Por sua vez, para Parente (2004) a avaliação constitui-se como um instrumento de grande relevância para a regulação do processo educativo, funcionando como alavanca para a melhoria das aprendizagens das crianças, tendo em atenção o programa educativo, constituindo-se um elemento crucial para uma prática pedagógica competente. Durante este processo o professor deve ter sempre em conta questões orientadoras como: “O que se pretende avaliar?”; “Qual o motivo da avaliação?”; “ Qual o melhor método para avaliar determinado conteúdo?” cujas respostas permitem refletir sobre a adequação das práticas pedagógicas escolhidas (Dorigon & Romanowski, 2008). Envolvendo os professores num processo investigativo que permite o melhoramento das suas ações (idem).

Para que o processo avaliativo, complexo por natureza, fosse o mais rigoroso possível a formanda recorreu ao desenvolvimento de grelhas de registos, verificadoras da aquisição de conhecimentos (cf. Anexos 2.B.2.2) e de análise do contexto educativo (cf. Anexo 2.B.2.1). No âmbito de uma avaliação formativa, teve em atenção indicadores, obtidos através da observação (in)direta do contexto educativo, como a concentração, a complexidade, a criatividade, a expressão facial e a persistência. Através desta observação a formanda conseguiu adequar e adaptar a sua planificação às necessidades e interesses da turma expressados no momento da ação.

Em suma, a construção colaborativa dos saberes profissionais ocorreu graças aos constantes diálogos reflexivos estabelecidos em tríade, assim como a supervisora institucional, constituindo-se como pilar de todas as práticas realizadas, sendo notória a evolução da formanda enquanto futura profissional.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo do presente relatório a formanda refletiu sobre o seu percurso de profissionalização em contexto do 1ºCEB, e sobre o desenvolvimento das suas competências profissionais neste nível educacional. Contudo, no âmbito do mestrado que frequenta teve já a oportunidade de estagiar em contexto da EPE, elaborando o respetivo relatório (cf. Anexo 1). A oportunidade que a formanda teve de frequentar um estágio profissionalizante nos dois contextos de intervenção, 1ºCEB e EPE, proporcionou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, graças às experiências vivenciadas nesses contextos. Nesta reflexão final, serão tecidas considerações sobre este período de profissionalização, evidenciando os seus pontos fortes e os aspectos a melhorar.

No início de um período de estágio, independentemente do contexto, é normal existir alguma insegurança e nervosismo, já que o estagiário pode não conhecer o contexto, o grupo de crianças, assim como o modo de procedimento de alguns aspetos, como por exemplo como colocar em prática a diferenciação pedagógica ou como motivar os alunos ao longo de toda a atividade. Desta opinião é Mesquita-Pires (2007) ao afirmar que o período de estágio é um momento dilemático onde os desafios e tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança e certeza, expondo o professor a situações de fragilidade. De facto, a formanda teve algumas dificuldades de adaptação em ambos os níveis educativos, tendo receio de não conseguir chegar às necessidades e interesses das crianças. Uma ajuda fulcral nesta etapa foi a do seu par de estágio, que através de sucessivos diálogos foi incentivando a formanda a continuar o seu processo de adaptação, dando sugestões de melhoria, e a presença do orientador cooperante através de auxílio no que respeita ao controlo dos comportamentos e em sugestões de

melhoramento das atividades, criando um clima de confiança e bem estar (idem).

Nas suas intervenções a formanda procurou adotar sempre uma atitude reflexiva e indagadora, com o intuito de melhorar a sua prática, questionando constantemente, de forma individualizada e em grupo, os pontos fortes e fracos da mesma. Um professor ao refletir sobre a sua prática deve ter como intuito melhorar a sua identidade profissional e a sua prática pedagógica, uma vez que compreende a sua ação, identificando os aspetos que deve melhorar (Dorigon & Romanowski, 2008). Esta atitude reflexiva em grupo foi possível graças às reflexões realizadas em díade e com o orientador cooperante, bem como os supervisores institucionais, após as práticas realizadas. Através do confronto entre diferentes perspetivas foi possível, à formanda, enriquecer as suas práticas, reformulando-as (Hargreaves, 1998). Compreende-se, desta forma, a importância do estágio em díade, uma vez que este tornou-se uma mais valia para a formanda, potenciando a troca de pontos de vista e a análise crítica do desempenho de ambas, bem como o auxílio mútuo na concretização das atividades. Por sua vez, a supervisão possibilitou, igualmente, a criação de espaços reflexivos favoráveis à consciencialização e problematização da ação profissional, partilhando sugestões de melhoria e encontrando os pontos de maior fragilidade, permitindo encontrar respostas que proporcionaram aprendizagens significativas e o desenvolvimento do perfil profissional da formanda no âmbito dos dois contextos, ou seja, promove o “crescimento e desenvolvimento individual” (Tracy, 2002; Alarcão e Roldão, 2008).

Perspetivando a elaboração de planificações que correspondessem às necessidades e interesses do grupo de crianças foi preciso observar o ambiente educativo, com objetivo de adotar uma metodologia de diferenciação, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses, estimulando o desenvolvimento de cada criança, tendo em atenção as aprendizagens significativas e diversificadas (Silva, 2011). Por este motivo, procurou-se criar planificações flexíveis adaptáveis às necessidades e motivações da turma no decorrer da ação, bem como a

previsão de tarefas para os alunos que acabassem mais cedo as estabelecidas. Outro exemplo desta adaptação refere-se à planificação de atividades destinadas ao aluno R, portador de autismo e a aprender os conteúdos relativos ao terceiro ano de escolaridade, sendo necessário criar recursos adaptáveis às suas competências, como por exemplo a criação de fichas de interpretação (cf. Anexo 2.B.3.5.5 e Anexo 2.B.3.5.15) e de frisos cronológicos diferentes (cf. Anexo 2.B.3.5.13.1 e Anexo 2.B.3.5.11.1), por exemplo. No início, a formanda sentiu dificuldades a este nível uma vez que ainda não conhecia muito bem os alunos da turma, sobretudo o aluno R. Com a ajuda da observação e de conversas com o orientador cooperante, a formanda conseguiu planificar atividades que procuravam atender às características dos alunos, em particular do aluno R integrando-o nas atividades da turma. Porém, a formanda sentiu que ficou aquém das suas expectativas nesta área, uma vez que podia ter tido mais em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferentes formas de aprendizagem, variando mais os recursos que utilizou nas suas práticas.

A nível da EPE a formanda integrou um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos que se caracterizavam por serem bastante curiosos, com desejo de aprender sempre mais, questionando constantemente os adultos. É normal que as crianças entre os 4 e os 6 anos possuam um grande índice de curiosidade estando sempre dispostos a aprender (Papalia & Feldman, 2001), por este motivo a formanda procurou estimular esta curiosidade, despertando as crianças na exploração do meio que a envolve, indo, desta forma, ao encontro do projeto curricular de grupo que se intitulava “À descoberta...”, ligado, sobretudo, às áreas da educação para a cidadania e da matemática. Um exemplo da intervenção da formanda a este nível ocorreu durante a hora de intervalo, onde as crianças estavam a brincar no espaço exterior da escola, quando uma criança chega junto de si e mostra uma pinha que tinha encontrado no chão, perguntando como tinha aparecido ali. Nesta altura a formanda passeou com a criança pelo espaço exterior da escola, mostrando as diferentes árvores presentes, pedindo que esta olhasse para as

suas partes constituintes (tronco, folhas, ramos) e as observasse descobrindo as diferenças e as semelhanças. Desta forma, a formanda foi explicando que as árvores eram todas diferentes, tendo por isso nomes diferentes e que as pinhas existiam em algumas e em outras não, à semelhança dos frutos e das flores.

Outro exemplo do incentivo da curiosidade ocorreu quando uma criança disse, durante a hora do almoço, que tinha o coração muito acelerado, perguntando onde este se localizava e como seria. Tendo em conta esta curiosidade a formanda planificou uma atividade de exploração/descoberta do coração, indo ao encontro dos seus interesses e curiosidades, trazendo um coração verdadeiro de porco, para as crianças abrirem, com a ajuda de uma tesoura, e visualizarem o seu interior, mostrando as veias e as artérias por onde o sangue circulava. Com esta atividade, todas as crianças, devidamente protegidas com luvas, tiveram a oportunidade de visualizar e tocar num coração, colocando os dedos dentro das artérias, por exemplo, adquirindo vários conhecimentos de uma forma motivadora.

Também a nível da articulação curricular, importante na planificação, a formanda de início sentiu algumas dificuldades, sobretudo ao nível do 1ºCEB. Reconhecendo a importância da articulação no facilitar da aprendizagem e na motivação dos alunos esta foi uma preocupação constante por parte da formanda (Aniceto, 2010). Tendo em atenção os interesses da turma pela área do estudo do meio, sobretudo pelo subdomínio do passado nacional, a formanda recorreu à área curricular de estudo do meio para promotora da motivação e da articulação. Foi neste âmbito que, juntamente com o seu par pedagógico, iniciou a construção do friso cronológico na sala, articulando o estudo do meio com a área das expressões artísticas, mais concretamente, com a expressão plástica, uma vez que as crianças eram desafiadas a criar trabalhos manuais sobre os conteúdos históricos abordados durante a semana (cf. Anexo 2.B.6.1).

