

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Para tornar possível este relatório contribuíram diversas pessoas a quem importa reconhecer o empenho e mérito,

Pelo constante acompanhamento e reforço positivo da Doutora Susana Sá;

Pela presença contínua e encorajamento de todos os meus amigos;

Pela cooperação, cordialidade e aprendizagem que proporcionaram todos os docentes que orientaram o meu percurso formativo.

A todos, um agradecimento profundo.

“Quando alguém se interessa pelo que faz, é capaz de empreender esforços até o limite de sua resistência física”.

Jean Piaget

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional visa uma reflexão crítica e interpretativa do processo de (re)construção das aprendizagens e das estratégias desenvolvidas no âmbito das Práticas Pedagógicas Supervisionadas nas duas valências, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho desenvolvido envolveu uma compreensão profunda e detalhada da importância do ensino e da aprendizagem, bem como a mobilização de pressupostos teóricos e legais que permitiram uma fundamentação da prática pedagógica da mestranda, perspetivando uma educação inclusiva e equitativa. Ao longo da prática a formanda adotou uma metodologia de investigação-ação que pressupõe momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, potenciando a autoformação, com vista a uma prática social crítica e transformadora. Por sua vez, as perspetivas pedagógicas evidenciadas ao longo deste percurso formativo apresentam um carácter construtivista e socioconstrutivista, permitindo potenciar uma aprendizagem autónoma e em comunidade.

Em suma, este relatório apresenta uma fundamentação contextualizada do percurso da formanda, sendo que esta analisa as intervenções propostas e compreendendo as competências mobilizadas e desenvolvidas, de modo a conceber o desenvolvimento pleno da criança e integrar um perfil profissionalizante. Desse modo, foram considerados os princípios apresentados no perfil geral de desempenho profissional do Professor do 1.º ciclo do ensino básico e do Educador de Infância, procurando complementar uma prática pedagógica sustentada e flexível, que incentiva a uma participação ativa e autónoma da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Reflexão, Educador, Criança.

ABSTRACT

This report about the stage of professional qualification aims a critical and interpretative reflection of the (re) construction process of learning and the strategy developed under Supervised Pedagogical Practice in both ways of scope, part of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The developed work involved a deep and detailed understanding of the importance of teaching and learning as well as the mobilization of theoretical and legal assumptions that allowed a foundation of pedagogical practice of a graduate student, envisaging an inclusive and equitable education. Throughout the practice, the trainee adopted a methodology of action-investigation that assumes moments of observation, reflection, planning, action and evaluation, enhancing self-training, with a view to social critique and transformative practice. In turn, the pedagogical perspectives evident throughout this training have a social constructivist character, allowing an autonomous and community learning.

In conclusion, this report presents a contextualized reasoning in the course of the trainee, being that she analyses interventions and understanding the mobilized and developed skills in order to conceive the full development of the child and integrate a vocational profile. Thus, considered the principles presented in the general profile of the professional performance of the Teacher in the 1st cycle of basic education and the Child Educator looking for a supplement a sustained and flexible pedagogical practice, which encourages an active and independent participation of the child.

Keywords: Professional development, Reflection, Educator, Child

ÍNDICE

Índice de anexos	II
Lista de abreviações	III
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico-Legal	3
1.1 Processo de ensino e de aprendizagem	3
1.2 Perfil docente	10
1.3 Métodos pedagógicos e articulação curricular	14
Capítulo 2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	21
2.1 Caracterização do Colégio Novo da Maia	21
2.2 Ambiente educativo da sala de aula	26
2.3 Metodologias de investigação	30
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
3.1 Projeto Curricular de Turma	35
3.2 Os alicerces de uma Prática Pedagógica fundamentados nas componentes curriculares	42
Reflexão final	61
Referências Bibliográficas	66
Legislação e documentos legais consultados	74
Webgrafia	76
Anexos	77
Anexo 2 – Tipo A	78

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 2AI – Grelha de Observação	78
Anexo 2AII – Guião de Entrevista	88
Anexo 2AIII – Guião de Pré-observação	90
Anexo 2AIV – Narrativa Individual	93
Anexo 2AV – Narrativa Colaborativa	99
Anexo 2AVI – Planificação Semanal	106
Anexo 2AVII – Mapa Concetual	132

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI – Registo fotográfico	
Anexo 2BII – Planificações semanais	
Anexo 2BIII – Grelhas de observação/verificação	
Anexo 2BIV – Grelhas de avaliação Intercalar e Final	

LISTA DE ABREVIACOES

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
CNM	Colégio Novo da Maia
EPE	Educação Pré-Escolar
ESSE IPP	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
IA	Investigação-Ação
INE	Instituto Nacional de Estatística
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
RPG	Role Playing Game
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo de Educação Básica (CEB), visando a habilitação para a docência nas duas vertentes. Este pretende, assim, explicar o percurso e as aprendizagens desenvolvidas pela formanda, bem como os constrangimentos e os insucessos que acompanharam a sua prática tanto no contexto de 1.º CEB como na Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1).

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), em EPE e 1.º CEB, foi desenvolvida no Colégio Novo da Maia (CNM) num total de 420h. Esta decorreu numa organização em díade, sendo que na EPE a mestranda interveio com um grupo de 25 crianças na faixa etária dos cinco anos e no 1.º CEB com uma turma de 2º ano, composta por 21 alunos.

Assim, a PPS, articulando uma dimensão prática e teórica, bem como o constante acompanhamento da Supervisora, proporcionaram à mestranda um repertório capaz de totalizar a construção de uma formação pessoal e profissional progressivamente autónoma e em constante crescimento. Este relatório reporta para princípios pedagógicos e para um quadro teórico e legal que norteou a PPS da mestranda, enfatizando a relevância assumida pela criança no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, são aclarados princípios construtivistas aliados a uma aprendizagem cooperativa no ensino, promovendo o sucesso educativo de cada criança. Estes princípios, norteadores da ação da formanda, proporcionam aos alunos o desenvolvimento de novas aprendizagens e capacidades de forma integrada e significativa, sustentadas numa participação ativa e colaborativa, estimulando um verdadeiro trabalho de equipa e colaborativo.

Relativamente ao quadro teórico e legal, todo o percurso foi orientado em torno do Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001), integrando as quatro dimensões neles mencionadas. Segundo estas dimensões a

profissão docente, na sua complexidade exige um conjunto de competências, capacidade e conhecimentos associados a uma componente afetiva e ética. Nesse sentido, não se pode colocar de parte a dimensão formativa e reflexiva, enquanto elemento estruturante da profissionalidade docente, que se associa ao ciclo de investigação-ação que será evidenciado ao longo deste relatório. Na procura de uma identidade e na construção de um percurso pessoal e profissional está implícita a investigação, que deve prolongar-se ao longo da vida, sobre a qual o professor deve exercer uma atitude indagadora e reflexiva. Esta atitude reflexiva foi reforçada ao longo do percurso da mestranda, sendo incentivada a partilha constante de ideias e conhecimentos, procurando exercer uma prática colaborativa e fundamentada.

Importa por fim, mencionar a estrutura do presente relatório. Este encontra-se organizado em três capítulos, sendo que cada um está organizado em subcapítulos, pretendendo tornar a leitura mais agradável e organizada, e uma reflexão final. O primeiro capítulo evidencia os vários referenciais teóricos e legais sustentadores da prática da formanda, enquanto pilar da formação profissional da mesma; o segundo pretende caracterizar o contexto e ambiente educativo onde a mestranda desenvolveu a sua PPS e o terceiro capítulo contempla uma análise de algumas das atividades desenvolvidas e do impacto que estas assumiram na mestranda e nos alunos, sempre numa vertente de melhoria e transformação da realidade educativa. A reflexão final pretende demonstrar e refletir sobre o contributo de toda a formação da mestranda para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais, assumindo-se como um espaço de excelência para a consciencialização das aprendizagens realizadas e do contributo de cada uma delas. Para além disso, o relatório será composto pelos anexos 1 e 2, sendo o primeiro referente ao Relatório realizado na EPE e os respetivos anexos. O anexo 2, referente ao presente documento, organiza-se em anexos do Tipo A e do Tipo B, sendo os primeiros impressos e os últimos em suporte digital.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

1.1 Processo de ensino e de aprendizagem

Pode definir-se a natureza do presente capítulo como uma análise entre o “equilíbrio que existe entre as forças formadoras de ordem legislativa, explícitas nas regras do sistema, e as forças regeneradoras, de origem cultural, explícitas nos princípios que afirmam os indivíduos” (Malik, 2003, p. 2). Assim, pretende-se estabelecer uma ligação entre os documentos teóricos e legais que auxiliam as práticas docentes e as experiências e princípios orientadores que contribuem para um desenvolvimento profissional e pessoal. Este capítulo procura integrar a fundamentação das opções educativas da mestranda, através da enunciação das principais fontes que contribuíram para a construção de alicerces ao longo da formação.

A aprendizagem é um contínuo sem fim que permite transformar ou conhecer uma nova realidade, levando à estruturação de conceitos, sentimentos e crenças que rodeiam a criança, conferindo-lhe liberdade de pensamento, pois “aprender é acumular conhecimento, memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descortinar algo de um modo diferente, transformar-se, construir a sua própria personalidade” (Almeida & Tavares, 1998, p. 15). Segundo a conceção de Vygotsky (1993) a aprendizagem, enquanto fator de desenvolvimento cognitivo, preconiza uma intervenção educativa do professor “que deve contribuir para a passagem do nível potencial do aluno ao nível actual, num processo activo de relação e interacção, não perdendo de vista a sua atitude facilitador do desenvolvimento global” (ibid., p. 94). A escola deve promover momentos de descoberta e de construção criativa de conhecimentos, através de diferentes modalidades de informação, pois se a aprendizagem for entendida como “uma construção de que se é autor e co-autor na prática diária da actividade de ensinar” (Alonso & Roldão, 2005, p. 21). As dificuldades escolares são um problema muito presente na educação, desse modo, o professor deve estar constantemente atento ao comportamento do aluno,

percebendo se este apresenta dificuldades de compreensão, tentando avaliar e refletir o porquê dessas dificuldades surgirem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro (capítulo III, artigo 7.º, alínea 1, d), o aluno deve “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido”, devendo o docente, por isso, identificar a especificidade cognitiva da dificuldade de cada aluno, tendo em atenção o seu ritmo individual, hábitos de trabalho e motivação, pois pode necessitar de modificar a estratégia utilizada nas suas práticas pedagógicas. Este não deve permitir que o aluno alcance um estado de desmotivação, uma vez que no momento em que alguns alunos começam a mostrar-se “perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio” (Weisz & Sanchez, 2006, p. 97). Desse modo, existem alguns princípios a que o profissional de educação deve recorrer, procurando uma melhoria da sua ação. Durante a sua prática, a mestrandia procurou estratégias pedagógicas diferenciadas, promoveu uma aprendizagem cooperativa e realizou uma avaliação formativa dos alunos, procurando uma educação de qualidade para cada criança.

A educação é um direito para todos os seres humanos – contemplado no 26º artigo d’ *A Carta Internacional dos Direitos Humanos* (1948) – e, tal como é mencionado n’ *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990, p. 20) “reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades”. Assim, cabe à sociedade e aos Educadores criar condições que permitam às crianças o acesso a uma educação de qualidade, uma vez que estas são cidadãs de pleno direito. Desse modo, cada uma é detentora de diversas expectativas sustentadas na sua cultura familiar, devendo o Educador criar estratégias pedagógicas diferenciadas, tendo em conta a equidade, que levem às diferentes expectativas dos educandos e das respetivas famílias. Estas estratégias devem promover a cooperação e o diálogo, que por envolverem um fenómeno comunicacional e, sendo pedagógicas, permitem a construção de conhecimento. Cada aluno deve ser respeitado na sua individualidade e heterogeneidade, devendo o profissional de educação, promover práticas educativas que promovam um ensino inclusivo e, ao mesmo tempo, diferenciado, pois “toda criança possui características, interesses, habilidades e

necessidades de aprendizagem que são únicas” (ONU, 1994, p. 1). Para tal, o docente deve conhecer os seus alunos, as suas dificuldades e interesses, pois a aprendizagem inclusiva “é aprender no grupo e com o grupo (...). É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 117).

No âmbito escolar, o ensino inclusivo vem ampliar a visão que muitos professores concebem sobre o ensino, visão essa que está relacionada com questões sociais, bem como tudo que impede a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Sabe-se que jamais haverá uma sociedade totalmente igualitária, mas acredita-se que a perspectiva inclusiva vem mudar paradigmas na educação, tentar minimizar as inúmeras discriminações e trabalhar num ambiente de maior respeito e aceitação da diferença, sendo que a inclusão é percebida como um processo de abordagem e resposta à diversidade das necessidades de todas as crianças (...) aumentando a participação na aprendizagem, culturas e comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na educação (UNESCO, 2009, p. 8). Esta perspectiva implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. É necessário encontrar respostas variadas aos problemas sentidos, adequar as estratégias e metodologias, recriar conteúdos e, é principalmente determinante, a consciencialização e compreensão da necessidade destas mudanças por parte do professor, pois este será a principal influência transformadora na educação intercultural. “Trata-se então de produzir, no âmbito das actividades do professor-educador, aquilo que se designou (por inspiração no conceito de Bernstein) por dispositivos pedagógicos ou por dispositivos de diferenciação pedagógica” (Stoer & Cortesão, 1999, p. 37).

Assim, a diferenciação pedagógica pretende o crescimento individual de cada criança, assumindo-se como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Este princípio promove a dinamização das práticas do profissional de educação, que tendo em conta as diferenças individuais, procura diversificar e multiplicar as estratégias de ensino, proporcionando uma adequação a ritmo e ao trabalho individual do aluno. A diferenciação envolve, de um modo interativo, os alunos com maiores e menores capacidades no sucesso de toda a sua turma, proporcionando uma aprendizagem estimulante para todos, pois seria “absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo

momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes” (Perrenoud, 2000b, p. 7).

Por sua vez, a aprendizagem cooperativa, promotora do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, apresenta-se como uma alternativa a uma aprendizagem individualista e competitiva, pois o “professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a levar em consideração os pontos de vista dos outros” (Fosnot, 1998, p. 128). Durante a PPS, a mestranda desenvolveu o trabalho em grupo, em quase todas as suas atividades, sendo que este ajudou a promover um sentimento de comunidade, em que as crianças se interajudavam e se preocupavam com os colegas, refletindo-se num raciocínio social e moral. O desenvolvimento de competências sociais permitiram uma intervenção fundamentada dos alunos, de forma autónoma e crítica, sendo que é a partir destas interações “com os outros, com as tarefas e com o seu rendimento nas situações de aprendizagem e de realização escolar, [que] o aluno vai formulando imagens a propósito das suas capacidades e do seu rendimento” (Almeida & Tavares, 1998, p. 66).

A mestranda procurou, de igual modo, favorecer uma “integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, capítulo I, artigo 3.º, alínea j) que será explanado no último capítulo. Um fator motivacional na educação passa pela importância da atividade experimental para os alunos, pretendendo-se que estes desempenhem “um papel ativo na construção de novos conhecimentos, desenvolvendo capacidades fundamentais” (Valadares, 2006, p. 7). Desse modo, o docente deve recorrer “à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo III, alínea 2, c), pois esta assume-se como um poderoso instrumento pedagógico. Contudo, são poucos os docentes que integram esta prática na sala de aula, muitas vezes por insegurança, “adotando algumas estratégias como sejam evitar o trabalho experimental, abusar da leitura dos livros na sala de aula e não encorajar a discussão” (Afonso, 2008, p. 30). A sua importância aumenta principalmente nos primeiros anos de contacto com o ensino, sendo esta uma estratégia capaz de estabelecer uma ligação entre os conhecimentos teóricos e a sua aplicação na vida real, pois “uma actividade, para ser

motivadora, deve assemelhar-se tanto quanto possível a actividade de trabalho da vida corrente” (Lebrun, 2008, p. 177).

Para além destes princípios enunciados a que o professor deve recorrer, no processo de ensino e de aprendizagem não pode ser descurada a dimensão da avaliação que define, de igual modo, o sucesso educativo. Assim, intimamente associadas à aprendizagem e ao sucesso de cada aluno surgem as modalidades de avaliação, existindo uma “pluralidade de procedimentos avaliativos para configurar situações de aprendizagem” (Almeida & Tavares, 1998, p. 117). É através deste processo de avaliação que o docente consegue compreender o impacto da sua ação, adaptando e melhorando as suas práticas, sendo este “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações” (Republicação do Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, alínea 2). De acordo com o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto - Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (capítulo II, secção II, artigo 10.º, alínea f), o docente deve “adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adoptar critérios de rigor, isenção e objectividade na sua correcção e classificação”.

Desse modo, é de interesse referir a importância do processo de avaliação na educação, uma vez que é fulcral substituir o conceito de avaliação como constatação do nível de conhecimentos do aluno, em prol de um conceito que avalia também atitudes e habilidades, conhecendo, para além dos resultados, as características dos processos e prolongando-se até à identificação das causas, “de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos” (Republicação do Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, alínea 3, a). Por outro lado a avaliação deve, também, incidir, “sobre a actividade do professor, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efectividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais” (Rosales, 1990, p. 9). A instituição onde a formanda realizou a prática profissional incide na promoção da participação de todos os agentes educativos não só na avaliação, mas também na reflexão e planificação. Assim, a mestranda pôde observar que o professor titular de turma realiza, uma junção entre a avaliação qualitativa e quantitativa, podendo caracterizar-se como uma avaliação sumativa. Esta apresenta-se como a mais conhecida e praticada e é normalmente uma

avaliação pontual, pois é realizada no final de um processo educacional, nomeadamente no final de cada período e de cada ciclo. Esta pode ou não, coincidir com a avaliação final e “consiste num balanço do que o aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos” (Lemos, 1994, p. 30).