No início da sua intervenção pedagógica a estagiária realizava atividades que não possuíam uma total articulação entre si ou entre áreas curriculares,

como foi exemplo na primeira semana em que a formanda só conseguiu uma articulação entre as áreas de estudo do meio e português, excluindo a área da matemática. Após várias reflexões em diade e com o orientador foi possível planificar atividades que apresentassem uma boa articulação entre si e entre áreas disciplinares, quer ao longo de um dia, quer ao longo dos três dias de intervenção. Porém, apesar de ter havido um grande progresso existem melhorias a fazer neste sentido, uma vez que poderiam ter sido desenvolvidas outras formas de articulação, como por exemplo através de jogos, permitindo às crianças sentir maior prazer na realização da atividade, estimulando o pensamento, a organização dos espaços e do tempo, participando na construção da sua própria educação (Costa & Cunha, 2007).

Também no âmbito da EPE a formanda procurou criar uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada uma vez que existem relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que são comuns (Silva, 1997). São exemplo o *Peddy Papper* da Páscoa, onde as crianças circulavam pela escola realizando atividades que envolviam todas as áreas, para descobrirem os ovos escondidos e as aulas de expressão motora, lecionadas pelas formandas, que iam ao encontro das competências desenvolvidas ao longo da semana. Por exemplo na semana em que se trabalhou os números a atividade motora incorporou um jogo que procurava formar grupos mediante um número: as crianças estavam a correr livremente pelo espaço, ou a andar só com um pé ou de gatas, e quando a educadora anunciasse um número, por exemplo cinco, as crianças tinham de formar grupos com cinco elementos.

Em todas estas intervenções a formanda procurou manter com as suas crianças uma relação positiva e próxima com o objetivo de estimular o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis perante a escola, assim como a capacidade de iniciativa e cooperação, aumentando o nível de literacia e o sucesso escolar (Birch & Ladd, 1997, 1998; Connor et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006, citados por Cadima; Leal & Cancela, 2011). Um professor deve procurar ser sensível às necessidades de cada aluno, e da turma em geral,

procurando apoiar o aluno na regulação das suas emoções pessoais e escolares, permitindo um maior sucesso escolar (idem). Esta área é igualmente importante em contexto EPE uma vez que esta relação que o educador de infância estabelece com as crianças estimula e encoraja os seus progressos, contribuindo para a sua autoestima, sendo um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si (Silva, 1997).

Como defensora deste perfil de professor e educador de infância a formanda pretendeu estabelecer com as crianças uma relação afetuosa. Para tal procurou estar sempre atenta às suas expressões, de modo a compreender o seu estado de espírito, bem como as suas reações a determinadas situações, sentando-se junto das mesmas e dialogando com elas, demonstrando interesse em saber os seus “feitos gloriosos” nas atividades extracurriculares, como por exemplo: como tinha corrido a prova de karaté, como tinha sido a aula de guitarra, etc., dando reforços positivos quando eram bem ou menos bem sucedidas nessas tarefas.

No que diz respeito à postura perante a turma, no âmbito do 1ºCEB, no decorrer das atividades, a formanda procurou manter o comportamento adequado dos alunos para o desenvolvimento da sua aula, acabando por promover uma desmotivação nos alunos ao reprimir a sua livre participação. Esta nunca foi a intenção da formanda contudo, de forma involuntária e influenciada pelas suas convicções iniciais, foi a que a formanda recorreu, no início da sua intervenção, devido, sobretudo, à sua insegurança e medo de perder o controlo dos comportamentos da turma. Mediante várias leituras e pesquisas autónomas, bem como reflexões em tríade (orientador cooperante e estagiárias) e com o supervisor institucional, a formanda compreendeu que existia uma contradição entre os princípios teóricos em que acredita e a ação que estava a desenvolver. Assim, começou a estar mais sorridente durante a leção das suas aulas, atribuindo mais feedbacks positivos aos alunos, aproveitando algumas das suas intervenções para “brincar”.

Neste sentido, progressivamente, foi-se apercebendo que estes mostravam mais interesse pelas suas atividades, respondendo com mais entusiasmo e

afeto, empenhando-se mais quando a formanda circulava pela sala para dar um acompanhamento mais individualizado e incentivava a continuar o bom trabalho que estavam a fazer. Compreende-se assim que o afeto constitui-se uma ferramenta crucial auxiliadora do professor uma vez que, existindo na sala de aula, pode provocar no aluno vontade de querer aprender e de participar mais ativamente na aula, derrubando as muralhas emocionais e os bloqueios psicológicos, promovendo o bem estar no aluno e um bom ambiente educativo, tal como aconteceu depois da mudança de atitude da formanda (Santilini, 2008).

A utilização de recursos didáticos foi outra das preocupações da formanda, bem como a sua diversificação. De acordo com Alves e Morais (2006) os recursos devem ser mobilizados, de forma adaptada, durante a intervenção pedagógica com o objetivo de promover o desenvolvimento do processo cognitivo, afectivo e social dos alunos. Tendo em conta a sua importância a formanda, nas suas práticas, recorreu aos mesmos para ajudar na exploração de alguns conteúdos, como os descobrimentos e os biliões, por exemplo, no âmbito do 1ºCEB e as letras, as cores e os números, na EPE.

Como recursos mais frequentes a formanda utilizou os audiovisuais, como as apresentações em PowerPoint (cf. Anexo 2.B.3.2), vídeos (cf. Anexo 2.B.3.3) e músicas (cf. Anexo 2.B.3.4), porém, a formanda recorreu, algumas vezes, aos jogos como por exemplo “Descobre o que é” (cf. Anexo 2.B.3.1.3); “Conquistadores da Península” (cf. Anexo 2.B.3.1.2); “Bingo dos números” (cf. Anexo 2.B.3.1.1), no 1ºCEB e audiovisuais e jogos, como músicas de relaxamento e o Bingo das Letras, na EPE. Com a utilização destes recursos a formanda evidenciou que as crianças se mantinham mais motivadas para as atividades, mostrando mais interesse e participação nas mesmas. Apesar da frequente utilização de recursos a formanda teve sempre presente a ideia que estes nunca substituem o professor devendo, por este motivo, ser encarados e usados como auxiliares do processo do professor no processo de ensino aprendizagem, ajudando no desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas e sociais.

Por fim a formanda destaca a evolução que teve ao longo da sua intervenção pedagógica, ao nível da articulação curricular e da diferenciação pedagógica, bem como da diversificação de estratégias e recursos e da relação afetiva com as crianças, salientando que ainda existem melhorias a realizar, uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo inacabado (Marcelo, 2009). No contexto económico, tecnológico, social e cultural atual convivem diferentes perspetivas que vão provocando alterações profundas na sociedade. Neste sentido é fundamental que o indivíduo se vá atualizando através de sucessivas formações, no âmbito de uma aprendizagem ao longo da vida (Pires, 2005) ou de uma formação contínua (Feiman-Nemser, 1983, referido por Figueiredo & Roldão, 2002). Este tipo de aprendizagem, entendida como um processo que ocorrem ao longo das diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos, nos diferentes espaços onde se insere, encara a construção do indivíduo como uma dimensão essencial do processo educativo (Alves, 2010).

Os períodos de profissionalização em que a formanda interveio procuraram contribuir para o desenvolvimento das dimensões bases presentes no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico (decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto): dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem; da participação na escola e do envolvimento na comunidade e a do desenvolvimento profissional, tendo em vista a formação holística do futuro professor. Para além disto, estes períodos possibilitaram a mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas, bem como um processo de reflexão constante, problematizando as práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos onde as mesmas ocorreram.

Foram, ainda, adquiridas competências de planificação e avaliação e fomentado o desenvolvimento de relações positivas com todos os intervenientes do processo educativo (Flores, 2014). Graças ao desenvolvimento e mobilização destas competências foi possível desenvolver

práticas sustentadas nos princípios éticos e deontológicos da ação docente que permitiram a transformação da identidade profissional da formanda. A formanda considera que a aquisição destas competências, para ambos os níveis educativos, se constitui uma mais valia para a sua ação futura uma vez que conhece as competências exigidas às crianças em ambos os níveis de ensino, bem como as suas formas de agir e pensar, tornando-se as suas intervenções mais adequadas às competências da faixa etária, bem como uma articulação mais simples entre níveis e conteúdos.

Conclui-se, assim, que a prática pedagógica constitui-se como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como espaço de progressiva automatização pessoal e profissional (Mesquita-Pires, 2007) permitindo uma percepção da realidade vivida em contexto da EPE e do 1ºCEB. Através destes períodos de intervenção a formanda compreendeu que nem tudo o que está estipulado é realizado, sendo necessário, muitas vezes, satisfazer as necessidades e interesses das crianças no decorrer da atividade, desviando-se da planificação inicial.

O estágio pedagógico é assim, na opinião da formanda, encarado como um momento em que a formanda percebeu que os contextos escolares são complexos e diversificados exigindo uma adaptação por parte do professor a cada contexto. Este momento deve ainda ser encarado como uma passagem, de forma natural, da teoria para a prática, validando as aprendizagens teóricas e práticas, adaptando-as a uma realidade.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica;

Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1ºciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania. As competências do professor no âmbito da abordagem transversal na educação para a cidadania*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Formação de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;

AERF – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2012). *Regulamento Interno*. Porto: AERF;

Afonso, R. (2009). *A Profissionalidade do Professor Supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Açores: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação;

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996;

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 21-31, 2001;

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

Alonso, L. (2000). A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática. *Revista da Educação*, IX (1), 53-68;

Alonso, L. & Roldão, M. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Lisboa: Edições Almedina, 2006;

Alves, M. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28;

Alves, C. & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale et al. (Org.), *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, (pp.335 – 349). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática, 2006;

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo, revista de Ciências da Educação*. (online), 03, 51-64. Acedido a 13 de dezembro de 2014, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>;

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. (6ªedição). Lisboa: Texto Editores, 2006;

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010;

Arcoverde, S. (2008). *A importância do teatro na formação da criança*. Acedido a 12 de dezembro, disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf;

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal;

Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1996;

Baptista, S. (2012). *Benefícios das Expressões Artísticas numa criança do 1ºciclo com Síndrome de Asperger*. Dissertação de mestrado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett;

Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se Aprende a Pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal, cadernos pedagógico-didácticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Barreira, R. (2014). *Plano de turma – 4ºD*;

Barreto, C. & Guerreiro, A. (2014). *Avaliação das Condições de Segurança, Higiene e Saúde dos Estabelecimentos de Educação e Ensino*. Porto: Agrupamento de Centros

de Saúde do Porto Ocidental;

Beltrão, L., Nascimento, H. (2000). *O desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa.

Editorial Presença;

Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga;

Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1ºCEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34;

Caillois, R. (1990) *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia;

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Acedido a 23 de outubro de 2014, disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>, 2012;

Costa, R. & Cunha, A. (2007). *Jogo e Educação - Representações e Práticas dos Professores do 1º Ciclo*. Acedido a 13 de dezembro de 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21282>;

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479;

Damião, H.; Festas, I.; Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F.; Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC;

Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola;

Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 5 (3), 8-22;

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1994;

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, 2002;

Fernandes, A. (2002). *O olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia;

Fernandes, D. (2000). *Aprender matemática com calculadora e folha de cálculo*. Porto: Porto Editora;

Flower, L & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing* (Vol. 32). National Council of Teachers of English;

Figueiredo, M. & Roldão, M. (2002). Significado e Processo de Aprender a Ensinar: Um Estudo Fenomenográfico Sobre Concepções de Formandos de uma Licenciatura em Educação de Infância. *Revista de Educação em Educação*. (online), XIII (2). Acedido a 13 de dezembro de 2014, disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XIII_2/XIII_2_04.pdf, 2002;

Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Flores, P. (2014). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte;

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editora Morata;

Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do Currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira – Faculdade de Ciências da Educação;

Hargreaves, A. (1998). A reestruturação. Para além da colaboração. In A. Hargreaves, *Os Professores em Tempos de Mudança* (pp. 273-298). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal;

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian;

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamentos de Escolas Rodrigues de Freitas*. Porto: IGEC;

INE – Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Censos 2011, Resultados Definitivos – Região Norte*. Lisboa: INE;

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor;

Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA;

Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora;

Lomas, C. [org] (2003). *O Valor das Palavras*. Vol. I. Porto: Edições ASA;

Lopes, M. (2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro;

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas;

Maçada, D. & Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*. Acedido a 23 de janeiro de 2015, disponível em <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf>;

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* 08, 7-22;

Martins, M. (2011). *Relatório de Estágio*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco;

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
- Meirieu, P. (1987). Pédagogie et évaluation différenciées. In C. Delorme (Ed.), *L'évaluation en questions* (pp. 149-163). Paris: Editions ESF;
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: Puf;
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, 2007;
- Ministério da Educação. (1990). *Programa do 1ºCiclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *História - Revista da Faculdade de Letras*, 2 (III), 33-39;
- Moura, G. (2009). *A avaliação do perfil de potencialidades e necessidades de crianças em resolução de problemas matemáticos*. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Acedido em 23 de novembro de 2014, disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/135/184>;
- Oliveira-Formosinho, J. (2009) (org). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância (pp. 7-14). Porto: Porto Editora;
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996) *Psicologia da Educação na Escola I*. Coimbra: Livraria Almedina, 1996;

Oliveira, I. & Serrazinha, M. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002;

Ongaro, C.; Silva, C. & Ricci, S. (2014). *Importância da música na aprendizagem*. Acedido a 18 de abril de 2014, disponível em <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>;

Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2008;

Papalia, D.; Olds, S.; & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal;

Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004;

Pereira, L. & Graça, L. (2008). O trabalho com a escrita na escola modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.ºS ciclos de ensino. *Exedra – Revista Científica* (online). Número temático de dezembro de 2012, 272-283. Acedido a 16 de fevereiro de 2014, disponível de <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/22-numero-tematico-2012.pdf>;

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed;

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. (online), XIV(3), 503-523. Acedido a 27 de fevereiro de 2015, disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html;

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002;

Piovesan, J. (2000). A Reflexividade e sua Influência na Formação Profissional Docente. *Pesquisas em Ciências Humanas*, III, 114-123;

Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Pólya, G. (1975). *A arte de resolver problemas*. São Paulo: Interciência, 1975;

Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta;

Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta;

Quintas, F. & Castano, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones;

Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A; Silva, E; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC;

Resendes, R. (2012). *As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança. Uma abordagem a práticas da educação física na educação básica*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação;

Reverbel, O. (1989). *Um caminho do teatro na escola*. Minas Gerais: Scipione;

Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In R.Bizarro (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, 2007;

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1ºCiclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora;

- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora;
- Rosário, P. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar História para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora;
- Santilini, C. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak;
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142, 2005;
- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação;
- Serpa, M. (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar. Perspectivas de Professores do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências de Educação;
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri;
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011;
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. *Teacher Education - Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9, 1989;
- Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw- HILL de Portugal, 1993;
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora;
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA, 2002;
- Torgal, L.; Mendes, A. & Catroga, F. (1996). *Grandes temas da Nossa História. História da História em Portugal sécs XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores;

Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J.Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora;

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta;

Vilar, A. (1992). *A Avaliação – Um Novo Discurso?* Porto: ASA, 1992;

Vygotsky, L. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Acedido a 13 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>, 1934;

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA, 1994;

Zabalza, M. (1994b). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora;

Zabalza, M. (1999). Diversidade e Currículo Escolar: que Condições Institucionais para dar resposta à Diversidade da Escola. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. (pp. 93-119). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral do Ensino Básico;

Zizabi (s.d). Cedofeita (online), Zizabi. Acedido a 04 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.zizabi.com/portugal/porto/porto/cedofeita/?lat=41.155847&lng=-8.6233895&rt=Q&details=description>;

DOCUMENTOS REGULADORES

Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro. Diário da República nº273 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Estabelece o sistema de adopção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares*;

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Diário da República - I série- A. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional dos docentes*, 2001;

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38/2007 – I série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei n.º18/2011 de 2 de fevereiro. Diário da República nº23 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa. *Reorganização curricular do ensino básico*, 2011;

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos*;

Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Habilitação para a docência;

Despacho normativo n.º20/2012 de 3 de outubro. Diário da República n.º192/2012 – 2ª Série. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Lisboa. *Promoção do Sucesso Educativo dos alunos e criação do programa TEIP3*;

DGIDC (2011). Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-escolar;

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237 – I Série – Assembleia da República. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, 1996;

Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19/2013 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Reorganização administrativa do território das freguesias*.

ANEXOS TIPO A

Anexo 2.A.1 – Horário da turma 4ºD

Hora/Dia	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 – 10:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português
10:30 – 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 – 12:30	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 – 15:30	Matemática	Expressões	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
15:30 – 16:00	Apoio ao Estudo	Educação Cidadania/TIC	Apoio ao Estudo	Educação Cidadania/TIC	Apoio ao Estudo

Anexo 2.A.2 – Narrativa Individual

Narrativa individual

No âmbito do 2º Ciclo de estudos, nomeadamente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, iniciou no dia 1 de outubro de 2014 o Estágio de Qualificação Profissional ao nível do 1ºCEB. O referido estágio realiza-se na Escola EB.1/J.I da Torrinha, numa turma do 4ºano composta por 24 alunos, sendo que dois são portadores de necessidades educativas especiais (NEE).