Para além da avaliação final de cada período registada na Ficha de Informação Periódica, o professor cooperante realiza uma grelha de avaliação semanal que contém uma nota individual baseada em dois parâmetros: cognitivo e sócioafetivo, levando à criação de uma grelha de avaliação mensal com os valores médios dispostos em gráfico. Todas as informações referentes a cada aluno encontram-se dispostas, pelo professor, numa plataforma online – Codevision E-schooling Server. Esta plataforma contém, também, uma atualização diária de um conjunto de dados qualitativos relativos a cada um dos alunos que são acessados e analisados pelos encarregados de educação, que comunicam a sua opinião ao professor cooperante. Desse modo, os encarregados de educação devem, igualmente, fazer parte do processo de avaliação, tal como mencionado no Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro (alínea 7, e), bem como a “auto -avaliação do aluno, no final de cada ano, com exceção dos 1.º e 2.º anos” (alínea 13, f). A avaliação contínua permite identificar atempadamente dificuldades ou potencialidades individuais, pretendendo ser “um momento incorporado no acto de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula” (Ferreira & Santos, 2000, p. 62).

Durante a sua prática, a mestranda desenvolveu uma avaliação formativa, pois “mais do que medir o valor da aprendizagem, é ela que faz e lhe confere o seu valor. Além disso, liga a aprendizagem a um contexto - único modo de evitar que se torne efémera” (Abrecht, 1994, p. 68). A avaliação formativa permite compreender se determinada aprendizagem teve sentido e qual esse sentido. Esta não detém uma finalidade probatória e encontra-se incorporada no ato de ensinar, podendo, por isso, reforçar de forma positiva qualquer competência do aluno. Permite, também, que o aluno progrida a um ritmo normal, analisando, reconhecendo e corrigindo as suas tarefas por forma a concentrar o seu esforço nas dificuldades não superadas e a encontrar o seu próprio êxito, tornando-se mais confiante e seguro de si mesmo.

Importa, para finalizar o presente subcapítulo, compreender o papel que o docente assume no processo de ensino e de aprendizagem, bem como a sua

formação profissional, para a construção de atividades promotoras de ensino e de aprendizagem, pois “aprender não pode ser apenas adquirir, guardar, na memória de curta ou de longa duração, certezas, verdades absolutas, mas interrogar, deixar-se deslumbrar diante de uma realidade” (Almeida & Tavares, 1998, p. 21). Neste sentido, Blair (2011) apresenta a *pirâmide das aprendizagens*, demonstrando a importância do docente utilizar metodologias inovadoras, como fator motivacional, na sua prática profissional. Esta pirâmide revela a quantidade de informação que os alunos conseguem reter, ao fim de 24 horas, em determinadas atividades como a escuta (5%), leitura (10%), utilização de meios audiovisuais (20%), demonstrar (30%), argumentar (50%), realizar práticas (75%) e ensinar a outros (90%).

Note-se que as primeiras tarefas que surgem nesta pirâmide, são as menos eficazes e, também, as mais utilizadas num modelo tradicionalista, contudo, “os problemas são novos e a evolução nos conteúdos é demasiado rápida para que nos detenhamos em aulas estritamente transmissivas” (ibid., p. 56).

Foi neste sentido, que a mestranda procurou adequar as estratégias utilizadas na sua prática de forma criativa, como será explanado no capítulo seguinte, por forma a conseguir que as crianças construíssem aprendizagens significativas, pois “o futuro pertence a um tipo muito diferente de pessoas, com um tipo muito diferente de inteligência: pertence a quem é capaz de criar, empatizar, reconhecer padrões ou gerar significado” (Pink, 2009, p. 13). Ausubel (1960), psicólogo educacional, defende que para ser significativa, a aprendizagem deve basear-se nas *ideias-âncora*, ou seja, no “reconhecimento de conceitos iniciais relevantes já estabelecidos na mente do aluno (Almeida & Tavares, 1998, p. 97). As aprendizagens significativas pretendem uma interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, estabelecendo-se uma ligação, onde ambos irão adquirir novos significados. Desse modo, as percepções pessoais irão influenciar as situações de aprendizagem, podendo levar o aluno a sentir-se capaz ou incapaz de efetuar uma aprendizagem. Assim, a investigação mostra que “quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5), contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, críticos e socialmente comprometidos.

1.2 Perfil docente

Como elemento chave do processo de ensino e de aprendizagem encontra-se o professor enquanto “pessoa capaz de reflectir nas suas práticas lectivas, papéis e funções sociais e enquanto actor” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5) na auto e heteroconstrução da sua identidade profissional. Essa identidade pressupõe uma construção ativa e contínua do saber, por forma a que o docente seja capaz de dinamizar estratégias adaptadas a si e aos seus alunos, construindo um ensino “mais exigente para o professor, como a aprendizagem daí decorrente se poderá assumir como mais exigente para o aluno” (Almeida & Tavares, 1998, p. 71). Para a construção do conhecimento profissional é imprescindível uma componente prática aliada a uma componente teórica, construindo uma “interação dialética, em que a teoria informa a prática e a prática permite reequacionar, questionar (se necessário) a teoria” (Ruivo, 1997, citado por Cunha, 2008, p. 80). Assim, a transformação e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem é suportada por um processo reflexivo que assenta na constante problematização e questionamento da ação docente.

É neste sentido que a formação de professores “e o ser professor, hoje, são consideradas como um processo dinâmico, inacabado, suportado por convicções [e] dúvidas” (Cunha, 2008, p. 79). Cada vez mais se acentua a necessidade desta formação pois tem-se apresentado como “algo de exterior às suas próprias experiências vitais, numa separação clara entre tempo de formação e tempo de acção, e em que o mundo de vida e a experiência profissional do formando de pouco valem, importando antes o consumo do saber (e não a sua produção)” (Estêvão, 2004, p. 110). Existem mudanças sociais, tecnológicas e educacionais que exigem uma formação ao longo da vida, de modo a corresponder às novas conceções existentes, colocando de parte os sentimentos de insegurança e ansiedade da formação inicial. O conhecimento do docente deve ser sustentado e trabalhado ao longo dos anos, permitindo, assim, uma fomentação do seu espírito crítico e capacidade de reflexão, competências fulcrais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação contínua ajuda o docente a evitar um estado de estagnação ou conformismo, que poderia levar a uma desmotivação e conseqüente desinvestimento face às exigências do sistema educativo. Esta encontra-se reconhecida no artigo 38º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, como um direito de todos os professores, devendo ser “suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

A investigação surge como uma componente complementar à formação contínua, que contribui para a construção do saber e do pensamento do professor, fornecendo “informações importantes sobre a realidade educativa expressa na reflexão (consciencialização) da sua experiência e práxis” (Cunha, 2008, p. 189). A importância da investigação prende-se com o modo como esta “pode servir de base para a prática docente, libertando os professores das noções de senso-comum” (Arends, 2008, p. 513), dotando-os de um conhecimento com rigor científico. O modo de aproximar o professor desses conhecimentos teóricos é tornando-o investigador da sua prática profissional, enquanto co-construtor do saber.

O professor - investigador, conceito introduzido por Stenhouse na década de 60, caracteriza-se como um profissional que se posiciona criticamente face à realidade, levanta as suas próprias questões e hipóteses, tentando encontrar as respostas. Como as questões estarão diretamente ligadas com a sua prática profissional, o docente terá oportunidade de melhorá-la, compreendendo as especificidades dos seus alunos, das suas planificações e da realidade educativa que o rodeia. Os profissionais em início de carreira sentem dificuldades no exercício da sua profissão, sendo que “os principiantes relatam que ficam mais impulsivos, menos inspirados, falam mais alto, tornam-se menos sensíveis, mais reservados” (Gordon, 2000, p. 10). Assim, a socialização, ou seja, a comunicação com outros colegas pode ser, também, um importante fator para superar certos obstáculos ou crises que possam surgir.

O isolamento assume-se como um obstáculo ao desenvolvimento profissional do docente, sendo a cooperação entre professores um dos principais objetivos da formação contínua. Para além de um processo investigativo, é fulcral o debate e confronto de ideias com outros profissionais de educação, que possibilitam uma construção fundamentada e crítica dos conhecimentos antigos e uma construção de

novos conhecimentos. Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo V, alínea 1) valoriza uma “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Ao profissional de educação associam-se, também, direitos e deveres, alicerçados numa responsabilidade moral e social, na relação com os educandos e com os seus colegas. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo V, alínea 2, b) contempla a reflexão “sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”. Assim, a construção da profissão pressupõe variáveis éticas e deontológicas, uma vez que o professor assume um dever de exemplaridade e de elevada competência, que se distingue por um saber-fazer-bem, sendo que “formar um professor é então apetrechá-lo e conduzi-lo à reflexão da realidade, tentando analisar as suas relações, componentes, estruturas e funcionamento (...), ajudando na capacidade de ler o mundo” (Cunha, 2008, p. 252).

Torna-se, ainda, pertinente referir a importância assumida pela relação estabelecida entre a escola e a família, uma vez que “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar”, (...) [considerado como] contexto de socialização por excelência” (Almeida & Tavares, 1998, p. 33). Porém, também o contato com outros indivíduos e com a escola promovem o desenvolvimento de competências sociais. Nesse sentido, cada vez mais se criam documentos legislativos que incentivam o docente a reforçar esta relação. A Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (secção II, subsecção I, artigo 6.º, alínea m) incentiva o docente à participação “no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”.

O professor estabelece uma relação afetiva com o aluno diferente da relação familiar, uma vez que este representa “os primeiros adultos, fora da família, mais intensamente investidos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 31). Contudo, idealmente, as famílias e os docentes, enquanto parceiros educativos, têm o objetivo comum de ajudar as crianças, devendo estabelecer uma intervenção integrada, por forma a promover o seu sucesso escolar e social. Esta relação pretende trazer benefícios e vantagens para o docente, para o aluno e para os encarregados de educação. Deste modo, os docentes observam maior motivação e melhores resultados nos seus alunos, conseguindo oferecer estratégias mais adaptadas e individualizadas, uma vez que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham

e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados” (Marques, 1997, p. 6). Os encarregados de educação, por sua vez, têm oportunidade de conhecer a realidade que rodeia os seus educandos, as metodologias e objetivos do ensino, para, assim, conseguirem acompanhá-los e compreendê-los de melhor forma. São múltiplas as vantagens que podem associar-se ao “trabalho com os pais, (...) [sendo que este permite] ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática” (Davies, 1989, p. 37). Assim, pode associar-se a escola a “uma instituição de reprodução social, mas também [a um] possível espaço social de transformação” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5).

Importa, por último, salientar a importância adquirida pelo duplo perfil no qual a mestranda se formou, sendo definida pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro a “habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico”, perspetivando uma qualificação do docente “com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional”. Apesar de distintas e de cada uma ter um conjunto de especificidades, em ambas as profissões podem encontrar-se um conjunto de características em comum. Associadas ao campo educativo, estas pretendem formar crianças numa dimensão vocacionada para o desenvolvimento integral do indivíduo e das suas potencialidades, requerendo um desafio de grande responsabilidade. O perfil profissional do educador e do professor muito têm em comum e, se é possível encontrar um perfil específico para cada um deles de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (anexo n.º 1 e n.º 2), também pode encontrar-se um conjunto de dimensões a que se associam os dois no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo I).

Assim, é possível ler-se neste último (anexo II, alínea 1) que o profissional de educação assume-se “com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. Este duplo perfil permite ao professor de primeiro ciclo associar os conhecimentos da sua prática educativa e as experiências de uma aprendizagem extremamente lúdica numa educação não formal, onde a criança se envolve com maior facilidade num contexto rico em experiências sensoriais e constantes descobertas. É de grande importância que o docente continue a ter presente esta dimensão do ensino, pois os professores devem sempre ser percecionados “como

gestores de estratégias de motivação dos alunos, estratégias susceptíveis de mobilizar a sua energia, a sua auto-confiança e a sua auto-estima, indispensáveis ao gosto de enfrentar os problemas e ao esforço de tentar resolvê-los” (Abreu, 2001, p. 289). Do mesmo modo, este duplo perfil permite ao educador de infância obter um campo ainda mais abrangente de conhecimentos dotados de rigor científico das diferentes áreas da educação, visto que em idade pré-escolar “as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

Pretendendo formar o indivíduo na sua totalidade, desenvolvendo conhecimentos integrados e dotados de significado, o profissional com duplo perfil, terá uma perceção mais alargada de diversas estratégias e materiais a utilizar, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Para além disso, este irá atentar minuciosamente nas dificuldades e facilidades da criança, numa dimensão avaliativa (não formal) que pretenderá o desenvolvimento adequado das capacidades de cada criança. É fulcral ter pleno conhecimento e consciência da discrepância existente entre a EPE e o ensino do primeiro ciclo do ensino básico, pois “o início do primeiro ano de escolaridade é um marco – um sinal de que a criança entrou num novo estágio de desenvolvimento” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 419). Assim, o profissional de educação com duplo perfil, provido desta consciência, estará dotado do conjunto de conhecimentos necessários para promover uma adaptação mais equilibrada da criança aos diferentes ritmos que lhe serão exigidos num contexto promotor de confiança e conforto.

1.3 Métodos pedagógicos e articulação curricular

A aprendizagem não deve basear-se num modelo único, mas sim numa “diversidade dos métodos propostos, numa mesma lição, numa mesma disciplina, num mesmo programa” (Lebrun, 2008, p. 178). Apesar de existirem métodos únicos, seria redutor se os profissionais de educação nortegassem a sua prática por estes, não

promovendo o sucesso educativo do aluno e o seu desenvolvimento integral. A palavra método pode ter variadas significações, sendo definida como “maneira de progredir para um fim inspirando-se em certos princípios e seguindo uma certa ordem” (Carvalho, 1995, p. 25). Por sua vez, o docente deve escolher um conjunto de metodologias que se adapte aos seus alunos e ao seu trajeto profissional e pessoal.

Assim, os modelos permitem ao Educador compreender qual a importância adquirida pela escolha das suas estratégias e atitudes durante a prática, influenciando a dinâmica de turma e de escola, pois “os professores da instrução primária têm, mais que os outros, uma grave responsabilidade de: no bom ou no mau sentido eles marcam sempre, duradouramente, a vida de muitas dezenas de miúdos e as suas atitudes futuras em relação à escola” (Reizinho, s. a.). Foram desenvolvidos vários modelos pedagógicos com o intuito de facultar aos professores instrumentos que permitam uma análise e posterior reflexão sobre a dinâmica envolvida no ato de ensino-aprendizagem. Estes permitem enriquecer a formação dos professores, fornecendo pistas sobre a forma como diversas variáveis influenciam o ensino e a aprendizagem, concebendo a oportunidade de construir um ensino melhor. Assim, existem um conjunto de pressupostos que devem encontrar-se na sala de aula, capazes de promover o sucesso educativo, uma vez que “as opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (Ferreira & Santos, 2000, p. 48).

As metodologias adotadas pela mestranda durante a prática pedagógica, podem caracterizar-se como metodologias ativas baseadas no construtivismo e socioconstrutivismo, que pretendem potencializar uma formação pessoal e social, defendendo que a criança “é um ser total – o interesse, o prazer e o apreciar fornecem a motivação para o pensar e o reflectir – em que as realizações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos” (ibid., p. 49). Estas metodologias definem a aprendizagem “como um processo activo e construtivo através do qual o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis” (Lebrun, 2008, p. 148), criando novos conhecimentos que se integram nos anteriores. A definição está intimamente ligada aos trabalhos de Piaget (1950), onde o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento, pois a “aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios estudantes têm de levar a cabo (...) [sendo tarefa do docente] oferecer aos

estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo” (Fosnot, 1998, p. 23). Existe uma valorização dos conhecimentos e concepções prévias das crianças, adquiridos fora do contexto escolar e das suas experiências de vida, visto que estas se revelam fundamentais para a construção de aprendizagens significativas, tendo em conta que os alunos não são uma tábua rasa, “uma mente vazia” (Perrenoud, 2000a, p. 28).

Entende-se o construtivismo como uma “teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o ‘conhecer’ como do modo como ‘se chega a conhecer” (Fosnot, 1998, p.9). O docente deve, por isso, partir das representações dos seus alunos, colocando-se no seu lugar, de forma que estes consigam compreender os conteúdos, pois muitas vezes “o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes” (Perrenoud, 2000a, p. 29). Por sua vez, Vygotsky (1987) desenvolve a perspectiva do socioconstrutivismo que se baseia na construção do conhecimento através das relações entre os alunos e a realidade, valorizando o contexto sócio-cultural dos mesmos. Segundo este, o Educador deve promover um desenvolvimento integrado do indivíduo, através do contacto com o ambiente sociocultural e pelas aprendizagens ocorridas neste, pois “o que torna a relação entre sociedade e indivíduo dialética é que os indivíduos adquirem da sociedade produzida por eles propriedades individuais, que eles não possuíam em isolamento” (Lewontin, 1984, citado por Fosnot, 1998, p. 287).