Após a escolha dos lugares e das turmas de estágio, durante a aula de Prática Pedagógica Supervisionada do dia 30 de setembro, surgiram as expectativas e os medos. Juntamente com o meu par pedagógico, de uma forma instantânea, comecei a pensar como seria a turma, sobretudo como seriam as crianças com NEE. Este facto assustava-me pessoalmente, primeiro porque não sabíamos que tipo de NEE possuíam e, segundo, assustava-me o facto de não conseguir contribuir para o desenvolvimento dessas crianças. O facto de ser uma turma do 4ºano também foi motivo de inquietação uma vez que existe um peso de responsabilidade muito maior, já que existe um exame no final desse ano a português e matemática.

Logo no primeiro dia, iniciamos o processo de observação participante de forma a recolher os interesses e necessidades da turma e de cada criança em particular. A primeira semana de estágio revelou-se, assim, fundamental para a construção das primeiras ideias sobre o grupo e as crianças. Constatamos que a turma é constituída por alunos com origens em diferentes culturas: brasileira, argentina, indiana, guineense, começando a surgir ideias

para aproveitar esta coincidência riquíssima. Foi possível observar, igualmente, que a turma possui vários ritmos de aprendizagem existindo alunos que realizam os exercícios propostos de forma quase imediata e outros que demoram muito tempo. Este facto acaba por causar, por vezes, um burburinho na turma, durante a realização das atividades. Através desta recolha tornou-se possível começar a elaborar planificações que procuram ir ao encontro das necessidades e interesses da turma.

Logo na primeira atividade surgiram dificuldades a nível da gestão do tempo. De facto, este foi um problema que surgiu muitas vezes na elaboração das planificações e no próprio decorrer das aulas. Segundo Stroot e Morton (1989, citados por Santos, 2007) a planificação de uma aula, por parte do professor, contribui para o rendimento dos alunos. Permite que o professor se sinta orientado ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, permite que os alunos, de forma implícita, compreendam as metas de aprendizagem que têm de atingir (Stroot & Morton, 1989, citado por Santos, 2007). Neste sentido, torna-se crucial que o professor seja capaz de tomar decisões num momento prévio à interação na sala de aula (fase pré-ativa do ensino); momento de interação na sala de aula (fase interativa do ensino) e no momento posterior à interação na sala de aula (fase pós-ativa do ensino) (Santos, 2007). De acordo com Shoon (1997), estas fases correspondem aos momentos de reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão pós-ação. Desta forma, o professor consegue atuar no momento alterando a sua planificação, gerindo imprevistos, sempre que tal seja necessário.

Uma vez que não é possível existir um professor para cada aluno é necessário que as escolas organizem os seus alunos em turmas, implicando que o processo de ensino-aprendizagem que ocorre seja todo ele planeado e organizado minuciosamente. Contudo, existem na mesma turma inevitáveis

diversidades, obrigando o professor a seguir o currículo e a planejar atividades de forma a responder a todos os alunos e a não criar tempos “mortos” na sala de aula (Santos, 2007), adotando uma estratégia de diferenciação pedagógica. Foram estas ideias que usei durante a reflexão na ação quando via que não tinha tempo para realizar tudo o que estava previsto, sendo necessário readaptar a planificação ou quando via que tinha tempo a mais, criando novas atividades no momento da ação. Tendo em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem, e sabendo ante mão, através da observação, que na turma existe uma grande diversidade de ritmos planifiquei sempre tendo em conta esse facto. Por este motivo, tentei deixar sempre salvaguardado que os alunos que terminassem as suas atividades mais cedo tivessem a oportunidade de se manterem “ocupados”: através da leitura de livros da biblioteca, acabando tarefas em atraso, ajudando os colegas na realização da tarefa, etc.

Outra dificuldade sentida prende-se à questão da postura perante as crianças. Quando as ações do professor têm por objetivo manter o comportamento adequado dos alunos garantindo o desenvolver da aula, reduz-se a sala de aula a uma simples aplicação de medidas disciplinares, com princípios comportamentalistas de reforço e punição (Santos, 2007). Esta nunca foi a minha intenção contudo, de forma involuntária, acabei por me direccionar mais para esta versão de professor, algo que me desagrada muito. Devido às minhas inseguranças e medo de perder o controlo da turma, começo a chegar-me a esta postura, ao começar a reprimir os alunos de se expressarem livremente e assumindo uma expressão mais rude.

Uma relação positiva e afetiva próxima entre professor-aluno proporciona o desenvolvimento académico e social mais fácil, especificamente no desenvolvimento de atitudes mais favoráveis perante a

escola, assim como a capacidade de iniciativa e a cooperação, aumentando o nível de literacia e o sucesso escolar (Birch & Ladd, 1997, 1998; Connor et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006, citados por Cadima; Leal & Cancela, 2011). Um professor sensível às necessidades da sua turma e de cada aluno em particular, ajuda a criança a regular as suas emoções a nível pessoal e a nível da sala de aula, contribuindo para o seu sucesso (Rimm-Kaufman et al., 2002, citados por Cadima; Leal & Cancela, 2011). As atitudes e posturas de um professor em sala de aula são, assim, influenciadoras do sucesso ou fracasso dos alunos. Porém, as posturas afetivas são auxiliadoras do processo de ensino aprendizagem mas não são unicamente as responsáveis. Esta é uma das minhas prioridades de trabalho, nunca pretendi e não pretendo ter este perfil de professor, uma vez que defendo um professor que estabelece uma relação afectuosa com a sua turma, para tal procurarei estar mais tempo com as crianças, ouvindo-as e “brincando” mais com elas.

Em todas as planificações tentei ter sempre em conta a criação de momentos que permitam os alunos ser responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, como trabalhos de grupo e debates. Desta forma, o meu papel era o de apenas auxiliar e orientar o processo de aprendizagem, fornecendo as indicações necessárias. Um professor democrático não pode negar que possui o dever de reforçar e motivar, nos seus alunos, a capacidade crítica, a curiosidade, a vontade de aprender. Um professor que tenha uma relação afetiva com os seus educandos consegue motivá-los através do reconhecimento do desempenho de cada aluno. Altera-se, assim, de forma instantânea o rendimento dos dois uma vez que o professor se encontra mais propício ao esclarecimento de dúvidas, ao incentivo e elogio dos seus alunos. Por sua vez, o aluno encontra-se mais motivado uma vez que se sente mais

feliz na participação, construindo o seu conhecimento de uma forma construtivista (Santos; Queiroz & Filho, 2008).

Tendo em conta a visão construtivista a formanda procurou recorrer aos recursos. De acordo com Alves e Morais (2006) os recursos didáticos funcionam como um meio que o professor utiliza para ensinar os seus alunos dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, estes devem ser desenvolvidos, de forma adaptada se necessário, durante a ação pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos. O uso de recursos e materiais é fulcral neste nível de ensino, permitindo à criança encontrar respostas às suas necessidades e interesses de exploração, manipulação e experimentação. Neste nível de ensino as crianças são confrontadas com a utilização de conceitos e conhecimentos abstratos para o seu nível. Com utilização de recursos didáticos é possível torná-los mais concretos (Ponte & Serrazina, 2000, p. 116).

Nas minhas práticas tenho recorrido mais frequentemente aos recursos audiovisuais, como filmes. Estes constituem-se de grande importância para a motivação dos alunos na sala de atividades uma vez que os aproxima do mundo fora da escola, onde podem usufruir “livremente” de todos estes recursos. Assim, tenho procurado usar, sempre que possível, estes recursos de forma diversa, como suporte de motivação nas minhas planificações, de forma a tentar cativar e prender a atenção/motivação dos alunos.

Gostaria de salientar, contudo, que os recursos, sejam eles audiovisuais ou não, não devem nunca substituir o professor. Devem, antes, ser usados como auxiliares do professor e da aquisição de conhecimento dos alunos, ajudando-os a compreender melhor os conteúdos expostos, tornando-os mais concretos.

Finalizo assim, afirmando que a organização da sala inclui todos os processos relacionados com a organização e gestão do comportamento, tempo e atenção dos alunos. Um ambiente estruturado e organizado constitui-se como uma condição crucial para a existência de aprendizagem nos alunos. Para tornar este ambiente mais propício o professor deve ser capaz de encontrar estratégias que respondam às necessidades e interesses dos seus alunos, motivando-os desta forma para todo o processo de aquisição de conhecimento. Além disto é importante a postura do professor, carinhoso e preocupado com os seus alunos, e os recursos que este utiliza, diversos e que permitem uma manipulação por parte dos alunos. Assim, o professor deve possuir uma postura mais liberta, onde defenda que o conhecimento não está só na posse do professor, mas que é construído na relação professor-aluno.