Para além de Piaget, também Vygotsky acreditava que a aprendizagem era desenvolvimental e diferenciou os conceitos possuídos pela criança em espontâneos e científicos. Os primeiros são os que “a criança desenvolve naturalmente nos processos de construção (...) [e os segundos originam-se] na atividade estruturada de instrução de sala de aula e impõe sobre a criança abstrações mais formais” (Fosnot, 1998, p. 35). Deste modo, surgiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pretendendo explicar como a criança passa dos conceitos espontâneos para os científicos. A ZDP varia de criança para criança, refletindo a sua habilidade para compreender a lógica dos conceitos científicos. Esta descreve “o lugar onde os conceitos espontâneos de uma criança encontram a sistematicidade e a lógica do raciocínio adulto” (ibid., p. 36). Vygotsky defende, ainda, que é nesta ZDP que “os conhecimentos sociais (os conhecimentos partilhados na interação) se tornam conhecimentos individuais cada vez mais complexos” (Lebrun, 2008, p. 133).

As pedagogias ativas centram-se em três métodos pedagógicos: a aprendizagem por resolução de problemas, a pedagogia do projeto e a aprendizagem cooperativa (AC). É esta última que a estagiária considera a mais próxima do desenvolvimento da sua prática, sendo por isso a única a ser analisada. A definição de AC recuperada de Cohen refere que se pretende “pôr os alunos a trabalhar em grupos restritos para que cada um tenha a possibilidade de participar numa tarefa colectiva claramente consignada (...) [realizando-a] sem a supervisão directa e imediata do professor” (ibid., p. 175). Contudo, para que seja realmente uma tarefa onde todos participam, esta deve ser formulada de modo a que o aluno, individualmente, não a consiga concretizar e compreenda que só pode “atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles, verificando-se assim uma interdependência positiva” (Fontes & Freixo, 2004, p. 29). Esta interdependência reforça, também, a individualidade de cada um e o sentido de responsabilidade que cada aluno desenvolve sobre a apreciação do seu trabalho e do trabalho do grupo.

Desse modo, esta aprendizagem é mais vantajosa em tarefas que “exigem criatividade e um pensamento divergente bem como para a resolução de problemas” (Lebrun, 2008, p. 177) do que em tarefas que implicam resposta fechada. Esta aprendizagem associa-se, também, a uma importante dimensão afetiva e social, fomentando capacidades relacionais, sendo que “estas vivências das crianças nos primeiros anos são o ponto de partida da valorização que fazem de si mesmos” (Sánchez, Raimundez, Sánchez, Visa, & Rubio, 2006, p. 190). Assim, os elementos do grupo devem conhecer as dificuldades e facilidades de cada um, apoiando e incentivando-se, promovendo o sucesso de cada um. As capacidades relacionais devem ser ensinadas e promovidas, desenvolvendo um conjunto de competências sociais que irão permitir que “todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros (...) [para que se apoiem] e incentivem mutuamente [e] resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir” (Fontes & Freixo, 2004, p. 34).

Existem, também, alguns critérios que o professor/educador deve ter em conta no decorrer da sua prática para a promoção de aprendizagens relevantes, tais como, a articulação da tarefa com o tipo de interesses mais presentes na experiência pessoal do aluno; a identificação de situações de aprendizagem que correspondem melhor ao modo de pensar e aos mecanismos intelectivos predominantes nas

crianças deste nível etário; e a promoção da descoberta de novas áreas de interesse relacionadas com o que já é relevante para o aluno (Roldão, 1995, p. 54). Uma vez que a criança/aluno é influenciado por esta atitude do professor, a mestranda procurou adotar, igualmente, uma atitude reflexiva, capacitando e estimulando o seu próprio momento de avaliação e reflexão, conduzindo-o, então, à construção do seu conhecimento.

A educação deve ser vista como um processo global que necessita da intervenção de diversas áreas de estudo, devendo o docente desenvolver atividades que as interrelacionem, promovendo, assim, o desenvolvimento integral do indivíduo. O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (anexo n.º 2, II, alínea 1) refere que o professor deve “desenvolver o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam”. Deste modo, o profissional de educação deve, também, participar na conceção e desenvolvimento do currículo, assumindo-se este como “a expressão da função social da instituição escolar”, tendo isso consequências, “tanto a nível dos comportamentos dos alunos como ao nível da actuação do professor” (Vilar, 1994, p. 51). Este permite clarificar qual o papel e a importância social assumida pela própria instituição e neste a “fonte de informação provem das necessidades, interesses, capacidades e experiências dos alunos” (Fernandes, 2009, p. 7).

O currículo tal como a escola, não é neutro e incide na questão fundamental de qualquer sistema educativo, assumindo-se como motor de mudança gradual nas práticas pedagógicas, pois a “educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais” (Pacheco, 2009, p. 398). Nele incluem-se não só uma lista de componentes curriculares, mas a forma como se deve atuar, os contextos e os processos que devem ser construídos e organizados para a aprendizagem. Para além disso, o docente deve promover uma “articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, capítulo I, secção II, artigo 6.º, alínea 2, b). Esta articulação e gestão curricular devem “promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (capítulo III, secção I, artigo 43.º).

Dado o duplo perfil de formação da mestranda, importa refletir sobre a articular curricular entre a EPE e o 1º CEB, numa perspetiva de continuidade educativa, pois

para se atingir o currículo tem de se “conceber um programa, uma sequência, uma estrutura ... um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência” (Roldão, 2008, citado por Laranjeiro, 2012, p. 15). Assim, pretende-se uma organização dos saberes entre os diferentes ciclos, tendo em conta os saberes, as vivências e capacidade anteriores, pois “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade” (Zabalza, 2004, citado por Cruz, 2008, p. 74).

A articulação curricular passa pelo “estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes” (Aniceto, 2010, p. 83). Esta pode contemplar duas dimensões, uma articulação horizontal e vertical. Esta última propõe a continuidade e transição educativa e pode caracterizar-se como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Barbosa, 2010, p. 11). Deste modo, a articulação implica um trabalho colaborativo com base numa metodologia reflexiva e de entreaajuda dos professores, sendo que “sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º ciclo do ensino básico.” (Formosinho, 1997, citado por Carvalho, 2010, p. 62). A interpretação e confronto de perspetivas com outros profissionais servem para questionar a legitimação das teorias subjacentes à ação educativa. A prática de investigação, a partilha de saberes, o debate de ideias e o diálogo entre os professores visam, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (anexo II, capítulo I, artigo 3.º, alínea c) a “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

Para além disso, pode ser conquistada uma certa autonomia docente através de uma gestão flexível do currículo, sendo este um instrumento indispensável para a “adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de Alunos e Alunas” (Diogo & Vilar, 2000, p. 17), implicando a ideia de ajustamento contínuo e defendendo uma escola inclusiva que não se organize em função do sucesso dos mais inteligentes. Deve ser da responsabilidade das escolas e dos professores analisar e decidir quais as formas mais adequadas de apoiar, recuperar ou mesmo

reter os seus alunos, sendo esta uma expressão de autonomia pedagógica. As decisões relativas à gestão curricular deverão, por isso, permitir uma unidade básica de orientação para toda a escola, conciliando as necessidades de coordenação da ação dos professores e salvaguardando, assim, a autonomia docente.

Por fim, importa mencionar a existência de documentos que orientam as práticas docentes e que servem de suporte aos profissionais de educação, não sendo documentos rígidos que necessitam de ser utilizados na sua totalidade. As metas curriculares e os programas apresentam-se como documentos reguladores que pretendem facilitar a gestão das práticas educativas. As metas curriculares, homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto de 2012, assinalam os objetivos primordiais dos programas por componente curricular e por ano de escolaridade, identificando “os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro). O mesmo despacho define-as, ainda como um meio privilegiado de apoio na construção da planificação e na organização do ensino e como um referencial para as práticas avaliativas. Por sua vez, os programas pretendem ser documentos claros e sintéticos, deixando ao professor “certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas” (Dias, et al., 2009, p. 8).

Assim, após a explanação do quadro teórico e perspetivas que complementaram o percurso formativo da mestranda, procurando o aperfeiçoamento da ação, segue-se uma breve contextualização da instituição onde se realizou a PPS da formanda.

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

2.1 Caracterização do Colégio Novo da Maia

O Colégio Novo da Maia é uma instituição privada que se encontra em funcionamento desde setembro de 2001, sendo que o polo II, onde a mestrande se encontrou a desenvolver a sua prática pedagógica, apenas foi inaugurado em julho de 2005. A instituição situa-se no Monte Penedo, freguesia de Milheirós no concelho da Maia. Assim, importa num momento inicial, referir a história e as características do concelho e da freguesia. A Maia localiza-se no distrito do Porto, apresenta uma área de 83,2 km² e integra 17 freguesias. De acordo com a projeção do Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2006 o concelho apresentava cerca de 133.048 habitantes.

Relativamente ao meio social, económico e cultural, importa mencionar que a Maia apresenta infraestruturas inovadoras a diferentes níveis de desenvolvimento, como educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental. Deste modo, a nível educativo existe uma vasta rede de escolas públicas dos diferentes níveis de escolaridade. A nível social, o concelho apresenta a iniciativa de construção de habitações sociais e projetos de intervenção social e comunitária, como o Programa Especial de Realojamento, o Programa Ser Criança e o Programa Integrado de Educação e Formação. A nível desportivo, este possui algumas estruturas como um Complexo Municipal de Piscinas e importa mencionar a excelente política ambiental, que permite uma melhoria na qualidade de vida dos seus habitantes e que levou à construção do Ecocentro da Folgosa, do Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta e do Parque de Avioso. Existe uma vasta oferta quanto a atividades culturais e de lazer, englobando as diversas faixas etárias, nas quais se incluem espaços como o Estádio da Maia, a Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, o Parque Zoológico, o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, o Complexo Municipal Casa do Alto e o Centro de Estudos da Ruralidade. Do ponto de vista socioeconómico,

pode verificar-se o crescimento dos setores de atividade, principalmente nos setores terciário e secundário, uma vez que o primário é o mais residual. O concelho apresenta uma redução da taxa de analfabetismo nos últimos anos, continuando, porém, a ser mais elevada que a da Área Metropolitana do Porto.

Num segundo momento, torna-se pertinente falar em particular da freguesia de Milheirós, tendo esta uma área de aproximadamente 3,42 km² e 4 861 habitantes, segundo os censos (INE, 2011). O seu topónimo deriva do cultivo do milho que era realizado pela população, e apesar de esta ser uma freguesia com variados espaços dedicados à atividade agrícola, recentemente a freguesia pode presenciar um surto industrial. Continua a possuir uma arquitetura mais rudimentar, como pontes de pedra, habitações rústicas e solarengas, ou mesmo algumas alfaias agrícolas e moinhos que constituem uma parte fundamental do património histórico desta freguesia. Com a crescente modificação a freguesia tornou-se um espaço mais urbano, sendo construídas novas urbanizações e abertas novas vias, predominando a existência de vivendas e apartamentos.

Atualmente, o CNM é constituído por três polos que servem diferentes valências, sendo que o polo II, onde a estagiária desenvolveu a sua ação, integra o ensino básico e o polo I e III integram, respetivamente, a EPE e o ensino secundário. No que concerne ao espaço do polo II, este possui seis pisos com elevador, onde funcionam os 1º, 2º e 3º CEB. No piso 0 encontra-se a entrada principal, os serviços administrativos e a receção da instituição, bem como um gabinete referente aos Serviços de Psicologia, Educação e Desenvolvimento (SPED) e atendimento aos encarregados de educação. Para além disso podem encontrar-se nove salas, casas de banho para docentes e alunos, uma loja de venda de uniformes e uma arrecadação. O piso 1 é constituído igualmente por nove salas de aula e no piso 2 podem encontrar-se as salas de Educação Visual, Tecnológica e Musical, bem como dois laboratórios e uma sala de informática/multimédia. Por fim, dispõe ainda da sala da direção e de dois gabinetes referentes ao serviço de psicologia e ao atendimento aos encarregados de educação.

Quanto aos três pisos inferiores, no piso -3 encontra-se um pavilhão gimnodesportivo e os balneários referentes a educação física. Por sua vez, o piso -2 é constituído por uma sala do aluno e uma sala de estudo autónomo. Por fim, no piso -1 está presente o refeitório de apoio a todo o ensino básico, o bar, a

biblioteca/mediateca, uma reprografia e uma lavandaria. Este piso estabelece ligação com o polo I e possui uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida.

Nas escolas “também é necessário prestar grande atenção aos recreios, um espaço que tende a ser esquecido como espaço pedagógico e de desenvolvimento da criança” (Pereira, Neto, & Smith, 1997, p. 105). Assim, o polo II é constituído por três amplos espaços exteriores, nomeadamente, um pátio com cobertura, um pátio descoberto com ligação ao parque do polo I e um campo de jogos em relva sintética e, ainda, dois espaços verdes respetivos a uma horta pedagógica e a equipamentos de atividades físicas.

A noção de Projeto Educativo apresenta-se como um conceito mais amplo de projeto, podendo associar-se à autonomia da escola. Assim, a criação de um projeto próprio no ensino particular, leva a uma maior autonomia, uma vez que esta entende-se como a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, artigo 2º, alínea 1). A construção do Projeto baseou-se no princípio de representatividade, onde foram implicados todos os atores educativos, demonstrado respeito pelas diferentes sensibilidades, conduzindo a um trabalho em equipa que reflete uma visão crítica e empenhada da instituição.

No PE consagram-se as características da instituição, bem como o processo que orienta a ação de toda a equipa educativa, sendo que a sua missão pretende “qualificar para o sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2012, p. 7). Assim, o projeto assenta em três princípios orientadores sustentados na liberdade, responsabilidade e solidariedade. As prioridades definidas no PE passam por um projeto formativo que integra o ensino desde a Creche ao Ensino Secundário e articula as diferentes orientações educativas e equipas pedagógicas. A instituição atribui grande relevância à formação ao longo da vida, incentivando e promovendo formações que fortalecem o desenvolvimento de uma profissionalidade e pessoalidade dos docentes.

O PC reflete as opções curriculares da mesma, defendendo a construção de um currículo aberto, flexível e abrangente. Este documento explana as aquisições básicas

e essenciais a adquirir, bem como cada área curricular, incluindo as áreas curriculares não disciplinares, do plano de estudos, estabelecendo as suas orientações e mostrando-se como um instrumento orientador das práticas educativas. Quanto ao modelo de intervenção pedagógico – didático referido no PC, este caracteriza-se pela adoção de várias propostas assentes numa matriz construtivista. Desse modo, é reconhecido o papel ativo do aluno enquanto construtor do seu conhecimento, valorizando a sua experiência pessoal no meio que o rodeia e a sua interação com os outros, pois “cada indivíduo procura construir o mundo construindo-se a si mesmo de maneira a poder inserir-se no mundo e adoptar aí uma posição viável” (Jonnett, 2009, p. 100). Este modelo adapta-se às características individuais, aos interesses e motivações e remete para uma prática de pedagogia diferenciada, em que se pretende que “cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000a, p. 9).

O CNM reconhece o valor assumido pela avaliação e, levando em consideração o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, definiu três funções da mesma, nomeadamente, informativa, valorativa e interventiva. Assim, o processo de avaliação do CNM contempla as três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa e explana os critérios gerais de avaliação para cada nível de ensino. Por fim, importa mencionar que este documento possui, também, a estrutura e as etapas a seguir no desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma. É de salientar que o CNM tem à disposição dos seus alunos uma oferta educativa que ultrapassa as orientações emanadas pelo Ministério de Educação, lecionando uma Língua Estrangeira e Filosofia para Crianças, que se encontram integradas no horário semanal. A instituição dispõe, também, de um conjunto de atividades extracurriculares, desenvolvidas após o tempo letivo entre os meses de outubro e junho.

De acordo com Gimeno, o currículo “é a expressão da função social da instituição escolar”, tendo isso consequências, “tanto a nível dos comportamentos dos alunos como ao nível da actuação do professor” (Vilar, 1994, p. 51), uma vez que são as práticas curriculares que permitem que a escola cumpra a função social de educar. Assim, importa neste capítulo referir a organização curricular relativa ao primeiro ciclo do ensino básico presente no PE, uma vez que uma relação democrática “pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na

apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (Niza, 1998, p. 84). No CNM esta organização baseia-se nas Metas Curriculares, tendo a instituição optado por um modelo assente em equipas multidisciplinares. Neste modelo cada professor é vocacionado para cada componente curricular, continuando, porém, a existir um professor titular de turma. Estas equipas disciplinares organizam-se por anos de escolaridade, existindo uma referente ao primeiro e segundo anos e uma outra ao terceiro e quarto anos. Assim, os professores de cada área disciplinar reúnem-se semanalmente com o intuito de realizar as planificações semanais ou mensais no caso da área curricular de Estudo do Meio. Para além destas, existem reuniões periódicas do conselho de turma que incluem todos os professores envolventes no processo de ensino e de aprendizagem, das quais resultam as atas de reunião. Assim, estas assumem-se como um momento privilegiado, onde é realizada uma análise global sobre o programa, bem como do desempenho obtido pela turma com o objetivo de encontrar estratégias que permitam uma melhoria da ação educativa.

A nível de recursos humanos, de acordo com o organigrama disponibilizado no PE, a direção do CNM é assumida por um conselho pedagógico constituído por três coordenadores e dois diretores que, também, assumem parte da direção administrativa e financeira. Assim, a equipa administrativa é composta por uma chefe de serviço e sete administrativas, uma gestora financeira e, ainda, um advogado que presta o apoio jurídico necessário. Para além do pessoal docente e não docente o CNM disponibiliza de uma equipa de técnicos especializados que apoiam alguns serviços em áreas como a Psicologia, a Saúde, a Nutrição e a Educação Especial. No polo II existe uma equipa pedagógica composta por dezoito professores dos quais, dez são professores titulares de turma, seis são professores de áreas coadjuvadas e dois são de Salas de Estudo que funcionam em parceria com os Professores Titulares de Turma. A instituição possui, ainda, sete estagiárias da ESE IPP e duas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que se encontram a desenvolver a sua prática pedagógica no âmbito do mestrado.

2.2 Ambiente educativo da sala de aula

A sala apresenta-se como um importante espaço de interação, deste modo, “o arranjo da sala reflecte os princípios educativos dos adultos responsáveis” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 51). A sala de aula onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada encontra-se no piso 0, sendo referente a uma turma do 2º ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Relativamente à estrutura e organização da sala de aula e dos materiais educativos, é relevante mencionar que esta, tal como todas as outras salas da instituição, possui cacifos individuais para os alunos, um lavatório, um quadro branco, um quadro interativo e um computador com ligação à internet. A sala apresenta-se como um espaço amplo e bem iluminado, com bons recursos de arrumação, possuindo ventoinhas de teto e um sistema de aquecimento. A disposição especial dos alunos é um importante fator a referir, pois “é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos estudantes e do próprio professor” (Ferreira & Santos, 2000, p. 44). No início da prática pedagógica as mesas encontravam-se dispostas em U, existindo, ainda, uma fila de mesas de frente para o quadro. Contudo, esta disposição é constantemente alterada pelo docente numa tentativa de melhorar o desempenho de cada um e de todos. Os lugares são igualmente definidos pelo docente titular de turma, não sendo fixos, uma vez que este procura conciliar da melhor forma possível as relações entre pares. Na sala existe, ainda, um conjunto de materiais educativos disponíveis, nomeadamente uma estante com uma variedade de obras literárias e uma coleção de livros do jornal expresso sobre a história de Portugal, às quais todos os alunos têm acesso.

Para além disso, a turma tem acesso a alguns materiais estruturados como o MAB, ábacos ou jogos relativos à área de Língua Portuguesa. Podendo, contudo, constatar-se que a turma não possui muito interesse por uma leitura autónoma de qualidade literária, não existindo nenhuma estratégia ou proposta específica que promova o entusiasmo por esta dimensão. Para além disso, na sala encontram-se dois cestos do lixo de cor azul e amarela representativos das cores de reciclagem. Contudo, para além de não existir um cesto relativo ao lixo orgânico, nenhuma criança respeita este sistema, colocando o lixo indiferenciadamente nos cestos, não

demonstrando consciência ecológica. As paredes deste espaço são esponjosas, permitindo a afixação de trabalhos. Porém, a sala possui ainda poucos materiais afixados, uma vez que o ano letivo se apresenta no início. Existe assim, um conjunto de cartazes relativos a cada um dos meses do ano e um outro relativo à classificação dos nomes.

Importa mencionar uma breve caracterização sobre a turma com a qual a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica, pois “uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no início do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (ibid., p. 29). Nesse sentido, Esta pertencia ao 2º ano de escolaridade e era constituída por 21 crianças, sendo dez do género masculino e onze do género feminino. É de mencionar que todos os alunos frequentaram o EPE, antes de ingressarem no 1.º ciclo, sendo que na sua maioria, o fizeram na mesma instituição. Relativamente às suas famílias, pode constatar-se que todos os pais possuíam elevadas habilitações académicas, enquadrando-se num nível socioeconómico médio-alto. Na sua maioria os alunos eram filhos únicos, estabelecendo relações saudáveis e afetivas com os mesmos.

O elevado estímulo das famílias, o meio social envolvente da criança e o ensino da própria instituição ajudaram a proporcionar o desenvolvimento de um elevado nível cognitivo que pôde constatar-se ao longo da prática. A turma no geral destacava-se na área curricular de matemática, apresentado sempre poucas dificuldades, muito entusiasmo e excelentes resultados. O Português apresentava-se como a área curricular em que o grupo necessitava de maior atenção por parte da professora, uma vez que muitos apresentavam dificuldades médias de leitura e grandes dificuldades a nível de uma escrita criativa e com correção ortográfica. Neste sentido, também foi observado que os pais apresentavam grandes expectativas quanto aos seus filhos, verificando diariamente os seus cadernos diários, fichas de registo e manuais. Na sua maioria, as famílias participavam ativamente na vida dos seus educandos. Algumas vezes as aulas terminavam e os alunos tinham ficado com tarefas incompletas ou com algumas dúvidas que deveriam ser esclarecidas posteriormente e, no dia seguinte referiam que em casa os pais os tinham ajudado. Para além disso, existia por parte destes uma grande preocupação com a organização

e preservação dos materiais dos seus filhos, estando constantemente atentos a qualquer nova necessidade.

A nível de interesses, a turma apresenta particular entusiasmo pela Expressão Dramática, sendo esta a única Expressão que não se encontra contemplada no seu horário letivo ou nas suas atividades extracurriculares. Para além disso, os alunos demonstram um grande interesse e participação em atividades de carácter mais interativo, como no caso de jogos, atividades no exterior ou atividades experimentais. O grupo apresenta um bom comportamento, à exceção de um aluno - J. – que nem sempre respeita aquilo que lhe é pedido e que, constantemente, apresenta um comportamento irrequieto, saindo várias vezes a meio da aula sem pedir ao professor.

Em conversa com o aluno, a mestranda pôde verificar que este comportamento deriva de uma situação familiar um pouco controversa, podendo ser facilmente controlado dedicando maior atenção a este aluno. Estas atitudes pretendiam chamar à atenção dos familiares, pois o aluno perguntava sempre ao professor “disseste aos meus pais que me portei muito mal esta semana?”. Caso o professor não o tivesse feito o aluno mostrava-se bastante indignado, insistindo que se tinha portado mal e que os seus pais deveriam saber. Apesar de a turma ter alguma dificuldade em controlar o entusiasmo e, por vezes, em respeitar os professores, não se pode dizer que estes eram indisciplinados. A turma esforçava-se diariamente para melhorar o seu comportamento, tendo a mestranda observado uma clara melhoria durante o período de estágio. Contudo, constatou-se, também, que este grupo de alunos apresentava grandes dificuldades no desenvolvimento de determinadas competências sociais e afetivas, em valores como a partilha, a negociação e o respeito pelas ideias e opiniões do outro.

Após estabelecida, “uma rotina coerente é uma estrutura” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 81), que pode tornar-se mais flexível. Assim, todos os dias a turma entra na sala de aula, arruma as suas mochilas nos cacifos e organiza o seu material escolar, que normalmente fica na escola. Quando se encontra sentada, a turma canta a canção dos bons dias no início da manhã e a de boa tarde ao início de cada tarde. A turma tem um horário definido para cada área curricular, iniciando as aulas pelas 8:30h da manhã e tendo o primeiro intervalo pelas 9:30h. O segundo intervalo tem igualmente a duração de quinze minutos e dá-se pelas 10:45h, sendo que às 12:00h o

grupo dirige-se para o almoço. Nas aulas de Português o grupo tem o hábito de escrever o abecedário em maiúsculas e minúsculas após o registo do plano de aula, que é efetuado no início das aulas. Importa, também, mencionar que em Matemática o professor criou o problema da semana, que se relaciona com a matéria em questão e com o tema da sala – os minions.

No início do ano letivo podiam encontrar-se dispostos no quadro branco os números de todos os alunos, sendo registado diariamente as cores respetivas ao comportamento. Estas cores eram atribuídas ao longo das aulas, podendo ser de cor vermelha ou verde. Contudo, como este quadro não estava a apresentar resultados positivos, optou-se pela utilização do Clasdojo que, através de um conjunto de avatares, permite atribuir ou retirar pontos a cada criança a partir de três parâmetros: trabalho, tarefas e participação. Esta aplicação, presente nos computadores e telemóveis, permite a sua utilização na hora imediata em que o aluno apresenta uma atitude negativa ou positiva, bem como a visualização do mesmo pelos encarregados de educação em tempo real. Na hora de almoço praticamente todos os alunos almoçam no CNM, apresentando-se este como um momento de descontração para as crianças. Após o mesmo, os alunos vão para a sala do aluno que se apresenta como um espaço polivalente, onde têm jogos e podem realizar atividades livremente. Neste espaço de tempo algumas crianças vão à sala lavar os dentes, mas são poucas que o fazem, uma vez que o CNM não apresenta condições para integrar esta rotina.

Por fim, importa mencionar que a turma, apesar de constar do Projeto Educativo da instituição, não realiza assembleias de turma. As aulas de Filosofia para Crianças apresentam-se como o momento mais semelhante a estas assembleias, sendo debatidas e problematizadas algumas questões da turma. Para além disso, a Filosofia apresenta-se como um importante momento reflexivo e de indagação, pretendendo interrogar a complexidade da realidade envolvente, sendo que “o papel da filosofia no planeamento educacional é pensar, a partir dos problemas levantados pelas outras disciplinas, numa perspectiva global” (Furter, 1985, p. 11).

2.3 Metodologias de investigação

O trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica da mestranda foi baseado na metodologia de investigação-ação (IA), pressupondo um conjunto de técnicas como a observação com vista à transformação da realidade educativa, sendo que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p. 6). O educador/professor assume-se não só como um agente facilitador da construção de conhecimentos, como também um agente transformador do sistema educativo, desempenhando, assim, um importante papel de ordem pedagógica e científica, uma vez que este “reflete sobre as suas práticas, apoiando na experiência [e] na investigação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, anexo V, alínea 2, a). Esta atitude científica exige uma pesquisa, que se apresenta como uma forma de investigação mais rigorosa, resultando “da combinação entre a experiência e o raciocínio, constituindo um processo lógico e sistemático” (Tuckman, 2012, p. 36).

De acordo com Ander-Egg (1990), a investigação assume-se como um processo crítico e sistemático que objetiva o estudo da realidade com determinada finalidade. Por sua vez, este autor refere que a ação “indica que a forma de realizar a investigação é um modo de intervenção e que o propósito dessa mesma investigação é a ação, sendo ela por sua vez fonte de conhecimento” (Ander-Egg, 1990, p. 32). Assim, a IA é um paradigma de análise da realidade que procura uma junção entre ação e reflexão, promovendo uma articulação entre a teoria e a prática. Com o objetivo de aperfeiçoar esta dualidade teoria/prática, o profissional de educação deve recorrer à investigação-ação, perspetivando uma inovação curricular nas escolas, uma vez que “não há Educação para a qualidade que não passe pela investigação” (Tuckman, 2012, p. 37). Deste modo, com o objetivo de melhorar a sua prática, é fulcral que o profissional assuma que “aquilo que tem vindo a fazer é menos bom e de que pode melhorá-lo através de diferentes técnicas de investigação-ação” (Nunes, 2000, p.21). Enquanto processo estruturado e analítico, a investigação-ação apresenta um conjunto de fases baseadas na planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Estas assumem-se como uma espiral de ciclos,

uma vez que se repetem continuamente num movimento circulatório, permitindo a construção de uma *práxis* crítica.

Na IA existe uma investigação baseada na observação, em que o investigador, através da observação da realidade e dos seus participantes, procura modificar e construir futuras ações. Deste modo, a observação caracteriza-se como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica sustentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A observação é um processo de recolha de informação com objetivos específicos, para o qual é necessário “não só um grande conhecimento de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos” (Bell, 2002, p. 140). Na observação é necessário conseguir retirar momentos significativos, uma vez que para além de conhecer factos, pretende-se “compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir melhor do que anteriormente” (Bell, 2002, p.32).

Assim, na prática pedagógica desenvolvida pela mestranda foi realizada uma observação participante, sendo que esta implica a permanência do investigador no contexto a observar, exigindo o envolvimento e a integração do mesmo, uma vez que se “soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar” (Gonçalves, 2006, p. 72). Esta observação caracteriza-se como ativa, uma vez que foi possibilitado à mestranda a transformação de alguns aspetos da prática e classifica-se como naturalista, sendo possibilidade uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p. 47).

Deste modo, foram realizados registos nos momentos de ação e posteriormente a esta, nomeadamente, através do Diário de Formação Pessoal e das notas de campo. Estes dois instrumentos assumem-se como importantes instrumentos de análise e reflexão de perspetivas pessoais e comuns, sendo que através destes é possível explorar e expor um conjunto de pensamentos estruturados sobre a prática educativa. O processo de escrita de um diário integra uma narração manipulada pela ação e pelo pensamento, obrigando à expressão de um “conhecimento e recordações que, originariamente, tinham sido representados (e conservados na memória imediata) de um modo diferente.” (Zabalza, 1994, p. 93). A mestranda construiu e preencheu, ainda, uma grelha de observação (cf. Anexo 2A1) e um guião

de entrevista (cf. Anexo 2AII) que contribuíram para uma recolha diversificada de informações e para um aprofundado conhecimento.

Por sua vez, o planeamento da ação educativa tem por base um processo de observação, na qual se encontram as decisões do docente, sendo um importante auxiliar da prática educativa. As práticas de planificação pretendem, cada vez mais, uma participação ativa de todos os intervenientes do processo educativo, apontando, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto- Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 7º, alínea i), para “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes”. Assim, cada professor deverá negociar com os seus alunos as suas ideias e programações, tendo em conta a faixa etária, os interesses, as necessidades e experiências prévias de cada um. Deste modo, ao invés de uma mera planificação mental que poderia levar a uma transmissão do ensino, pretende-se um modelo flexível e “negocial/contratual, em que os alunos tenham um papel activo na tomada de decisão, que se pretende consensual” (Marmoz, Pires, & Pereira, 1998, p. 664).

Durante a prática, para além do desenvolvimento das planificações semanais (cf. Anexo 2BII), a mestranda elaborou guiões de pré-observação (cf. Anexo 2AIII), refletindo aprofundadamente sobre atividades e estratégias em específico, procurando sempre a melhoria da sua ação. Os guiões de pré-observação apresentam-se como uma forma estruturada de analisar antecipadamente as práticas educativas. Estes possibilitam um olhar aprofundado e minucioso, permitindo detetar possíveis falhas ou incongruências, visando um aperfeiçoamento das ações.

Os docentes para além de um conhecimento científico, possuem conhecimento pedagógico que advém das suas experiências e reflexão sobre as práticas, pois “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação, e em certa medida, durante a ação” (Zeichner, 1993, p. 20), formando um ciclo da reflexão-ação, que permite uma maior compreensão entre ação e teoria. Assim, a reflexão na ação, segundo Schön (1992, p. 83) “pode ser desenvolvida numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”, em que o docente analisa o comportamento do aluno, testando novas hipóteses. A reflexão sobre a ação pode ser realizada após a aula, em que o “professor pode pensar no que

aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Nunes, 2000, p. 13). A reflexão para a ação, assume-se como uma reflexão prospetiva, em que “se incluem saberes de práticas rotineiras e inovadoras, e de reflexão sobre as mesmas práticas” (ibid., p. 13). É neste sentido, que o professor se deve assumir como um prático reflexivo, encontrando uma forma de “encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (Zeichner, 1993, p. 12). O conceito de um professor como prático reflexivo surgiu como um conceito de Schön (1983), colocando de parte o conceito de professor reproduzidor, permitindo que este seja o autor das estratégias que desenvolve.

Desse modo, foi desenvolvido ao longo da prática uma narrativa individual (cf. Anexo 2AIV) e uma narrativa colaborativa (cf. Anexo 2AV). Estas permitem ao docente procurar uma constante adaptação face às necessidades que vai encontrando numa dinâmica de constante ajustamento, pois as narrativas podem funcionar como “uma das possibilidades que o professor se concede a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (Ramos & Gonçalves, 1996). Também a avaliação intercalar e a avaliação final (cf. Anexo 2BIV) permitiram à mestrande refletir sobre o que necessitava de ser melhorado e quais os pontos fortes que deveriam continuar a ser incentivados.

Foi com base na observação dos comportamentos, dificuldades e necessidades da turma e posterior reflexão sobre o significado do mesmo e quais as estratégias que poderiam ser utilizadas, que a díade optou por integrar, na sua prática, o desenvolvimento de um Projeto Curricular de Turma, uma vez que no decorrente ano letivo não foi elaborado nenhum pelo professor cooperante. Um projeto caracteriza-se como um conceito “em emergência que corresponde a uma realidade social nova e a novas expectativas dos actores sociais, aparecendo associado a novas práticas” (Afonso, Estêvão, & Castro, 1999, p. 9). Deste modo, tornou-se pertinente a criação de um Projeto Curricular de Turma que concretizasse os interesses ou as necessidades dos alunos, sendo que a sua concretização e os resultados obtidos serão explorados no último capítulo.

O processo de avaliação tem consequências sobre cada um dos seus intervenientes, determinando a motivação dos alunos, os planos dos professores e as expectativas das comunidades familiares. A avaliação encontra-se na génese do processo de ensino e de aprendizagem e apesar dos variados processos de avaliação

existentes, o importante é que estes garantam a igualdade de oportunidades de sucesso para todos e para cada um dos alunos. Importa não descurar uma aposta cada vez mais numa dimensão formadora e formativa da avaliação, em que o conteúdo desta deve incidir na “aquisição e desenvolvimento de atitudes/valores, sem menosprezar ou desvalorizar o domínio das capacidades/aptidões e ainda menos o dos conhecimentos” (Pacheco, 1994, p. 94).