Face a tudo o que foi dito, considero que ainda existem muitas dificuldades a colmatar a nível destes aspetos cruciais da organização de uma sala de aula. Para tal, iniciei e continuarei um processo de reflexão sobre todas as minhas práticas, quer de forma individual, quer com o par pedagógico, o orientador cooperante ou a supervisora institucional, de forma a descobrir as aspetos a melhorar, encontrando estratégias de superação das mesmas e contribuindo para uma boa aprendizagem dos alunos.

Referências

Alves, C. & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavarró (Orgs.), *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, (pp. 335 – 349). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática.

Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1ºCEB: indicadores de qualidade. In. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.

Ponte, João Pedro; Serrazina, Maria Lurdes. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, B.; Queiroz, J. & Filho, U. (2008). *Motivação no processo de aprendizagem*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0092.pdf>, acedido a 16 de novembro de 2014.

Santos, M. (2007). *Crenças e Práticas em Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Articulação Curricular

<i>Comentário da diáde</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>A sociedade atual exige da escola, enquanto instituição educativa, uma formação que favoreça o pleno desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e competentes nos diversos domínios do saber e saber-fazer (Mileo & Kogut, 2009). A nível do 1.º CEB, o plano curricular é composto pela articulação de componentes curriculares disciplinares e não disciplinares, que integram, transversalmente, a educação para a cidadania (Martins, 2011). Considerando as características do pensamento das crianças desta faixa etária, que lhes permitem aperceber-se e interpretar a realidade como um todo globalizado, revela-se pertinente e adequado o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de natureza integradora (Roldão, 2004), promovendo-se uma articulação efetiva entre as quatro componentes disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras.</p> <p>Ainda que estas quatro áreas compreendam organizações, objetivos e legislações específicas e distintas, só uma aprendizagem integradora pode favorecer a formação plena de cidadãos responsáveis, dinâmicos e críticos, capazes de atuar e viver em sociedade. As orientações do Ministério da Educação (2004) procuram refletir este pensamento ao</p>	<p>Nos dias de hoje, em que são diversas as transformações que os anos trazem e que, inevitavelmente provocam alterações a nível da educação, os currículos continuam a dar importância a uma estrutura apoiada numa organização pedagógica e docência estritamente disciplinar.</p> <p>Este problema reflete a questão da aprendizagem que seria mais favorecida caso existisse uma relação entre os conteúdos que promovem sentido às situações do real e o conhecimento que se possui de forma a conseguirem interpretar as situações em quaisquer áreas curriculares.</p> <p>Outras das razões provenientes das mudanças que vêm a atuar no ensino, tem que ver com o individualismo e o isolamento profissional</p>

conceberem a necessidade de garantir uma sequencialidade das matérias e uma articulação de conteúdos entre os diferentes níveis de ensino.

Detendo-nos um pouco sobre os programas de cada área curricular, é possível divisar, nesses documentos, referência a esta desejável relação de complementaridade. No que se refere ao programa de Estudo do Meio, importa referir que convoca conceitos, conteúdos e métodos de vários domínios “de modo a contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (ME, 2004, p.101). A nível de Português, é valorizado o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pela ativação de competências específicas da gramática, da leitura, da escrita e da compreensão e expressão oral, que contribuam para um “desempenho linguístico adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana” (Lomas, 2003, p.14). De igual modo, o programa de Matemática atribui grande relevância ao domínio do saber-fazer, apresentando como principais finalidades o desenvolvimento das capacidades de raciocínio, comunicação e resolução de problemas. Por fim, na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o programa encontra-se estruturado em estreita relação com o desenvolvimento social da criança, proporcionando o contacto com os pares e a participação em projetos e trabalhos de grupo (Martins, 2011).

Reconhecendo a relevância da articulação, entendida como o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, facilitadores do processo de transição entre níveis e ciclos, apoiados em conhecimentos e vivências anteriores das crianças (Aniceto, 2010), e os resultados que suscita, designadamente, na motivação dos alunos, procuramos que esta se reflita na nossa intervenção educativa, em contexto de estágio, concedendo-lhe uma atenção particular na planificação de todas as nossas atividades, tanto em díade, numa primeira fase, como de forma individual, numa fase seguinte.

São exemplos concretos as primeiras atividades que desenvolvemos, com base no álbum narrativo “Os bolsos da Marta” de Quentin Blake. Esta atividade partiu da leitura e exploração da referida obra literária, no âmbito da disciplina de Português, tendo-se seguido a resolução de problemas matemáticos, baseados no mesmo livro, e, posteriormente, a sonorização de duas ilustrações do álbum, no âmbito da Expressão Musical.

O início da abordagem ao subdomínio “Passado nacional” do bloco “À descoberta dos outros e das instituições” do programa de Estudo do Meio constituiu uma oportunidade muito significativa de espelhar a articulação na nossa planificação. Como afirma Roldão

dos docentes. Diversos autores afirmam que o isolamento profissional serve como justificação para a existência ou inexistência de articulação curricular.

A articulação curricular é entendida como um trabalho, em que os docentes, enquanto gestores do currículo, estabelecem contato, discutem e colaboram em equipa, de forma a garantirem uma escola legítima de aprendizagem, produção, construção e integração de conhecimento.

Por outro lado, deve equacionar-se que esta exige não só uma colaboração estreita entre ciclos, professores do mesmo grupo disciplinar e do mesmo departamento, mas também um trabalho dedicado à articulação entre as diversas áreas curriculares a que são destinados a lecionar.

Desta forma, a articulação curricular como forma de estabelecimento de uma relação entre áreas curriculares e os seus conteúdos, direciona a ação educativa no sentido da interdisciplinaridade que, nesse caso, segundo LEITE (2012, p. 88) “*ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)*”.

A interdisciplinaridade não rompe com as áreas curriculares, tendo como intenção abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes áreas. Esta abordagem mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a estabelecer uma ponte de ligação entre as mesmas. A lecionação ideal passa, assim, a ser aquela que consegue realizar essas ligações de forma a esbater as barreiras existentes entre os conteúdos.

A abordagem interdisciplinar visa superar a fragmentação do

(2004, p.20), “as crianças são, em geral, atraídas pelos factos e situações vividas em épocas passadas, basicamente porque nelas encontram campo para a sua necessidade de imaginar, de expandir o seu mundo em outros mundos possíveis”. Deste modo, conciliando o interesse manifestado pela turma pelos conteúdos que foram sendo abordados e a forma natural como esta área curricular se inter-relaciona com as outras áreas de saber, encaramos o Estudo do Meio, na maior parte das vezes, como motivo e motor para a aprendizagem nas restantes disciplinas.

O subdomínio foi iniciado pela professora estagiária S que começou por abordar os nómadas com a visualização de uma curta-metragem intitulada “In the rough”, a qual serviu de mote para a aula de Português, que se seguiu, onde a turma foi desafiada a criar os diálogos das personagens do vídeo. Ainda no mesmo dia, foi desenvolvida uma atividade matemática, que se iniciou por uma abordagem histórica relativa ao modo como surgiram os primeiros registos de números entre os povos primitivos e prosseguiu com a resolução de problemas relacionados com a arte rupestre.

A professora estagiária D ficou responsável por continuar o tema, na quinta-feira, conseguindo uma articulação nas áreas de Português e Estudo do Meio ao abordar um texto sobre a Citânia de Briteiros e ao apresentar um PowerPoint sobre os Povos Iberos nas duas áreas disciplinares, respetivamente.

Por fim, na sexta-feira, em díade, articulamos o Português, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas (Dramática e Plástica) na abordagem do conteúdo relativo ao povo lusitano. Os alunos debruçaram-se sobre os diferentes textos explorados, respondendo à proposta de dramatização dos mesmos, tarefa na qual se empenharam com grande entusiasmo e com resultados muito positivos, trabalhando competências dos domínios das três áreas.

A construção do friso cronológico para decorar o placard da sala, iniciada nesta semana e continuada ao longo das semanas seguintes, consiste numa atividade de Expressão Plástica que se revela do agrado de toda a turma e favorece a consolidação dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio, ao requerer a ativação dos conhecimentos adquiridos.

Muitas outras atividades foram planificadas pelas duas professoras estagiárias, concretizando a inter-relação entre as diversas áreas do saber. Das atividades desenvolvidas pela professora estagiária S salienta-se o jogo “Navegadores do séc. XXI”, concebido como estratégia de consolidação dos conteúdos abordados ao longo de todo o período, respeitantes à Matemática e ao Estudo do Meio, como preparação para as fichas

conhecimento e reconstituir a unidade do real e baseia-se em perspetivas teóricas que a legitimam no âmbito educativo, realçando-se a sua importância na construção do conhecimento dos alunos.

Naturalmente que a interdisciplinaridade se traduz numa maior eficácia na articulação de atividades de diferentes áreas disciplinares que procuram um interesse em comum. Assim, poder-se-ão atingir de forma mais eficiente metas curriculares previamente estabelecidas.