Foi neste sentido que a mestranda procedeu à leitura e análise de alguns documentos, realizados pelo professor cooperante, referentes à avaliação de cada aluno, procurando num momento inicial perceber quais as dificuldades que estes apresentavam e, num momento final, realizar uma reflexão sobre a evolução que cada criança alcançou. Para auxiliar a este processo de reflexão foram realizadas grelhas de observação/verificação (cf. Anexo 2BIII), permitindo uma ampla recolha de informações sobre cada um dos alunos, levando a “determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados” (Tyler, 1973, p. 105).

Assim, no capítulo seguinte serão analisadas algumas das práticas da mestranda à luz das suas observações e explanados os resultados alcançados enquanto mais-valia para a mestranda e para os alunos.

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

3.1 Projeto Curricular de Turma

O presente capítulo pretende demonstrar a relação entre as características da turma, observadas pela mestranda, e algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, evidenciando o caráter articulador da aprendizagem bem como uma análise dos resultados alcançados.

Durante a prática pedagógica a mestranda iniciou em díade o desenvolvimento de um Projeto Curricular de Turma com base nas características do grupo, pretendendo a “concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade” (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 21). O Projeto Curricular de Turma permite que o docente adeque as estratégias na concretização das aprendizagens das crianças, tornando-as mais significativas e levando ao sucesso de cada um.

O projeto que a díade iniciou, *projeto das palavras cor-de-rosa e das palavras cinzentas*, destinou-se à melhoria das relações interpessoais, sendo este o principal problema que a turma apresentava. Ao longo da convivência com a turma, a díade foi observando que o grupo de crianças em questão não compartilhava, interagiu ou negociava com os restantes elementos da turma, não partilhando uma “cultura” de grupo. Esta apresentava comportamentos físicos e psicológicos agressivos, não demonstrando valores de respeito ou tolerância com os seus colegas. Por qualquer desentendimento, o grupo mostrava de imediato uma solução que não comportava cedências ou pedidos de desculpa. Uma vez que educar passa, também, pelo desenvolvimento de competências sociais, éticas e morais que a criança vai adquirindo ao longo da vida, é da responsabilidade das famílias e da escola, que se apresentam como modelos adequados, trabalhar valores, regras e capacidades sociais. O desenvolvimento integral do indivíduo passa pela experimentação e

interação com o meio social onde se insere, acreditando que “as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais” (Fino, 2001, p. 288), considera-se que esta perspectiva prima pela valorização de todos os intervenientes do processo educativo dos educandos. É nesse sentido que a relação entre pares constitui uma grande importância, fornecendo à criança um contexto que lhe permite “refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000, p. 8).

Assim, o Projeto Curricular de Turma iniciou-se na última semana do mês de dezembro, sendo esta uma semana sem conteúdos curriculares específicos a lecionar. Este associou-se fortemente a uma vertente literária, sendo que a pois as obras literárias “para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores éticos” (Balça, 2008, p. 25). A literatura possui em si, um forte veículo de transmissão de valores, assumindo uma importante função educativa e socializadora. O projeto foi acompanhado pela leitura de uma obra, *As palavras cor-de-rosa e as palavras cinzentas* de Sophie Carquain (2003). De cada vez que se concretizava uma atividade, era realizada a leitura e análise de um excerto, sendo que a mestranda procurava que as crianças se identificassem com alguns dos momentos do seu quotidiano, refletindo sobre o significado das atitudes. Para além disso, como se tratavam de excertos, a formanda estimulava a curiosidade do grupo, de modo a que este tentasse prever os acontecimentos, baseando-se nas suas opiniões e vivências. Na última atividade, realizada na última semana de estágio, concluiu-se a leitura e exploração desta obra. Importa mencionar que a díade optou, sempre, por trabalhar numa vertente positivista, de reforço de comportamentos positivos, num ambiente baseado na confiança e na partilha, acreditando sempre na melhoria do grupo, pois “se nos dizem que somos bons a alguma coisa, a nossa confiança cresce e tornamo-nos realmente melhores nessa área” (Kurosawa, 1983, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 40).

Foram desenvolvidas para este projeto seis atividades ao longo de quatro semanas, iniciando-se com a leitura do conto que se enquadra de forma muito realista nas vivências desta turma. O mesmo retrata um país, cujos habitantes

deixam de ter boas atitudes com todas as pessoas, substituindo as palavras cor-de-rosa do seu vocabulário por palavras cinzentas (palavras que demonstram raiva, antipatia, desrespeito, entre outros). Assim, foram apresentadas à turma duas caixas (cf. Anexo 2BI, Figura 17 e 18), uma cor-de-rosa e uma cinzenta. No interior da primeira encontravam-se palavras/expressões que os alunos deveriam dizer mais vezes aos seus amigos, nomeadamente, *obrigada, por favor, desculpa, gosto de ti, és importante para mim, queres brincar comigo*. Estas palavras poderiam ser oferecidas aos colegas a qualquer momento, mas particularmente sempre que um aluno tivesse um comportamento agressivo, afetando alguém, devendo explicar-lhe o motivo de ter escolhido tal palavra. Por sua vez, a segunda caixa encontrava-se vazia, sendo proposto que cada aluno escrevesse, naquele momento, num papel palavras e atitudes cinzentas que já tiveram com alguém e que o fizessem posteriormente por iniciativa própria. Nenhum aluno partilhou o que escreveu, pois pretendia-se que estes fizessem uma honesta reflexão sobre os seus comportamentos, não se sentindo inibidos perante os colegas.

A mestranda, mais tarde, procedeu à leitura de alguns dos papéis, verificando o impacto nas reflexões de cada um, encontrando o resultado de verdadeiros momentos de introspeção, como, “Não quero brincar contigo”; “Gordo”; “Não fiz o que a minha mãe me mandou”; “Eu já chamei nomes ao meu amigo J.” (cf. Anexo 2BI, Figura 16). Pôde observar-se que os alunos iam escrevendo as suas atitudes e iam colocando na caixa cinzenta, inicialmente com muita dificuldade, pois sentiam-se intimidados. Porém, foram muito poucas as crianças que retiravam palavras cor-de-rosa para oferecer aos seus colegas. De modo a incentivar-se a um uso cada vez mais frequente de palavras cor-de-rosa, estas foram impressas em grandes dimensões e afixadas/penduradas na sala de aula, estando presentes no quotidiano do grupo até ao final do ano letivo (cf. Anexo 2BI, Figura 9-15).

O segundo excerto da obra foi, primeiramente, dramatizado numa perspetiva de *Role Playing Game* (RPG), sendo que o “Role-Play ou dramatização destina-se a envolver os alunos num conflito em relação ao qual devem formar juízos de valor” (Krasilchik, 2004, p. 97). A dramatização foi dividida em dois momentos, primeiramente os alunos assistiram à dramatização completa realizada pelas estagiária e pelo professor cooperante. Seguidamente, a dramatização foi iniciada e sempre que um aluno pretendesse alterar a mesma, teria de bater uma palma e

substituir a pessoa que se encontrava a teatralizar a ação (cf. Anexo 2BI, Figura 25-70). Desse modo, a turma percebeu rapidamente que as situações dramatizadas se assemelhavam aos seus comportamentos diários, como por exemplo, lançar palavras cinzentas se um colega, sem intenção, riscasse um dos seus trabalhos. Assim, motivados a modificar este comportamento, participaram ativamente na teatralização, predispondo-se a alterar as ações representadas. Esta estratégia permitiu um trabalho cooperativo na interação entre personagens, recorrendo à Expressão Dramática, em que utilizar a “sala de aula como palco para que os educandos aprimorem conhecimentos através do assumir papéis (...) possibilita que esses educandos sintam as emoções similares a tal situação, como se ela fosse real”. (Higuchi & Roberti, 2000, p. 182).

Num momento posterior, fazendo uma reflexão sobre o sucedido, estes reconheceram que tinham atitudes similares ao ocorrido, comprometendo-se a tentar ser mais tolerantes com os outros. Ao longo dos dias, sempre que entre pares ocorriam pequenos desentendimentos como não querer emprestar um material, a mestranda questionava-os sobre o que tinha sido conversado em aulas anteriores, pois “os melhores professores conhecem bem os alunos e cuidam a sua relação com todos (...) prevenindo ou resolvendo conflitos, através do diálogo” (Estanqueiro, 2010, p. 76). As crianças compreendiam os seus erros, mas por orgulho não eram capazes de formular um pedido de desculpas ao colega, sendo que esta atitude se sucedia repetidamente com dois alunos: R. M. e M.. Contudo, era curioso observar que sempre que o pedido era feito, facilmente desculpavam o colega, não guardando qualquer tipo de sentimento negativo.

Assim, o próximo passo do projeto passaria pelo incentivo de atitudes positivas, de cariz solidário e cooperativo, tentando reduzir comportamentos individualistas e egoístas. Iniciou-se esta atividade com a visualização de um vídeo, intitulado *Lição de vida o mundo dá voltas* (Oliver, 2012), que demonstrava uma série de ações em cadeia desencadeadas por uma boa ação inicial, traduzindo a ideia de que ações positivas geram mais ações positivas. Após a visualização, os alunos iniciaram um pequeno debate, relacionando o primeiro vídeo com um outro vídeo intitulado *Cuerdas* (García, 2013), visualizado no dia internacional das pessoas com deficiência. Este retrata a história de uma criança (Maria) que estabelece uma ligação única com o aluno novo da turma que possui paralisia cerebral. Os dois brincam durante os

recreios, sendo que estas brincadeiras são impulsionadas por Maria com o uso de uma corda para ajudar o seu colega a movimentar os diferentes membros do corpo. Numa perspectiva ilusória Maria acredita que um dia esta criança poderá melhorar e no final, esta acaba por morrer. Os comentários realizados pela turma demonstram que as histórias retratadas em ambos os vídeos desenvolveram uma forte atitude de sensibilização – “Quando nós formos ajudados devemos sempre ajudar os outros” (M. S.); “O menino morreu feliz porque teve uma amiga com ele” (R. M.); “Não devemos ignorar essas pessoas como os outros fazem, para que elas não fiquem tristes” (C. F.); “Às vezes porto-me bem como a Maria, mas na maioria das vezes porto-me como os outros meninos e ignoro essas pessoas” (C.).

De modo a incentivar este tipo de ações na turma, foi distribuída uma pequena corda por cada criança, tendo estas que a colocar no seu pulso. O aluno apenas poderia retirar a corda quando ajudasse alguém, não tendo estabelecido um tempo limite para tal. Quando ajudasse essa pessoa, deveria entregar-lhe a corda para que esta participasse, igualmente, da iniciativa, criando uma corrente de entreajuda. Passadas três semanas, verificando que já quase nenhum aluno possuía as cordas, foi realizado um momento reflexivo em grande grupo, uma vez que “os alunos comunicam melhor quando estão sentados frente-a-frente e se vêem uns aos outros” (Estanqueiro, 2010, p. 59), em que cada um teve oportunidade de contar qual a ação que tinha realizado e a quem tinha entregado a sua corda. Um dos alunos demonstrou um sentimento de desânimo, referindo que a pessoa a quem tinham dado a corda, não desempenhou qualquer ação positiva. Esta atitude revelou empenho por parte da criança nesta iniciativa, acreditando no propósito a que se destinava. Estas desempenharam ações de ajuda como “Ajudei a minha mãe porque avisei-a que o fogão estava quente e ela ia queimar-se” (F. R.); “Ajudei a minha irmã a levantar-se e coloquei-lhe pomada” (C.); “A T. caiu com a lancheira e um menino mais velho chutou a lancheira dela e eu ajudei-a” (J.).

Uma outra atividade que é de valor referir, intitulou-se de *sementes da amizade* (cf. Anexo 2BI, Figura 20 e 21), uma vez que constituía uma metáfora entre o cuidado e a proteção que deve oferecer-se a uma planta para ela crescer e aos amigos, cultivando a sua amizade. Esta iniciou-se com a apresentação da *caixa alegre* que no seu interior continha objetos que remetiam para sentimentos afetuosos: um peluche, um laço de uma prenda, uma flor, um coração, um quadro e um conjunto

de guizos de metal. Foi selecionado um objeto por cada grupo, sendo que posteriormente cada aluno desse grupo teria de o apresentar à turma baseando-se nas sensações, sentimentos e recordações que o mesmo lhe transmitia (cf. Anexo 2BI, Figura 1-6). Estas apresentações levaram a um conhecimento mais aprofundado das experiências de cada um, uma vez que a criação de laços afetivos se inicia pela partilha de momentos pessoais e emotivos, uma vez que “a sala de aula é o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados” (Tunes, Tacca, & Júnior, 2005, p. 689).

Em todas as apresentações foi possível observar um grande significado pessoal, pois cada aluno associou o objeto a concepções ou vivências íntimas e repletas de emoções. Assim, serão explanados alguns exemplos, segundo o objeto apresentado: “esta borboleta faz-me lembrar a minha cadela que morreu e o carinho e amor que sentia por ela” (C. F.); “a mim faz-me lembrar os meus amigos que ficaram na antiga escola, e deixa-me triste e com muitas saudades” (F. C.); “o coração faz-me lembrar o casamento da minha mãe e o amor” (M. A.); “este peluche é um objeto alegre, porque está a sorrir e tem corações na cara que lembram a amizade” (D.); “esta flor faz-me lembrar as flores do jardim do meu avô e as velas que ligamos quando ficamos sem luz em casa” (F.).

As duas atividades finais passaram pela construção de um painel de fotos da turma (cf. Anexo 2BI, Figura 22-24), realçando os momentos que passaram juntos, apelando a valores de amizade e pela queima das palavras cinzentas. Ao afixar as fotos, cada aluno escreveu algumas palavras sobre o sentimento que estas lhes transmitiam, destacando-se algumas como “trabalho em equipa”; “A amizade entre os amigos é bom”; “ajudar”; “trabalho conjunto” e, ainda, colocaram todas as palavras cor-de-rosa que as mestrandas lhes apresentaram. No início deste projeto, estas eram palavras e expressões que não estavam no vocabulário da turma, sendo que se sentiam reticentes em dizer-las, quase como se não se identificassem com as mesmas. Durante os intervalos, o grupo observava entusiasmadamente o painel, mostrando aos seus colegas de outras turmas, permitindo-lhes recordar momentos e obstáculos que superaram juntos, construindo um maior sentimento de união. O momento de queima das palavras cinzentas assumiu-se como um momento simbólico, em que cada elemento queimou algumas palavras que estavam na caixa, assumindo individualmente um compromisso de responsabilidade pelas suas

atitudes e respeito pelos outros. Assim, eliminar todas as palavras e atitudes cinzentas da caixa, significou que cada um dos alunos iria realizar um esforço para as eliminar ou reduzir dos seus atos, sendo que todos compreenderam a responsabilidade implicada.

A mestranda pôde observar uma clara diminuição de atitudes de desrespeito pelo outro, sendo que cada vez menos existiam conflitos verbais e físicos entre os alunos nas horas de intervalo. Assim, estes já não batiam nos colegas, nem os excluía das suas brincadeiras (particularmente *R. T., e L.*), afirmando que não gostavam deles, evidenciando-se uma maior autoestima em crianças como *C. e B. A. e S.* Contudo, dentro da sala de aula, apesar das evoluções alcançadas, ainda se verifica alguma dificuldade de trabalho em grupo e de aceitação da opinião dos colegas entre alguns alunos em específico como *T. B. e J.*, sendo importante que os mesmos vejam as salas de aula como “espaços pedagógicos, para debater opiniões fundamentadas, e aprofundar conhecimentos” (Estanqueiro, 2010, p. 59). Alunos como *R. M. e M.* continuam a ter de evoluir na questão da partilha com os outros. No entanto, a mestranda consegue realizar um balanço muito positivo da implementação do projeto, especialmente se este tiver continuidade até ao final do ano letivo. A narrativa colaborativa, desenvolvida pela díade e pelo professor cooperante assumiu-se como um momento de reflexão sobre o Projeto Curricular de Turma, que ainda continuava a ser implementado, demonstrando que o mesmo estava a obter resultados positivos, cumprindo os objetivos propostos. Tal como mencionado pelo professor cooperante, este projeto não se deu por terminado, sendo apenas um mote para a continuação do desenvolvimento de estratégias para trabalhar novas formas de interação e de relacionamento.

É de salientar, ainda, que nas atividades implementadas, tanto a díade como o professor cooperante participaram em todos os projetos e iniciativas propostas, demonstrando uma atitude participativa, integrando-se neste projeto de forma igual, de modo a criar laços de afetividade e empatia com os alunos. Para além do conjunto de atividades específicas que foram construídas pelo par pedagógico, a mestranda desenvolveu, individualmente, o trabalho de pares e em grupo durante as suas atividades, reforçando constantemente as interações de forma positiva, pois este “exige aos professores ainda mais trabalho e responsabilidade, mas não pode deixar

indiferentes aqueles que se empenham no sucesso escolar dos seus alunos” (Pato, 1995, p. 11).

Importa, mencionar, que mesmo numa das atividades supervisionadas a mestranda foi valorizada pela utilização constante de palavras como, *cooperar, focar, interajudar, responsabilizar e colaborar*, sempre que o grupo apresentava maior agitação, sendo que “o professor deve repreender os comportamentos incorrectos com bom senso e coerência” (Estanqueiro, 2010, p. 68). Esta atitude demonstrou um comprometimento por parte da formanda com o projeto que foi implementado, sendo fulcral a atitude e o envolvimento do adulto nas suas interações com as crianças de modo positivo, pois este deve conhecer “melhor as expectativas, capacidades, competências e conhecimentos de cada um, valorizar e aproveitar as potencialidades [dos alunos]” (César, 2011, p. 204).

O desenvolvimento de um Projeto implica o delinear de objetivos que permitam refletir sobre o grau de adequabilidade de estratégias e posterior desenvolvimento de competências, tanto nas crianças, como nos demais intervenientes educativos implicados neste processo. Neste sentido, a avaliação é um elemento fulcral que permite uma recolha contínua de informação e que apoia a tomada de decisões ou sua alteração, adequando-se ao grupo de crianças. Importa, assim, explicitar que a mestranda desenvolveu avaliações qualitativas ao longo das atividades desenvolvidas, sendo que estas orientavam a etapa seguinte. Contudo, não foi realizada uma avaliação final, uma vez que este Projeto não se deu por terminado, assumindo-se o professor cooperante responsável pela sua continuidade.

3.2 Os alicerces de uma Prática Pedagógica fundamentados nas componentes curriculares

Ao longo da prática pedagógica foram desenvolvidas variadas atividades nas diferentes áreas curriculares articuladas com o tema semanal. É de referir que a mestranda teve dois professores cooperantes, com diferentes modos de trabalho, sendo um responsável por lecionar Português e outro por Estudo do Meio e

Matemática. Desse modo, as atividades realizadas pela formanda incidiram mais na componente curricular de matemática, uma vez que o horário da instituição, que coincidia com o horário da PPS, assim o determinava, sendo que esta se realizava de quarta a sexta-feira. Para além disso, alguns problemas a nível interno, implicaram que a professora cooperante de Português lecionasse maior número de aulas aos seus alunos e, posteriormente, levaram a uma substituição de professores.

Não sendo possível analisar todas as atividades concretizadas, a mestranda selecionou, para cada área curricular, um atividade, tendo cada uma a duração de uma hora, devido ao horário da instituição. As atividades selecionadas foram as que proporcionaram maiores momentos de aprendizagem e divertimento aos alunos ou que se demonstraram particularmente relevantes para a construção das aprendizagens da mestranda. Para além disso, será mencionada a articulação realizada com as expressões artísticas, bem como a atividade realizada na instituição com os diferentes pares pedagógicos.

Na área de Estudo do Meio foi realizada a atividade *Vamos experimentar* (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 3 a 5 de dez.) que incidiu sobre as diferentes propriedades dos materiais, como a flexibilidade, a resistência, a solubilidade, a dureza, a transparência e a combustão, numa perspetiva experimental do ensino. Como mencionado no primeiro capítulo, a atividade experimental é uma estratégia fundamental e motivadora no ensino e envolve cinco fases, “pois vai seguir todo um conjunto de etapas necessárias para concretização da desejada experiência” (Martins, 2013, p. 175). Nesta atividade os alunos encontravam-se dispostos em pequenos grupos e todos tinham diferentes materiais nas suas mesas. Numa primeira etapa, pretendeu-se um levantamento das conceções prévias, sendo que os alunos foram questionados sobre que tipos de materiais possuíam em cima das mesas e se conseguiam identificar características dos mesmos, pretendendo desenvolver um espírito de curiosidade. Alguns alunos referiram que os materiais eram duros, ou que eram transparentes ou macios. Foi, assim, apresentada uma tabela à turma que demonstrava os materiais que estes possuíam e um conjunto de propriedades. A mestranda explicou que o objetivo era conseguir preencher a tabela e para isso iriam ter de explorar os diferentes materiais. Assim, o grupo possuía palitos, por exemplo, tentando verificar se o material se arranhava ou não. No caso da solubilidade, o grupo juntava o material com a água num recipiente e verificava o

resultado e assim, sucessivamente até todas as propriedades estarem observadas. Pretendia-se que os alunos observassem e explorassem o seu material, verificando as suas propriedades e apresentassem à turma os seus resultados observados, pois “as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior” (Martins, et al., 2007, p. 38). Os momentos de apresentação para o grande grupo foram importantes, uma vez que, inicialmente, estes sentiam-se intimidados ao olhar para os colegas e pouco conseguiam falar. Nestas apresentações estes já apresentavam maior dinamismo e confiança e notava-se que refletiam em grupo antes de falar. O grupo escolhia um porta-voz e conversava com este antes da apresentação, utilizando expressões como “não te esqueças de dizer (...)”, “estás pronta/o?”, “já sabes o que vais dizer? diz outra vez”.

Cada grupo dispunha de uma jarra com água e um conjunto de materiais, nomeadamente, sal, açúcar, vidro, plástico, madeira, areia, cortiça e argila, sendo este último o único material em comum. Para além de mostrar à turma os resultados obtidos, cada aluno procedeu ao registo em tabela com as propriedades de cada material, ou seja, à frente de cada material colocavam as propriedades que este detinha, pois os registos permitem uma maior organização da informação apreendida e podem “permitir ao aluno pensar sobre seu próprio pensamento” (Tancredi, 2001, p. 27). Para alguns materiais e propriedades era fácil uma previsão dos resultados por parte dos alunos, pois ou os materiais já eram conhecidos ou as propriedades eram exploradas no seu quotidiano. Contudo, em propriedades como a solubilidade e a combustão os resultados foram particularmente interessantes para os mesmos, uma vez que desconheciam o resultado que iria ter. Para o conceito de combustão, a mestranda levou uma botija de gás, colocando-a num ponto central do espaço exterior para que todos pudessem observar.

Os diferentes materiais foram colocados, à vez, pela mestranda, em contacto com a chama. No caso da cortiça, diziam surpreendidos “está a arder” e questionavam o porquê do mesmo não ter acontecido com o sal, quando colocado sobre a chama numa panela. Um dos alunos respondeu “o sal não ardeu por causa da panela” (J.), demonstrando interesse em procurar hipóteses para a pergunta que tinha surgido. A mestranda permitiu que a turma fosse explorando algumas hipóteses entre si, não interferindo no debate. Apenas num momento final é que esta procedeu à explicação

das dúvidas surgidas. Para além disso, apresentou, num momento posterior, um powerpoint à turma com as diferentes propriedades, procurando uma consolidação das aprendizagens. O último material a experimentar foi a argila em pó, associado ao conceito de solubilidade. Primeiramente o grupo misturou na água outros materiais que se dissolviam facilmente como o sal e o açúcar, mas ao experimentarem a argila, perceberam que esta não desaparecia na água. Assim, apesar de não ser solúvel, as crianças observaram que o material obtinha uma textura diferente e através de algumas questões da mestranda compreenderam que possibilitava a modelagem.

Desse modo, pretendeu-se que cada aluno procedesse à modelagem de um objeto à sua escolha, podendo realizar atividades de experimentação, que são importantes para providenciar “uma primeira relação com um fenómeno ou para despoletar outras actividades com base numa primeira exploração” (Pereira, 2002, p. 86). Contudo, durante o decorrer da aula o grupo adotou um comportamento demasiado agitado, perturbando o normal funcionamento desta devido ao entusiasmo demonstrado. Desse modo, a mestranda foi parando algumas vezes a aula, tentando que o grupo regressasse à calma, levando a uma alteração da gestão do tempo. Para além de o tempo previsto já se encontrar reduzido, o grupo continuava a adotar uma postura inquietante que não permitiu a concretização desta atividade final. Esta foi a primeira vez que a mestranda sentiu que não seria possível continuar a aula, tornando-se difícil a decisão de não realizar uma atividade, pois existe sempre um sentimento de frustração associado ao facto de privar os alunos a uma experiência estimulante. Porém, a formanda compreendeu que é importante que estes compreendam que as suas atitudes têm consequências e que “o bom professor mostra-se duro em relação aos comportamentos incorrectos, mas respeita a pessoa” (Estanqueiro, 2010, p. 69).

Na área curricular de Português uma das atividades realizadas passou pela introdução de uma tipologia textual, a banda desenhada (cf. Anexo 2AVI). Pretendendo-se estimular a natural curiosidade das crianças, uma vez que este é normalmente um tema apelativo para a turma, a mestranda forrou o quadro com diferentes bandas desenhadas e na sua mesa colocou à disposição um conjunto de livros em BD, projetando, ainda, uma tira de banda desenhada a preto e branco do *Calvin and hobs*. Os alunos puderam observar e explorar livremente os materiais numa fase inicial, para que posteriormente lhes pudessem ser colocadas algumas

questões. O grupo foi questionado sobre o tipo de material observado, o que existia em comum entre este, pretendendo-se que conseguissem identificar, autonomamente, o conjunto de características da banda desenhada, pois “é importante levar a criança a procurar distinguir, através de experiências variadas, o significado dos termos por ela utilizado” (Pereira, 2002, p. 41). A mestranda esperava que facilmente a turma identificasse características como a ilustração ou os balões. Contudo, o grupo estava a sentir algumas dificuldades e a mestranda optou por utilizar um texto narrativo do manual, colocando-o ao lado de um texto de banda desenhada e pedindo que estes, observando um e outro, identificassem as diferenças. Esta atitude juntamente com um diálogo orientado permitiram que os alunos conseguissem proceder ao registo das características descobertas. Para clarificar e facilitar a aprendizagem a mestranda recorreu, ainda, à utilização de powerpoint para ilustrar estas informações, apenas com imagens.

Num segundo momento da aula, tencionando promover a criatividade nos alunos foi distribuída uma tira de banda desenhada, também, do *Calvin and Hobbes* que já possuía as imagens, mas os balões encontram-se vazios, excetuando o primeiro. Uma vez que “os trabalhos propostos devem também dar às crianças uma margem grande de liberdade” (Santos & Balancho, 1993, p. 35), com alguma orientação do docente, as crianças completaram a tira, uma vez que o assunto entre o professor e o aluno (personagens da BD) referia-se à liberdade: tema da semana. Todos quiseram ler a sua banda desenhada à turma, sendo possível a sua concretização, uma vez que o diálogo sugerido na tira era pequeno.

A leitura de obras completas encontra-se contemplada no Programa e nas Metas Curriculares e proporciona “a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro, e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua” (Pontes & Barros, 2007, p. 71). Associada à dimensão literária, a promoção da leitura não pode ser realizada num curto período de tempo, mas deve antes assumir-se como um contínuo, devendo ser constantemente estimulada. Como a prática pedagógica se desenvolve num curto período de tempo, a mestranda iniciou uma atividade que pretendeu dar início a esta estimulação, tendo a professora cooperante da turma apresentado disponibilidade para dar continuidade à mesma até ao final do ano letivo. Numa das aulas de Português (cf. Anexo 2AVI) a mestranda levou os alunos até à biblioteca, uma vez que

é um espaço que estes não frequentam, nem mesmo para a requisição de livros. Nesta encontravam-se 21 obras literárias, selecionadas previamente, da qual a mestranda iniciou a leitura das primeiras linhas, com o objetivo de que cada aluno optasse por uma das obras, realizando a sua leitura integral em casa. A mestranda teve o cuidado de selecionar obras pequenas, para que a sua leitura se realizasse em duas semanas. Pretendia-se que no final de cada duas semanas, os alunos trocassem entre si as obras, até que, na fase final desta iniciativa, ou seja, no final do ano letivo, todos teriam lido as 21 obras. Esta troca de livros, a par de um debate concretizado de duas em duas semanas, iria permitir que os estes conseguissem desenvolver e debater diferentes perspetivas sobre uma mesma obra. A planificação desta atividade surgiu quando numa das aulas, a mestranda, ao ver uma aluna com um livro novo, questionou a turma sobre as suas leituras e verificou que estas eram pouco frequentes e que não incidiam sobre obras literárias. Inicialmente, a ideia passou pela exploração de uma obra integral durante as aulas, nas suas variadas vertentes, mas tal não foi possível dada a estruturação dos conteúdos realizada pelos professores da área disciplinar de Português. Não será possível verificar os resultados obtidos por esta atividade, contudo, a mestranda acredita que, de alguma forma, esta atividade irá contribuir positivamente para o desenvolvimento do gosto da leitura e da criatividade nos alunos, sendo que “o texto literário reúne potencialidades formativas absolutamente insubstituíveis no âmbito nacional seja de natureza e alcance pós-nacional” (Bernardes, 2005, p. 50) .

Na componente curricular de Português a díade apresentou, ainda, à turma um marco correio, inserido no conteúdo da estrutura da carta (cf. Anexo 2BI, Figura 71), com o objetivo de o deixar na sala permanentemente. Assim, após a atividade, foi-se verificando um grande entusiasmo por parte dos alunos que, autonomamente, estabeleciam correspondência com os seus colegas (dentro e fora da sala de aula) ou professores e que, inclusive solicitavam ajuda para corrigir as suas cartas. Este material conduziu à motivação para uma escrita cuidadosa, mais atenta e sem erros, bem como para uma escrita ligada à criatividade. Este marco acabou por ser associado várias vezes ao Projeto Curricular, permitindo à turma conhecer melhor os seus colegas e estabelecer trocas afetuosas.

Na área curricular de Matemática destaca-se uma das atividades supervisionadas, intitulada *o foguetão do João* (cf. Anexo 2AVI). Para este momento foram propostas

duas atividades, centradas na introdução de um novo conteúdo de geometria, nomeadamente, as retas, semirretas e segmentos de retas. Para tal, foi realizada uma articulação com a componente disciplinar de Português, pois a articulação curricular pretende uma integração dos saberes, devendo “convergir para o tratamento de um dado tema ou actividade”, numa “colaboração e interacção, visando um determinado fim” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 34). Nesse sentido, a estagiária iniciou a aula com a leitura de três pequenos poemas da obra de Carlos Pinhão – *Lua não muito obrigado!*, contando a história de uma personagem (João) que pretendia ir à Lua. Esta estratégia decorre da premissa de que a leitura “é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Após terminar a leitura, a mestranda apresentou um cartaz representativo do universo (cf. Anexo 2BI, Figura 72 e 73), onde se encontravam a terra e a lua, e, ainda, levou um pequeno foguetão, que permitiram criar uma metáfora em torno do conteúdo abordado, de acordo com a poesia apresentada. A história cativou os alunos de forma inesperada, uma vez que a turma normalmente não se envolve de forma tão entusiasmante com a criação de um cenário envolvente. A estratégia permitiu captar facilmente a atenção do grupo, levando-o a conversar sobre conceitos matemáticos sem se aperceberem de que o estavam a fazer, tal como referido pelo professor cooperante. Assim, a associação e interpretação de concepções da vida real, facilita a compreensão e o ensino da Matemática, pois “a Matemática possui problemas próprios (...), [sendo que os seus] fundamentos mergulham, tanto como os de outro qualquer ramo da ciência, na vida real, uns e outros entroncam na mesma madre” (Caraça, 1984, p. 14). À medida que foi relembando as viagens do João a estagiária introduzia conceitos subjacentes à geometria, fazendo a sua representação no cartaz através de fio de diferentes cores. As diferentes cores permitiram que o grupo compreendesse que se tratavam de três conceitos diferentes, tornando simples a sua identificação.

Seguidamente, foi distribuído um registo, onde teriam de traçar uma reta, semirreta ou segmento de reta, tendo por base os pontos T (Terra) e L (Lua). Uma vez que se tratou da introdução de um novo conceito, o registo, para além de continuar a relacionar-se com os poemas iniciais, permitiu passar de uma dimensão tridimensional para uma dimensão bidimensional. Estando esta última associada a uma dimensão muito abstrata para os alunos, o registo foi realizado em grande

grupo com bastante acompanhamento, garantindo que todos compreendiam a tarefa. Para além disso, a formanda foi colocando algumas questões ao longo da tarefa, solicitando sempre as crianças que não colocavam o braço no ar ou que apresentavam uma expressão de estranheza. Inicialmente, surgiu o receio de os alunos não entenderem os conceitos na totalidade, podendo surgir dúvidas e incertezas, pois “a aprendizagem de conceitos envolve um processo de construção de conhecimento e de organização da informação em estruturas cognitivas mais amplas e complexas” (Arends, 1995, p.303). Contudo, apenas surgiu uma dúvida sobre os conteúdos, pois a turma apenas necessitava que fossem retomados os três conceitos, com a utilização do cartaz do universo, ao longo da aula, visto que ainda confundiam os seus nomes.

Na aula seguinte, como continuação da atividade, foi apresentada uma grelha em grande formato e colocada no chão, no centro da sala de aula. A estagiária desenvolveu uma atividade a três dimensões, onde as crianças representavam os pontos e os seus colegas traçavam retas sobre os mesmos, criando, assim, uma dimensão prática do ensino, uma vez que “uma forte componente de prática, (...) permite aprender a fazer fazendo” (Schön, 1998, p. 20). Para que cada ponto chegasse ao seu local correto, a estagiária pretendia ler um conjunto de cartões com localizações espaciais específicas, criando, deste modo, uma articulação entre os conteúdos, dado que estes não são blocos estanques. Contudo, também a planificação deve ser perspectivada no seu carácter de flexibilidade e por isso, esta atividade não foi passível de concretizar, tornando-se necessário demorar mais tempo numa explicação anterior. Assume-se de grande importância que os alunos trabalhem numa dimensão bidimensional, entendendo a geometria, também, no plano, sendo por isso, distribuído um registo, que trabalhava exatamente os mesmos conteúdos que a atividade a três dimensões. Desse modo, os alunos que estavam no lugar teriam de preencher o registo à medida que os seus colegas fossem traçando as linhas, na grelha. Importa, ainda, mencionar que na atividade tridimensional, a organização da mesma foi pensada de modo a incluir nela toda a turma, mesmo que alternadamente, para que todos fizessem parte do processo de interação durante o processo de construção aprendizagens.