Mas a interdisciplinaridade vai para além das vantagens que proporciona, constituindo, porventura até, um novo paradigma educativo, já que, poderá oferecer uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade tende a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Assim, para além de um método, é uma excelente ferramenta pedagógica e didática que em muitos fatores potenciará a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Considerando as conceções alternativas dos alunos torna-se necessário evidenciar, na planificação, metodologias e estratégias que possam contribuir para o seu desenvolvimento global.

Com efeito, a evolução da díade, no que respeita à preparação, planificação e atuação, foi bem patente, evidenciando preocupação no desenvolvimento de atividades de forma interdisciplinar, traduzida em aulas de vasta riqueza, aproveitando e despertando a motivação dos alunos.

Também a postura apresentada perante a turma, mais confiante, mais segura, controlando as situações imprevistas com engenho e criatividade, tornam a díade capaz de enfrentar uma vida profissional.

de avaliação, e que consistiu na criação de uma dinâmica que envolveu os alunos numa viagem pelo tempo e pela História de Portugal. A professora estagiária D desenvolveu o tema dos Descobrimentos, começando por trabalhar, em Matemática, um jogo onde, através da resolução de vários cálculos, os alunos iam percorrendo um caminho para descobrir as terras alcançadas pelos portugueses na epopeia dos Descobrimentos. Tendo como base esse jogo, partiu-se para a exploração de um poema intitulado “Madeira, terra à vista” de Ana Oom, primeira terra descoberta.

No início, uma das professoras estagiárias sentiu mais dificuldades a este nível, realizando atividades que não possuíam uma total articulação entre si, ou não conseguindo articular em todas as áreas disciplinares. Com o tempo, esta dificuldade foi sendo ultrapassada, progressivamente, existindo, ainda, algumas melhorias a fazer neste sentido. Relativamente à professora estagiária S, é notória a capacidade de articulação dos conteúdos entre si e em todas as áreas do saber, não apresentando já dificuldades a este nível.

Como forma de conclusão, realçamos a atenção que tivemos sempre em todas as nossas planificações em concretizar uma abordagem integradora do saber, por reconhecermos, na articulação curricular, uma estratégia da máxima importância para o processo de ensino-aprendizagem, que favorece a “compreensão das interligações entre as diversas áreas de saber para a compreensão de um tema em estudo; desenvolvimento de diversas competências em torno de um assunto em estudo; aprofundamento de um mesmo tema em diferentes vertentes” (Roldão, 2004, pp.41-42). Compreendemos, de igual modo, que a tarefa de articular todas as áreas de saber é difícil e exige muita criatividade e trabalho de pesquisa, por parte do professor, mas proporciona aos alunos efetivas oportunidades de aprendizagens significativas e motivadoras.

Referências Bibliográficas

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lomas, C. [org] (2003). *O Valor das Palavras. Vol. I*. Porto: Edições ASA.

Martins, M. (2011). *Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Educação pré-escolar e 1ºCiclo do ensino básico*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.


Mileo, T. & Kogut, M. (2009). *A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica*. Comunicação no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (Online). Acedido a 20 de dezembro de 2014, disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000_1750.pdf

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1ºCiclo*. (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora, 2004.

Anexo 2.A.4 – Planificação dia 15 de janeiro

Instituição Cooperante: <u>Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas – EB1/JI Torrinha</u>
Orientador Cooperante: <u>Rui Pedro Gomes Barreira</u> Turma/Ano: <u>4.º D</u>
Diade: <u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Estagiária observada: <u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques</u>
Data de Observação: <u>2015 / 01 / 15</u>



Planificação

Tempo previsto	Áreas Curriculares/ Domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
9:00h - 9:20h		Rotina: - Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas. - Registo do sumário no caderno.		
9:20h - 10:30h	<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Subdomínio: O passado nacional</p> <p>Descritores de desempenho: - Conhecer personagens e factos da história nacional.</p>	<p>Atividade: “ Do 5 de outubro ao Estado Novo”</p> <p><u>Revisão</u> Como forma de rever a matéria do dia anterior os alunos, a par, são desafiados a escrever três palavras que caracterizem/identifiquem a monarquia e a república. Cada par deve dividir um pequeno espaço do caderno em duas partes, uma para a monarquia e outra para a república, onde deverão colocar as palavras que escolheram. Os alunos terão cerca de 2 minutos para pensar nas palavras. No final desse tempo, apresentarão, à vez, as suas respostas, justificando o motivo da escolha.</p>	<p>Materiais: - Caderno de estudo do meio; - Material de escrita; - Anexo H: “Do 5 de outubro ao Estado Novo”; - Anexo I: Vídeo sobre a implantação da república; - Anexo J: Vídeo: Portugal na 1ª República;</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • De onde virá o homem? • O que caracteriza a casa da família? • O que se consegue ver pela janela? • Como parece ser o ambiente familiar? • O que querem dizer as palavras presentes na imagem? <p>Estabelece-se, assim, um diálogo com os alunos, para que consigam perceber as principais características do Estado Novo e a trilogia nacional da época: Deus, Pátria e Família. No final, e para complementar os alunos irão ao manual de estudo do meio, pág 53, analisar o esquema com as principais características da governação de Salazar.</p> <p><u>Consolidação</u></p> <p>Como conclusão da aula, os alunos irão ao caderno de atividades de estudo do meio, ficha nº9, realizar o exercício 1.</p> <p>Será, igualmente, entregue o friso cronológico (Anexo L) para que os alunos preencham individualmente. No final, será realizada uma correcção oral do mesmo.</p> <p><u>Diferenciação pedagógica</u></p> <p>O aluno R ouvirá, tal como os colegas, os conteúdos abordados na aula, tendo como suporte um pequeno guião orientador que deve ir preenchendo ao longo da aula (Anexo M). Posteriormente preencherá, igualmente, um friso cronológico, como o dos colegas com pequenas adaptações (Anexo L.1).</p>		
10:30h - 11:00h		Intervalo da Manhã		
11:00h- 11:05h		<p>Rotina:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas.</p>		

<p>11:05h– 12:30h</p>	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo: Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia</p> <p>Descritores de desempenho: - Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.</p> <p>Objetivo: Reconhecer classes de palavras.</p> <p>Descritores de desempenho: Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome • Adjetivo • Verbo • Determinante • Pronome 	<p>Atividade: “Os adjectivos da História” “</p> <p><u>Motivação</u> Quando os alunos entrarem na sala estarão coladas no quadro 12 frases sobre os conteúdos abordados nesse dia e no dia anterior (Anexo N). Os alunos têm de ler, oralmente, as diferentes frases. Para esta leitura a professora informa que, de acordo com a disposição, vai ler um aluno sim um aluno não. Posteriormente, os alunos são divididos em pares tendo de escolher uma frase. Para a escolha das frases terão cerca de 1min para, em par, decidir qual a frase que querem. Concluído este tempo a professora pede a um elemento de cada par para indicar qual a frase que pretendem. No caso de acontecer que mais de um grupo quiser a mesma frase os pares têm de chegar a um acordo, escolhendo outra frase. Se não chegarem a um acordo a professora espera pelo final da distribuição e depois seleciona as frases que cada grupo vai trabalhar.</p> <p><u>Exploração dos conteúdos</u> É explicado a cada par que deve ler a sua frase e analisar morfologicamente cada palavra da mesma, registando no caderno as diferentes classificações. A professora vai circulando pela sala, ajudando os alunos nas dúvidas que possam surgir. Para ajudar os outros alunos na análise da frase serão projectas todas as frases analisadas. Cada par lê a sua frase e dá conhecimento à turma das suas respostas. Os restantes alunos têm de prestar atenção para detetar possíveis erros que possam surgir. Quando todas as frases tiverem sido analisadas a professora chama a atenção para algumas frases, como por exemplo: A liberdade durante o Estado Novo era mais restringida do que na monarquia; A agitação social durante a primeira república era tão grande como a do final da monarquia; D.João V era menos ditador do que Salazar. Com a exploração destas frases pretende-se que os alunos compreendam que as mesmas estabelecem comparações entre dois elementos, tendo em conta os adjectivos referidos. Faz-se desta forma, a introdução da abordagem dos graus dos adjectivos, nomeadamente o grau comparativo. Compreendido o grau comparativo será pedido que os alunos, na mesma em par, criem uma frase para cada “subgrau” do grau comparativo dos adjectivos, partilhando com a turma as suas construções.</p> <p><u>Consolidação</u> No final os alunos registam no caderno algumas informações sobre o Grau comparativo dos</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anexo N: Frases para a atividade “Adjetivos da História”; - Anexo O: “PowerPoint resumo dos graus dos adjectivos”; - Anexo P: Ficha de gramática do aluno R. - Caderno de português; - Material de escrita; - Jogo: “Mar de adjectivos”, disponível em http://www.escolovar.org/grande-aventura_flash_adjetivos.swf. 	<p>Modalidade de avaliação: - Avaliação formativa</p>
---------------------------	--	--	--	---