Uma vez que a estagiária recorreu a uma estratégia dinâmica para a exploração dos conceitos, pois é importante o “uso de material didáctico diversificado: material

manipulável estruturado e não estruturado para a aprendizagem de temas específicos” (Ponte & Serrazina, 2004, p. 58), esta levou a uma grande agitação do grupo, visto que este se entusiasma com facilidade na realização de atividades lúdicas. Nesse sentido, os registos apresentaram-se como uma boa estratégia, que permitiram que os alunos se focassem numa tarefa, aumentando o seu grau de concentração, mas não foram suficiente. Foi pensada uma outra estratégia, em que os alunos, que se encontravam na grelha, poderiam pedir a ajuda do público ou consultar os cadernos diários, levando a que os que estavam a assistir, não pudessem dar indicações ou as respostas sem estas serem solicitadas. Esta estratégia, também, possibilitou ao aluno um maior tempo para organizar o pensamento e conseguir responder à questão colocada, uma vez que, tal como Arends (2008) salientou, a instrução em sala de aula não deve ser muito rápida, dando um tempo de espera suficiente.

Importa referir alguns materiais que a mestranda construiu, na componente curricular de Matemática, para a turma em questão, e que obtiveram resultados particularmente positivos ao longo da prática desenvolvida. Assim, destacam-se dois materiais construídos pela mestranda: a casa problema e a fábrica das soluções (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 7 a 9 de jan.). A resolução de problemas apresenta-se como um importante conteúdo no 2º ano de escolaridade que pode ser ensinado. Os alunos devem compreender que esta não é uma tarefa de aplicação de algoritmos e que nem sempre tem de ter uma solução, mas que deve envolver um processo de elevado nível de complexidade cognitiva, envolvendo os processos de representar, relacionar e comunicar (Ponte, 2002b). Para que a resolução seja bem concretizada, importa, que o aluno siga um conjunto de passos que permitem uma maior organização. Foi, então, construída uma estratégia que pretendeu facilitar e ajudar o aluno a focar-se na sequência de passos a seguir – a casa problema (cf. Anexo 2BI, Figura 74). A estagiária afixou na sala um cartaz com os vários passos desta estratégia, em que a cada elemento da casa correspondia um passo, nomeadamente, Casa (quadrado): Entender – ler com calma e sublinhar os dados; Telhado: Planear – Definir a estratégia; 1ª Janela: Realizar – Aplicar a estratégia; 2ª Janela: Realizar – Dar resposta completa; Porta: Rever – Verificar os dados, a estratégia e a resposta. Esta estratégia foi criada com base nas quatro etapas na resolução de problemas apresentadas por Polya (2003), pois “tomando consciência

dessas quatro etapas, e respeitando a sua sequência, o aluno, terá, certamente, oportunidade de «atacar» o problema de uma forma mais consciente e organizada” (Lopes, et al., 1996, p. 10). Pretendeu-se que o aluno ao receber os próximos problemas, fosse desenhando, no canto superior da folha, os diferentes elementos da casa à medida que concretiza os passos. Desse modo, só quando a casa estivesse completa é que a estagiária procederia à correção do problema. Inicialmente, foi difícil criar o hábito desta construção faseada, até porque muitos deles desenhavam a casa completa antes de iniciar a resolução do problema. Contudo, a mestranda teve uma constante atenção a este pormenor, circulando pelas mesas e chamando a atenção dos alunos durante a resolução dos problemas, bem como no momento de correção dos mesmos. Após as primeiras três aulas a maioria da turma já desenhava faseadamente a casa problema e, inclusive, alguns avisavam e corrigiam os seus colegas. Verificou-se uma melhoria nas resoluções, principalmente a nível das respostas, pois muitos alunos apresentavam respostas incompletas ou não apresentavam, chegando um aluno a referir: “as respostas completas são só na aula de português”.

Por sua vez, a Fábrica das soluções (cf. Anexo 2BI, Figura 75), surgiu contextualizada no âmbito do Projeto Curricular, pretendendo explorar a resolução de problemas, uma vez que a turma apresentava algumas dificuldades. A fábrica construída pela mestranda encontrava-se dividida em dois andares e quatro departamentos (Departamento das receções, da subtração, da multiplicação e da adição). Como foi concebida uma história envolvente ao material, este despertou na turma um inesperado interesse, pois esta não apresenta, normalmente, uma propensão fantástico-imaginativa em torno das atividades, apresentando-se como uma turma muito ligada à realidade envolvente, não conseguindo abstrair-se desta. Esta estratégia não pretendeu uma utilização única, uma vez que a resolução de problemas não se desenvolve ao longo de uma semana, ficando na sala de aula para uso constante. Esta cumpriu o seu propósito lúdico, pois compete ao professor “colocar problemas de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças, (...) desenvolver a capacidade reflexiva e espírito crítico dos alunos, bem como a comunicação matemática” (Carvalho, Ferreira, Mamede, Cadeia, & Vieira, 2009, p. 5).

Para além disso, este material permite trabalhar estratégias específicas de resolução, sendo que em cada encomenda que um aluno recebia, vinha especificado

qual a estratégia que o cliente pretendia que fosse utilizada. As crianças foram relembrando as estratégias abordadas e o seu procedimento, visto que a maioria já não se recordava das menos comuns. Por fim, a encomenda também especificava uma operação em concreto, permitindo desenvolver competências na operação em que o aluno apresentasse maior dificuldade. É, no entanto, necessário observar que esta última especificidade assume, também, um ponto negativo, pois impede os alunos de tentar compreender qual das três operações abordadas estaria implícita no problema, uma vez que cada uma “tem um tipo de raciocínio próprio que permite decidir qual delas se deve utilizar para resolver um determinado problema”. (Moreira & Oliveira, 2003, p. 142).

Muitas vezes desvalorizadas, as artes são entendidas como uma atividade humana com características criativas e estéticas, que contribuem para o desenvolvimento da expressão social, pessoal e cultural do indivíduo, uma vez que “a imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas” (Agarez, 2006, p. 10). A educação artística engloba as Expressões Plástica, Musical, Dramática e Físico Motora e adquire uma grande importância no ensino do primeiro ciclo do ensino básico, sendo considerada como parte integrante do seu currículo, pois “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas” (Barbosa, 2005, p. 5).

Durante a sua prática a mestranda tentou articular todas as expressões nos conteúdos lecionados, apesar de ser em poucas atividades, uma vez que o tempo letivo era reduzido e a turma já tinha contemplado nos seus horários, tempos específicos para cada uma das expressões artísticas. Desse modo, a Expressão Dramática foi associada ao Projeto Curricular de Turma, como explicitado anteriormente, e as restantes expressões foram associadas essencialmente à área curricular de Matemática.

A Expressão Plástica pretende desenvolver processos de criação, estéticos e culturais na criança, potencializando diferentes linguagens, materiais, temas e técnicas, apresentando-se como “espaço de liberdade e de criatividade, em que a experimentação é um dos factores mais motivadores” (Salavisa, 2008, p. 32). Assim, a criança deve ter acesso à “possibilidade de realizar experiências com tantos materiais diferentes quanto isto for possível. Os materiais diversos, de consistência e textura diferentes, enriquecem a sensibilidade tátil infantil” (Lowenfeld, 1977, p.

102). As atividades de Expressão Plástica realizadas associaram-se à temática do natal (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 3 a 5 de dez.), na construção de uma árvore de natal da tabuada, dos seus enfeites e de uma coroa de natal (cf. Anexo 2BI, Figura 76-80). Nestas atividades os alunos tiveram liberdade total na escolha dos objetos que pretendiam realizar e dos materiais a utilizar, sendo que a mestranda apenas os auxiliou a concretizar as suas escolhas. Também, na Matemática foi realizada a resolução de problemas com recurso ao Tangram (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 3 a 5 de dez.), pois este material permite a “obtenção de novas figuras através de recombinações das peças obtidas”, permitindo que “estes puzzles associem ao seu caráter lúdico bastante interesse didático” (Lopes, et al., 1996, p. 88). Como tal, este material foi interligado às personagens do problema, e cada grupo de alunos teve de construir uma árvore e um lobo através de diferentes peças, procedendo à sua colagem e pintura (cf. Anexo 2BI, Figura 81-83).

Na atividade de Expressão Musical (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 7 a 9 de jan.) a formanda colocou uma música, deixando as crianças movimentarem-se livremente pela sala, dançando ao som da mesma. Estas ficaram imediatamente entusiasmados, pois normalmente não lhes é permitida muita liberdade nas aulas de Expressão Musical. Contudo, a mestranda conversou previamente com o grupo sobre a importância que, a responsabilidade de cada um, assumia na presente atividade. Inicialmente, os alunos conseguiram demonstrar uma ótima atitude, apesar de existir algum barulho e confusão, estes não perturbavam a atividade. Sempre que a música parava a estagiária dava uma indicação para que o grupo se organizasse, tendo este exercício quatro variações que possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos como as figuras geométricas, a utilização correta dos termos “triplo”, “quádruplo” e “quíntuplo”, as operações numéricas e o cálculo mental. Assim, a primeira indicação dada pela mestranda foi o nome de uma figura geométrica: “triângulo”. Cada grupo teve de se organizar de modo a criar a figura geométrica com o corpo. Se ajudasse, podiam dar as mãos. O grau de dificuldade foi progressivo e já se denotava, no final, que o tempo de resposta ia aumentando. Como segunda indicação a mestranda disse “quádruplo de 2”, sendo que quando descobrissem que a resposta era oito teriam de se juntar em grupos de oito elementos. Como o exercício foi realizado em grande grupo apresentou vantagens e desvantagens. Desse modo, os alunos refletiam mais antes de responder, pois não queriam “perder” e denotou-se um grande esforço de

grupo na atividade das figuras geométricas, sempre num espírito de entreajuda e não de censura para com os colegas que não conseguiam formar as figuras. Contudo, num momento final, cada aluno tinha um número na sua camisola e a estagiária dava como indicação uma conta. Quem tivesse na sua camisola o resultado dessa conta iria sentar-se no chão. Ou então, a mestranda indicava um número e os alunos teriam de realizar a decomposição do mesmo observando o número que possuíam na sua camisola e encontrar colegas (números) que somados formassem o número enunciado. Nestes dois exercícios alguns alunos com dificuldades, nos exercícios de cálculo mental, ao invés de refletir sobre a operação numérica, observavam os colegas para conseguir obter a resposta.

Para a Expressão Físico Motora foram realizadas variadas atividades na sala de aula e no exterior, sendo que esta se assume como uma marcante experiência pedagógica, pois “é a partir da sua posição e deslocamento no espaço, da manipulação de objetos ocupando posições variadas nesse espaço” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 120) que a criança desenvolve noções matemáticas. Foram desenvolvidas principalmente atividades que permitiram a estruturação do cálculo mental e a consolidação de operações numéricas, sem recurso ao algoritmo, uma vez que as “vantagens de exploração primeira do cálculo mental são inúmeras (...), [sendo importante que os alunos] aprendam a criar as suas próprias estratégias e não fiquem limitados a um único processo” (Fernandes, 2006, p. 4). As atividades implicaram destrezas motoras através da perícia e manipulação, como o *jogo da pesca* (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 7 a 9 de jan. e Anexo 2BI, Figura 87-93), ou através da agilidade, lançando uma bola em precisão a um alvo, como no *jogo de bowling* (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 29 a 31 de out. e Anexo 2BI, Figura 94-104). Foram, ainda, concretizadas atividades ligadas à temática dos jogos tradicionais (Cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 3 a 5 de dez.) que desencadearam uma mobilização de aptidões motoras, explorando jogos já conhecidos, numa vertente matemática (cf. Anexo 2BI, Figura 105-119). Os alunos ficaram surpreendidos, particularmente, com as alterações do jogo *mamã dá licença*, e criaram, no intervalo, algumas regras alternativas para o mesmo, ao qual chamaram *papá dá licença*, de modo a integrar os rapazes.

Relativamente ao desempenho das tarefas solicitadas, a turma apresentava um grau normal de dificuldade, estando bastante estimulada a nível de raciocínio,

apresentando um desenvolvimento cognitivo adequado à faixa etária. Contudo, inicialmente, foi muito complicado gerir estas atividades, pois o grupo ficava totalmente desorganizado e agitado, de tal modo que não ouvia até ao fim as explicações ou o que lhes era pedido. Praticar jogos infantis implica momentos de prazer, mas também cumprir “as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos” (DEB, 2004, p. 50). Durante as primeiras semanas, muitos alunos não realizavam os jogos até ao fim, pois desrespeitavam, sempre, algumas das regras, chegando a agredir os colegas devido a um forte e negativo espírito competitivo. A gestão inicial tornou-se bastante complexa e a mestrandia ficava cada vez mais desanimada quando realizava jogos com a turma. Porém, esta foi compreendendo que era necessário investir mais no momento inicial da atividade, ou seja, era necessário criar um ambiente calmo na entrada da sala de aula e esperar que o grupo estivesse atento para explicar cada uma das regras e que, se desrespeitadas, o jogo terminava. Um dos primeiros momentos em que o grupo revelou evolução a nível do comportamento, foi na *corrida dos sacos*, no âmbito dos jogos tradicionais. Este jogo implicava uma grande responsabilidade e dinâmica de grupo e cooperação que, na maioria, o grupo conseguiu concretizar de forma promotora. Os resultados não foram imediatos, e foi necessário impossibilitar alguns alunos, durante um período de tempo, de realizar a atividade. Esta atitude parecia deixá-los frustrados, nesse sentido, a mestrandia começou a proporcionar momentos reflexivos no final das atividades mais dinâmicas, levando o grupo a avaliar o seu comportamento e pedindo que este apresentasse soluções que foram sendo testadas ao longo dos dias.

A participação das famílias é uma questão fulcral a abordar e a concretizar durante a ação educativa. Desse modo, a mestrandia procurou estabelecer uma relação com a mesma, tendo-se esta apresentado como uma das maiores dificuldades. A instituição onde a prática pedagógica foi realizada preza o envolvimento das famílias, no sentido de as informar constantemente sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos seus educandos ou sobre o seu desempenho ao longo do dia, mas não a nível da participação nas atividades curriculares. Assim, importa mencionar que foi tida uma preocupação neste sentido e foi planificada uma atividade para a componente curricular de Português e propostas algumas outras,

que não foram passíveis de concretizar segundo a orientação da professora cooperante.

Ao longo do estágio a mestranda explorou bastante o jogo, enquanto potencial estratégia de motivação, pois “o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino” (Smole, Pessoa, Diniz, & Ishihara, 2008, p. 9). Para além disso, este possibilita um respeito pelo ritmo de cada um, contribuindo para uma aceitação positiva do erro e favorecendo as interações entre pares. Particularmente quando foi iniciada a multiplicação, a exploração de jogos teve um ótimo impacto, pois os alunos desenvolviam esta operação de forma dinâmica, muitas vezes querendo repetir os jogos, levando a uma maior consolidação das tabuadas (cf. Anexo 2BI, Figura 120-123). Por outro lado, a maioria dos alunos errava consecutivamente nos múltiplos de zero, sendo que através do jogo, empenhavam-se mais em refletir antes de apresentar o resultado, para conseguir obter maior pontuação. Foram explorados alguns jogos de raciocínio, exemplo disso foi a adaptação do jogo do 24 (cf. Anexo 2BII – Planificação semanal 7 a 9 de jan.), realizada pela mestranda (cf. Anexo 2BI, Figura 124-126), cujos registos demonstraram a organização do pensamento. Após perceberem as regras, as crianças demonstraram-se muito autónomas e motivados em conseguir chegar ao número 24. Um dos alunos já queria mesmo utilizar a divisão no seu raciocínio, apesar desta operação ainda não ter sido desenvolvida. A mestranda questionou-o e verificou que o seu raciocínio estava correto, contudo, levou-o a chegar à solução mais eficaz apenas com as três operações. No geral, apresentaram uma grande organização e cuidado nos registos para os quais necessitaram de pouca orientação (cf. Anexo – 2BI, Figura 127-133). Para além disso, tiveram sempre em conta a sua pontuação, demonstrando que este era um importante fator no jogo.

Alguns jogos, também permitiram criar momentos de articulação curricular, como no caso do *pedipaper* dos problemas, em que os alunos teriam de conseguir acentuar corretamente as pistas para chegar ao final. Quando estes não realizavam corretamente a acentuação, a mestranda lia a pista com a acentuação errada, levando a que os alunos olhassem para a palavra, atentassem no som e reformulassem a sua tarefa. Com este *pedipaper*, também foi possível articular diferentes conteúdos da mesma componente curricular, como a orientação espacial

nas pistas e a contagem com dinheiro ao encontrarem o tesouro, levando a uma segunda atividade.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são, também, uma importante dimensão da aprendizagem, permitindo o “desenvolvimento de capacidades específicas”, levando à “criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação” (Ponte, 2002a, p. 20). Ao longo das atividades desenvolvidas, a formanda recorreu algumas vezes às TIC para a promoção de aprendizagens, pois “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (Flores, Escola, & Peres, 2009, p. 725). Desse modo, foram utilizados recursos mais comuns como o powerpoint, a visualização de vídeos e audição de sons, aceites pela turma com normalidade. Importa mencionar, que no recurso ao powerpoint a mestranda teve em conta a pequena quantidade de texto que estes devem possuir, pretendendo apenas ilustrar as informações com imagens e frases curtas e simples, visto que “qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (Estanqueiro, 2010, p. 37). Contudo, os recursos que obtiveram maior interesse foram programas como o *Voki* e o *Geogebra*, desconhecidos para os alunos. O *Voki* foi utilizado numa aula de Português, associando-se ao entusiasmo provocado pelo facto de uma nova personagem, desconhecida para a turma, estar a “conversar” diretamente com esta. O segundo recurso foi utilizado numa aula de Matemática, facilitando essencialmente a compreensão dos conteúdos. Este programa assume uma grande variedade de funções, potenciando a aprendizagem, tornando os conteúdos mais simples e acessíveis se utilizado corretamente pelo docente.