		<p>adjectivos (Anexo O), usando as frases exploradas em aula.</p> <p>Como consolidação dos conteúdos os alunos, mantendo o grupo, jogarão um jogo denominado “Mar de adjectivos”, disponível em http://www.escolovar.org/grande-aventura_flash_adjetivos.swf. Cada par, possui um tempo, estipulado pelo jogo, para rebentar as bolhas de água representativas do grau de adjectivo indicado. Quando um par errar, o jogo volta ao início e dá lugar a outro par.</p> <p><u>Diferenciação pedagógica</u></p> <p>O aluno r realiza uma ficha de gramática onde terá de analisar morfológicamente algumas frases simples, identificando a classe dos nomes, verbos e adjectivos. Realizará, ainda, actividades sobre a formação do plural e do feminino (Anexo P).</p>		
12:30h - 14:00h		Intervalo de almoço		
14:00h - 14:05h		<p>Rotina:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala após o toque da campainha de início das aulas.</p>		
14:05h - 15:50h	<p>Área Curricular: Expressões físico-motoras e plásticas – Expressão plástica</p> <p>Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Subdomínio: Construções</p> <p>Descritores de desempenho: - Ligar/colar elementos para uma construção; - Fazer construções a partir de representação no plano (aldeias, maquetas);</p>	<p>Atividade: “Projeto Freitinhas”</p> <p><u>Ilustrações do livro</u></p> <p>No âmbito do projeto Freitinhas, implantado pelas professoras estagiárias da Escola, os alunos construíram, na semana anterior, uma história sobre o patrono do seu agrupamento: José Rodrigues de Freitas.</p> <p>Na segunda semana o texto criado anteriormente será escrito no material final do livro, isto é em cartolinas, ao mesmo tempo que são realizadas as ilustrações. A turma do 4ºano ficou responsável pela passagem do texto das páginas 5, 7 e 8, e sua respetiva ilustração.</p> <p>Neste sentido, a professora selecciona, através de diálogo com a turma, o aluno que vai passar o texto para o livro, mediante critérios como: boa caligrafia e cuidado estético. Todos os alunos terão a oportunidade de participar na ilustração do livro, contudo apenas dois alunos de cada vez, irão ilustrar o livro usando técnicas comuns a todas as turmas: contorno dos desenhos a marcador, pintura a lápis de cor e colagens de diversos materiais como eva, feltro, cartolinas coloridas, algodão, palitos e outros materiais recicláveis. Poderão ser utilizadas outras técnicas, pelo que não vão ser limitadas as criações das crianças. No entanto, as técnicas acima referidas deverão estar sempre</p>	<p>Material:</p> <p>- Cartolinas - Tecidos, jornais; algodão; eva; feltro, ... - Tesouras, colas; - Réguas; - Material de desenho; - Material de escrita.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Avaliação formativa</p>

<p>15:50h – 16:00h</p>	<p>Subdomínio: Desenho</p> <p>Descritores de desempenho: - ilustrar de forma pessoal;</p> <p>Domínio: Exploração de técnicas diversas</p> <p>Subdomínio: Recorte, Colagem, Dobragem</p> <p>Descritores de desempenho: - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: - elementos naturais, lãs, cortiça, tecidos, - objectos recuperados, jornal, papel colorido, - procurando formas, cores, texturas, espessuras</p>	<p>presentes por forma a criar ilustrações com semelhanças entre páginas, tal como numa obra comum.</p> <p><u>Friso cronológico</u> Enquanto alguns alunos estão a trabalhar no projeto Freitinhas os restantes colegas continuarão a construção do friso cronológico e finalizarão a maquete representativa dos primeiros povos. Uma vez que ainda existem pequenos trabalhos em atraso os alunos encontram-se organizados em pequenos grupos, da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D.Sebastião – 2 alunos; • Reinado de D.João V – 2 alunos; • Reinado de D.José I – 2 alunos; • Regicídio – 2 alunos; • 5 de outubro – 2 alunos; • Ditadura militar – 2 alunos; • Estado novo – 2 alunos. <p>Conforme os grupos vão acabando o seu trabalho, vão afixando no placard respectivo os mesmos e ajudando os colegas a acabar o seu trabalho. A professora estagiária S apoiará os alunos que se encontram a trabalhar no livro enquanto a professora D circulará pela sala e apoiará, mais pormenorizadamente, os alunos que estão a construir o friso cronológico.</p> <p>Rotina do fim do dia</p> <p>Os alunos procedem à arrumação e limpeza da sala. Após a arrumação, procede-se à avaliação do comportamento do dia. Por fim, os alunos retiram o lanche da mochila e, caso haja tempo, podem começar a lanchar na sala.</p>		<p>Instrumento de avaliação - Grelha de verificação atitudinal (Anexo 1)</p>
----------------------------	--	--	--	---

Anexo 2.A.5– Guião de Pré-Observação – 12 de novembro

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante <u>Escola E.B1/J.I da Torrinha</u>
Orientador(a) Cooperante <u>Rui Pedro Gomes Barreira</u> Turma/Ano <u>4ºD</u>
Díade <u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques Susana Graciete Requito Fonseca</u>
Estagiária(o) observada(o) <u>Dulce Catarina Brito Ferreira Marques</u>
Data de observação <u>2014/11/12</u>

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

Já antes de nascer o ser humano contacta com sons, em especial com o mundo musical e essa exposição vai-se prolongando ao longo de toda a sua vida.

É importante que, logo desde pequena, a criança seja sensibilizada para o mundo dos sons, de forma a desenvolver a sua capacidade de memória e concentração (Ongaro et al, 2014). Neste sentido cabe à escola promover o contacto com diferentes produções musicais, inclusive de outras culturas. Para além disso a música acompanha o desenvolvimento da humanidade, ajudando na análise das diferentes épocas históricas (Ongaro et al, 2014).

A pensar nestas afirmações de Ongaro et al (2014) decidi iniciar o tema dos Muçulmanos na Península Ibérica com a audição de uma música árabe, para que as crianças consigam identificar que povo tem aquele tipo de musica na sua cultura. Desta forma, pretende-se que as crianças aprendam a associar diferentes tipos de música à sua cultura típica.

Nos dias de hoje as crianças veem reduzidas, pelos pais e professores, as horas e o espaço de diversão em função da escolarização, passando os jogos para um lugar terciário na vida das crianças.

De acordo com Costa e Cunha (2007) o jogo é indispensável ao equilíbrio afetivo e ao desenvolvimento integral da criança sendo, por esta razão, indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Através do jogo a criança tem uma ação participativa mais ativa e permanente, possuindo uma maior liberdade de expressão e de integração social. Já para Bruner (1997, citado por Costa & Cunha, 2007) o jogo é um instrumento fundamental para a construção da inteligência e personalidade da criança, devendo ser usado em sala de aula.

O jogo funciona, igualmente, como uma boa estratégia motivadora para todas as atividades em que os alunos são chamados a intervir. Através deste a criança, involuntariamente, sente prazer na realização da atividade, atingindo os objetivos do jogo, ao

mesmo tempo que estimula o pensamento, a organização dos espaços e do tempo, participando na construção da sua própria educação (Costa & Cunha, 2007). De uma forma lúdica a criança sente-se motivada para a aprendizagem dos diferentes conteúdos, respondendo aos diferentes desafios que o jogo proporciona.

Ocorre, assim, um relacionamento com o conhecimento e um desenvolvimento da sua formação, através de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, cumprimento das regras, sentido de responsabilidade e iniciativa pessoal e de grupo.

Uma vez que existem na turma alguns alunos que não gostam de trabalhos de grupo e outros que não aceitam perder, considere-se que a realização de um jogo, em grupos, fosse uma boa estratégia para ajudar no desenvolvimento de atitudes de cooperação em grupo, respeito da opinião do outro e de aceitação de derrota. Assim, consegue-se o objetivo de consolidar a matéria dada nas últimas semanas e o objetivo de promover uma interação entre alunos e a aprendizagem de viver em grupo.

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

A atividade que vai ser observada trata-se essencialmente da realização de um jogo de tabuleiro. Esta estratégia, tal como foi já referido, é importante para o desenvolvimento social da criança. Desta forma, e como se trata de um jogo em grupo e envolve competição é esperado que haja agitação na sala durante a realização do mesmo, com os alunos que se encontram à espera de jogar a conversarem entre si ou a mandarem palpites sobre as perguntas. De forma a tentar evitar esta situação, serão lidas as regras do jogo antes de o iniciar, para que todos as conheçam previamente, evitando confusões durante a realização do jogo. Para além disto, será pedido a todos os grupos que não falem enquanto os colegas estão a jogar.

Através das observações participadas e das intervenções realizadas foi possível constatar que alguns alunos se desmotivam mais facilmente, deixando de estar concentrados. Neste sentido foram introduzidos no jogo vários elementos que pretendam captar a atenção e motivação dos alunos: pedões representativos de soldados de cada povo; dados gigantes de pano; apresentação das perguntas através do computador; uso de computador para ajuda na indicação das respostas, com a visualização de imagens alusivas. No que diz respeito à primeira parte da aula, exploração sobre os muçulmanos na Península Ibérica, será usado um PowerPoint apenas com imagens, de forma a cativar os alunos para a visualização do mesmo. Será, igualmente, usada para os mesmos fins uma música árabe.

Uma vez que o jogo envolve perda e ganho de pontos e existem alunos na turma que não lidam bem com o sentimento de perder, podem surgir pequenos conflitos no seio do grupo. Neste sentido, será lembrado aos alunos que juntos conseguem “ir muito mais longe” do que se estiverem sozinhos, uma vez que juntos surgem mais ideias e juntos conseguem ter mais força de vontade para continuar a jogar.

A metodologia cooperativa tem como base a aprendizagem partilhada. Para que um simples trabalho de grupo se transforme em trabalho cooperativo é necessário existir cinco componentes básicas: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais e a avaliação de grupo (Lopes & Silva, 2009).

A interdependência positiva caracteriza-se pelo sentido de dependência mútua entre os elementos de um determinado grupo, obtida pela implementação de estratégias específicas de realização (Marreiros et al, 2001). Desta forma, todos os elementos sentem que a sua atuação é útil, para eles e para o grupo (Freitas & Freitas, 2003). Se, por acaso, um deles falhar na sua tarefa autónoma, então todo o grupo vai falhar (Lopes & Silva, 2009). Outro elemento essencial é a responsabilidade individual e de grupo. A cada elemento do grupo tem de ser despertada a responsabilidade quer individual, quer de grupo, de desenvolver as competências a atingir e os objetivos propostos. (Freitas & Freitas, 2003).

A interação face a face é o principal elemento da aprendizagem cooperativa, uma vez que se relaciona com uma ajuda mais eficiente que cada elemento de um grupo presta aos restantes. Corresponde ao *feedback*, à reflexão e à criação de um clima favorável para o cumprimento das tarefas (Freitas & Freitas, 2003).

Antes de recorrer à metodologia da aprendizagem cooperativa é importante que os alunos conheçam algumas competências sociais, sobretudo as intrínsecas ao trabalho de grupo. Todos os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar, de forma adequada, as competências sociais para que todos os elementos se conheçam e possam confiar uns nos outros; dialoguem de forma aberta e direta; aceitem as diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva os conflitos que possam surgir (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa é um processo educativo em que os alunos trabalham colaborativamente em grupos para atingir um determinado objetivo comum. Permite a criação de um espírito de *entajuda*, entre os elementos do grupo, com vista a obter um bom desempenho. Transforma as aprendizagens em algo significativo para os alunos, envolvendo-os no processo de construção do conhecimento. Para além disto, motiva os alunos para alcançar melhores rendimentos, aumentando o tempo que dedicam à realização das tarefas, aumentando o respeito e o espírito de solidariedade entre os elementos.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

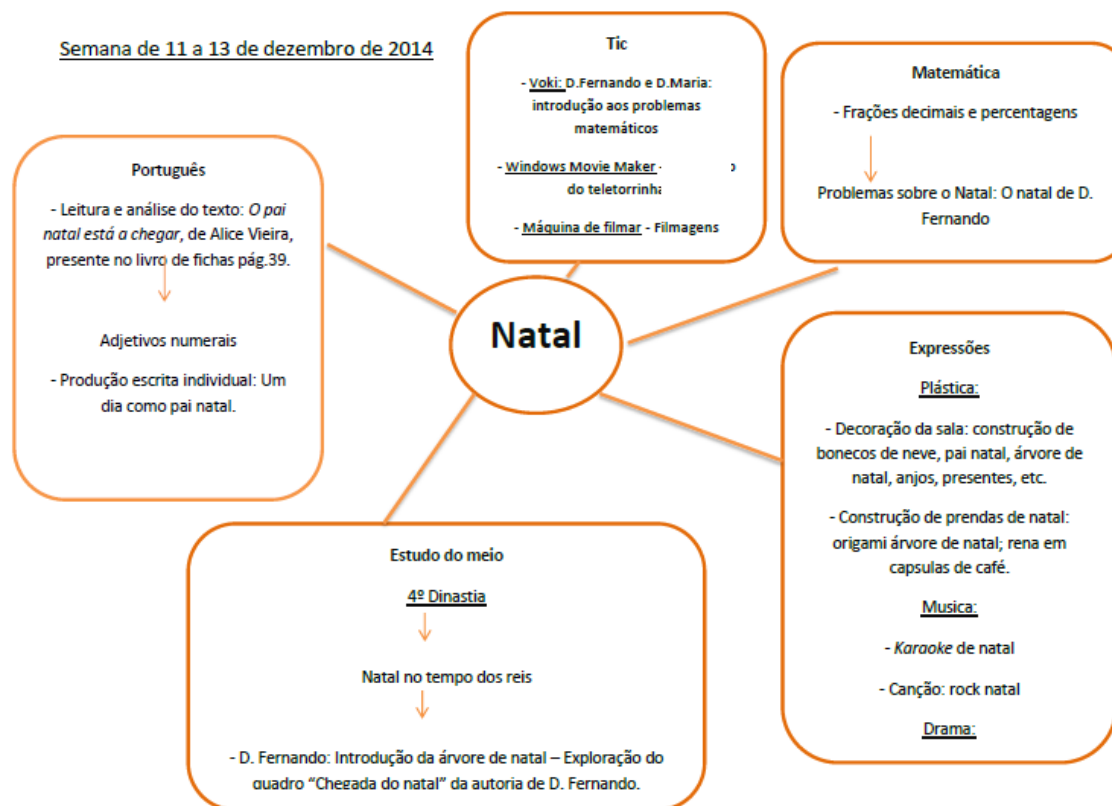
Segundo Barbosa e Canalli (2011) a forma como o professor age na sala de aula contribui para uma adequada aprendizagem dos alunos. O professor não pode, exclusivamente, fazer com que a sua vontade prevaleça perante os alunos uma vez que, é necessária uma participação efetiva e conjunta do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a formanda considera essencial ser observada a forma como interage com os alunos durante a atividade.

Outro aspeto que a formanda considera relevante ser observado diz respeito à forma como são transmitidos os conteúdos lecionados. Para Gómez (2000) o professor tem como função facilitar a procura e a compreensão do conhecimento necessário para o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, deve provocar nos alunos uma reflexão sobre as suas ações. O professor deixa assim de ser o "dono" do saber e passa a ser o orientador da construção do mesmo, acompanhando e participando no processo de construção das novas aprendizagens dos alunos.

Bibliografia

- Barbosa, F. & Canalli, M. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem?. In. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Acedido a 9 de Novembro de 2014, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>
- Costa, R. & Cunha, A. (2007). *Jogo e Educação - Representações e Práticas das Professoras do 1º Ciclo*. Acedido a 9 de Novembro de 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21282/1/Costa%2c%20R.%20Cunha%2c%20A.%20Jogo%20e%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20III%20Semin%c3%a1rio%202007.pdf>.
- Gómez, P. (2000) *Compreender e Transformar o ensino*. (4ªed). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marreiros, A. Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, X (2), pp 99-115.

Anexo 2.A.6 – Mapa Conceptual - Semana de 11 a 13 de dezembro de 2014



Anexo 2.A.7 - Grelha de verificação - atitudes semanal

Grelha de Verificação

Atitudes																			
Alunos	Parâmetros de Observação																		
	Atitudes						Autonomia						Empenho			Participação			
	Demonstra respeito por valores e normas de convivência.			Revela espírito de equipa e de entreajuda com os pares.			Realiza as tarefas com autonomia e concentração.			Revela organização e método de trabalho.			Revela sentido de responsabilidade e persistência na realização das tarefas.			Revela motivação e interesse pelas atividades.			
	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	4.º	5.º	6.º	
A.M.																			
A.C.																			
A.D.																			
A.T.																			
B.C.																			
B.P.																			
C.																			
D.R.																			
D.																			
G.P.																			
G.S.																			
I.																			
L.C.																			
L.P.																			
L.L.																			
M.S.																			
M.G.																			
R.R.																			
R.C.																			
R.L.																			
T.																			
V.																			
Y.																			

Semana de _____ a _____

Indicadores de desempenho:

Atitudes

Demonstra respeito por valores e normas de convivência: ouve com atenção; solicita esclarecimentos oportunamente; dá a sua opinião de forma organizada; presta esclarecimentos quando lhe pedem; argumenta as suas opiniões e respeita as do outro.

Revela espírito de equipa e de entreatajuda com os pares: coopera com os pares na realização de tarefas; colabora na arrumação da sala.

Autonomia

Realiza as tarefas com autonomia e concentração: cumpre o seu plano de trabalho; faz os trabalhos de casa.


Revela organização e método de trabalho: cuida do caderno diário e do seu material; revela autonomia na construção do seu próprio saber.


Empenho


Revela sentido de responsabilidade e persistência na realização das tarefas.

Motivação

Revela motivação e interesse pelas atividades.

 Raramente

 Nem sempre

 Sempre

NM