Relativamente à diferenciação pedagógica, a mestranda observou que esta se mostrava pertinente particularmente com três crianças da turma, *S.*, *A.* e *T.*. Estas apresentavam necessidades opostas, *S.* demonstrava algumas dificuldades de aprendizagem, como na leitura, por exemplo, sendo este mais demorado do que o do resto da turma. Assim, a díade alternava e, quando a mestranda estava a dar aula, o seu par pedagógica auxiliava o aluno no seu lugar. O aluno era estimulado a realizar uma leitura em voz alta do enunciado e seguidamente era auxiliado na resolução da tarefa.

A. e T., por sua vez, demonstravam um ritmo de realização das atividades superior ao da turma, desmotivando-se com facilidade se a tarefa se apresentasse demasiado simples ou se a terminassem mais cedo e não existisse nenhuma outra tarefa enquanto esperavam. É importante atentar que neste último aspeto, os alunos deveriam, também, aprender a respeitar o ritmo dos seus colegas. T. apresentava comportamentos agressivos com os outros, não demonstrando respeito ou valores de ajuda pelos mesmos, chegando a referir “eu não vou ajudá-lo porque ele é burro” ou “mas eu já acabei tudo e eles são muito lentos, não tenho culpa”. Assim, por vezes não eram criadas atividades diferenciadas intencionalmente, sendo pedido ao aluno que ajudasse os colegas com dificuldades. Outras vezes, a mestranda preocupava-se em desenvolver, por exemplo, problemas com um grau progressivo de complexidade ou em criar mais exercícios para as crianças em questão, pois o docente deve desenvolver “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente” (Leitão, 2010, p. 20). Contudo, a formanda reconhece que este devia ter sido um aspeto mais refletido durante a sua ação pedagógica, pois sempre que um aluno “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade” (Serra, 2008, p. 24) o docente deve ser capaz de o proporcionar.

Por fim, importa mencionar que a atividade final da prática pedagógica foi realizada conjuntamente pelas sete mestrandas que se encontravam na instituição, visto que o trabalho colaborativo permite “alcançar com mais sucesso o que se pretende, (...), activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes, de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns” (Barros, 2007, p. 27).

Esta atividade (Cf. Anexo 2AVI) mobilizou o primeiro ciclo de toda a instituição, tendo sido dedicada uma hora a cada ano letivo (cf. Anexo 2BI, Figura 134-148). Como o último dia de estágio coincidiu com a data do Dia Mundial da Liberdade, esta foi a temática desenvolvida que envolveu a criação de origamis, a leitura e análise de um poema de Manuel António Pina, a audição de uma canção, a construção de um mural e uma reflexão conjunta com cada um dos grupos. No conjunto, as atividades permitiram, de acordo com a faixa etária, importantes reflexões a nível filosófico e

literário, proporcionando a construção de importantes valores éticos e morais, pois a construção de um cidadão “livre, responsável e crítico exige a existência de um espaço próprio em que a reflexão e o questionamento sejam pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem” (Guedes & Rego, 2012, p. 1). Essencialmente, cada grupo conseguiu compreender que ao conceito de liberdade se encontram associados direitos, mas também deveres e responsabilidades para com os outros, uma vez que as atitudes de cada um têm um importante impacto e consequência no outro.

Note-se que na última semana a mestranda articulou, também, as suas atividades com o tema da liberdade, de acordo com o Mapa Conceitual (cf. Anexo 2AVII), conseguindo alcançar reflexões de grande valor. Através do debate e da partilha de ideias, os alunos referiram quais as ações e os valores que associavam à liberdade. Contudo, quando a mestranda colocou a questão “e será que nós somos verdadeiramente livres?” o grupo hesitou nas respostas e dividiu-se, na maioria diziam que sim, mas três crianças diziam que não com alguma incerteza. Assim, ouviram-se justificações como “eu sou livre na hora do recreio, porque posso fazer o que eu quiser”, ao que a mestranda questionava “mas podes empurrar ou bater num colega na hora do recreio?”. O debate continuou e os alunos iam ficando com mais questões, tentando sempre conseguir novos argumentos. Por fim, a mestranda colocou em questão “Será que existe alguma coisa em que somos sempre livres?”. Não se pretendia uma resposta às perguntas realizadas, apenas um conjunto de reflexões pessoais, que levaram a algumas conclusões como “não somos livres sempre, depende do lugar onde estamos”; “também depende das pessoas com quem estamos”; “há coisas em que somos sempre livres como imaginar e sonhar. Podemos sonhar sempre que quisermos”; “Pois, e até podemos imaginar o que quisermos, mesmo coisas más. Não podemos é faze-las”. A mestranda interferiu o menos possível no diálogo, apenas colocando algumas questões para promover a reflexão, nunca apresentando resposta às mesmas, pois pretendeu que os alunos, individualmente, chegassem a conclusões pessoais, baseadas nas suas experiências e perceções.

REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo apresenta-se como o culminar de uma etapa do processo formativo e do percurso da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada desenvolvida. Nesse sentido, importa clarificar que apenas terminou uma etapa do percurso da mestranda, pois este encontra-se em constante mudança e inovação. Assim, tal como mencionado anteriormente, a formação contínua é fundamental na carreira docente, sendo que não pretende apenas um aprofundamento de conhecimentos, mas também a realização pessoal do docente, incentivando-o ao desenvolvimento de estratégias inovadoras. Através da observação, reflexão e constante inovação é possível ao docente promover um ensino consistente com diferentes contextos educativos. Neste sentido, o momento de formação inicial de docentes do 1.º CEB revela-se crucial para a construção de saberes teóricos e para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva. Visando, então, uma formação harmoniosa, em que se prima pelo domínio de referencial teórico e legal, perspetivador de uma atuação profissional que procura a melhoria da educação, é, então, essencial considerar, concomitantemente, conhecimentos práticos, pois o que se ambiciona é que a teoria inspire as práticas e não que estabeleça as práticas (Oliveira-Formosinho, 2013), devendo, portanto, “estar ancorado” um “equilíbrio entre a vivência da acção e a sua teorização” (Ribeiro, 2011, p. 53).

O estágio desenvolvido caracterizou-se por um constante desafio, sendo que a mestranda procurou superar os seus próprios constrangimentos, com uma atitude inovadora, perspetivando sempre uma melhoria das suas práticas, pois essa atitude “pressupõe a capacidade de mudar a educação por dentro, provocando a alteração de todos os protagonistas do processo educativo” (Santos & Balancho, 1993, p. 8). Assim, numa fase final torna-se fulcral conceber uma breve reflexão, retomando as fases da investigação-ação que nortearam toda a ação da mestranda quer no ensino do 1.º CEB, como na EPE, nomeadamente, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Inicialmente, a planificação no 1.º CEB exigiu uma grande adaptação à instituição, uma vez que, devido às experiências anteriores de prática pedagógica no 1.º CEB, a

mestranda esperava planificar atividades sem um limite de tempo tão restrito para cada área curricular e que permitissem maior articulação curricular entre si. Não foi possível uma gestão muito flexível da planificação em termos de conteúdos, pois estes eram estabelecidos previamente, devendo ser iguais e seguir a mesma ordem em todas as turmas. Este fator condicionou, também, a criatividade, tornando complexa a tentativa de criar temas semanais articulados. Apesar de ao longo da prática se ter denotado uma evolução nesta articulação com os temas semanais, a mestranda sentiu várias dificuldades nesta questão, concretizando-a em pequenos momentos e não de uma forma plena. Quanto à gestão do tempo, a adaptação foi mais fácil, porém, existiam temas ou atividades que a mestranda considerava que mereciam maior atenção e focalização, mas que tal não era possibilitado, porque novos conteúdos estavam planificados. Assim, também a dimensão lúdica do ensino ficava cada vez mais reduzida. Uma preocupação constante da formanda passava pela verificação dos cadernos diários dos alunos, bem como pela observação em aula das suas intervenções, identificando possíveis dúvidas ou dificuldades. Desse modo, as planificações apresentavam articulação entre diferentes conteúdos da mesma área e contemplavam atividades que previam a revisão e a consolidação de conteúdos anteriores, colmatando possíveis dúvidas, cedendo espaço para a melhoria das dificuldades existentes.

De um modo geral, nos dois contextos de estágio, as planificações necessitavam de incluir mais vezes os interesses do grupo, procurando desenvolver aprendizagens mais significativas e estimulantes, e uma diferenciação pedagógica em algumas atividades, como já mencionado, sendo que na EPE eram colmatadas as necessidades de pequenos grupos de crianças e não de forma individual. No contexto EPE surgiu a dificuldade em registar necessidades, interesses e resultados de aprendizagens do grupo de crianças ou individuais, levando à construção de registos cada vez mais frequentes e detalhados. Neste contexto, a mestranda construiu planificações que possibilitaram a interação com crianças de diferentes faixas etárias, com adultos de outras culturas ou com adultos de instituições exteriores, bem como uma articulação das diferentes áreas de conteúdo. Importa mencionar que um constrangimento encontrado nos dois contextos de estágio prendeu-se com a realização de atividades que incluíssem a participação das famílias. O educador/professor apresenta-se como o elo de ligação entre o espaço educativo e a família, sendo importante a interação

destas espaços “para que o processo de educação (...) se desenvolva de forma equilibrada e com qualidade” (Morgado, 2000, p. 95), tal como mencionado no primeiro capítulo. Esta dificuldade sentiu-se mais no 1.º CEB, uma vez que neste contexto os familiares apenas entram na instituição e visualizam o espaço das salas de aulas durante as reuniões e atendimentos, estabelecendo um contacto apenas com o professor cooperante das turmas e apenas quando necessário. Na EPE a instituição cria uma maior envolvência dos familiares e estes apresentam uma maior disponibilidade e estabelecem maior ligação com os educadores cooperantes, participando constantemente em atividades dinamizadas que levam ao conhecimento do espaço que envolve os seus educandos.

No 1.º CEB e na EPE a reflexão sobre as ações pedagógicas era realizada, essencialmente, entre a díade, procurando dar sugestões de melhoria ou selecionando alguns momentos que poderiam ter sido melhorados, pois “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazinha, 2002, p. 3). O professor cooperante promoveu uma orientação cuidada no momento de planificação, levando a díade a atentar em pormenores relevantes para uma ação educativa com sucesso. Este assume um grande impacto e influência no desenvolvimento profissional da mestranda, mediante as oportunidades, a orientação e o modelo de prática profissional que oferece, sendo definido como o “professor do terreno que recebe os alunos da formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Formosinho, 2009, p. 110). Assim, o professor cooperante da mestranda permitiu a criação de uma ligação entre a teoria aprendida ao longo da formação e a prática a desenvolver, constituindo-se como uma referência sobre a qual a formanda concebeu um olhar atento e indagador.

Na EPE a reflexão era elaborada em tríade e existiam duas reuniões semanais, uma que pretendia refletir sobre o decorrer da semana anterior e delinear previamente atividades. Na segunda reunião a díade apresentava as suas propostas de planificação e em tríade era refletida e alterada. Destas reuniões muitas vezes participava a auxiliar educativa, uma vez que esta observava as crianças em momentos que a tríade não se encontrava presente. Esta reflexão era frequente, também, em momentos informais, apresentando-se mais pormenorizada e constante

do que no contexto de 1.º CEB. No entanto, seria importante, nos dois contextos que, após o desenvolvimento de cada atividade fosse realizada uma maior reflexão, uma vez que esta apenas era concretizada se alguma estratégia necessitasse de ser melhorada. Muitas vezes, a mestranda recorreu, também, aos restantes pares pedagógicos que se encontravam na instituição, procurando sugestões ou melhorias na criação de atividades dinâmicas, sendo muitas vezes importante um olhar exterior. Para além disso, importa salientar que o desenvolvimento de atividades criativas e estimulantes para os alunos sempre foi uma das maiores dificuldades da mestranda. A perceção da mestranda é a de uma grande melhoria concretizada ao longo das práticas pedagógicas realizadas no mestrado, tendo o contacto com as crianças e com o seu quotidiano, estimulado fortemente uma vertente imaginativa, que se verificou ao longo das planificações e ações.

Por último, a fase de avaliação apresentou-se como a fase menos desenvolvida ao longo da prática do 1.º CEB, compreendendo a mestranda a sua relevância na melhoria das aprendizagens, uma vez que esta envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal função ajudar a prover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, Figueiredo, & Simão, 2002, p. 10). Deste modo, foram realizadas grelhas de observação/verificação para cada uma das áreas curriculares, bem como, para a área sócioafetiva e para o trabalho de grupo, dadas as características da turma. A mestranda considerou importante a concretização destas últimas duas grelhas nas duas últimas semanas de prática, no sentido de verificar a evolução após a concretização do Projeto Curricular, demonstrando resultados muito positivos. A mestranda reconhece que, apesar de ter sido realizada uma grelha de caracterização do contexto no início do estágio, deveria ter sido realizada, também, uma grelha mais específica, podendo estabelecer-se uma comparação mais detalhada. Contudo, apenas se concretizou uma reflexão baseada nas observações e registada no diário de formação da formanda.

Durante as aulas a mestranda acreditava que através de uma observação atenta conseguia detetar as dificuldades de aprendizagem das crianças, contudo, compreendeu que essa era uma perceção muito reduzida e pouco detalhada. Assim, as grelhas apresentaram-se como um instrumento muito útil, pois permitiram identificar dificuldades em específico de cada aluno, através de um registo que

possibilitou a reflexão e análise de acordo com as atividades a desenvolver. Por fim, na EPE, a mestranda realizou avaliações qualitativas semanais, baseadas nas observações e registos elaborados, que constaram das planificações da educadora cooperante, registos diários das observações e, ainda, foram evidenciados os resultados de aprendizagem nas planificações da díade em função de cada uma das áreas e domínios de conteúdo.

Importa salientar a relevância assumida pela supervisão durante a prática pedagógica da mestranda, uma vez que “um professor, em princípio, mais experiente e mais formado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 16). Desse modo, a orientação promoveu momentos reflexivos que levaram a uma reformulação, adaptação e melhoria das planificações e ações educativas. O reconhecimento e valorização transmitidos potenciaram o sucesso formativo, diminuindo as inseguranças que se apresentaram nesta etapa da formanda. Para além disso, a avaliação partilhada permitiu a confrontação com situações reais, encontrando soluções conjuntas e visando a construção do conhecimento profissional, atendendo à “constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais” (Sá-Chaves, 2000, p. 188).

Em suma, as experiências proporcionadas pela prática pedagógica, juntamente com uma dimensão teórica adquirida pela mestranda ao longo da sua formação potenciaram um crescimento progressivo e cada vez mais autónomo da formanda. Para além disso, esta experiência proporcionou uma visão ampliada da realidade que a mestranda irá integrar, levando a uma maior estruturação do duplo perfil profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Abreu, M. V. (2001). *Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um desafio para as Universidades Portuguesas*. Coimbra: Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social.
- Afonso, A., Estêvão, C., & Castro, R. (1999). *Projectos Educativos, planos de actividades e regulamentos internos*. Lisboa: Asa Editores.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do ensino básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão.
- Alarcão, I. (2001). *Professor Investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., & Tavares, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando La Investigacion - Accion Participativa*. Madrid: Lumen Hvmanitas, 1990.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7.ª ed.)*. Lousã: Editora McGraw-Hill, 2008.

- Balça, A. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *Revista electrónica de literatura infantil*, 2 (6), 24-31.
- Barbosa, A. (2005). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Barros, E. (2007). Dossier: Trabalho colaborativo. *Revista Noesis*, 71, 5-66.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, J. (2005). *Como abordar...a Literatura no Ensino Secundário outros caminhos*. Porto: Areal Editores.
- Caraça, B. J. (1984). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Carvalho, A. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P., Ferreira, D., Mamede, E., Cadeia, C., & Vieira, L. (2009). *Aspectos Didáticos da Resolução de Problemas*. Minho: Universidade do Minho.
- César, M. (2011). Expectativas mútuas de professores, alunos e encarregados de educação em relação ao ensino e aprendizagem da matemática: dados preliminares do projecto fama. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda*, 199-206.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas (4ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., & Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ASA Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação. O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges, Braga*, 715-126.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Furter, P. (1985). *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Guedes, A., & Rego, M. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português: Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, 58 (3), 1-12.

- Higuchi, K., & Roberti, G. (2000). *Outras linguagens na escola. Publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnert, P. (2009). *Competência e Sócio-Construtivismo. Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Edusp.
- Laranjeiro, M. (2012). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Lisboa: Universidade Aberta.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lemos, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., & Graça, T. (1996). *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e sua Arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Malik, L. (2003). *Será a escola facilitadora de aprendizagens?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marmoz, L., Pires, J., & Pereira, O. (1998). *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. (2013). *Formação em contexto, inter pares e interciclos, para o ensino experimental das ciências*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., R., V., & Couceiro, A. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo. *Inovação, 11*, 77-98.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Asa Editores.
- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação. (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos da perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa, 137 (39)*, 383-400.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança (8ª ed.)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). *Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Perrenoud, P. (2000a). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Pink, D. (2009). *A Nova Inteligência*. Lisboa: Academia do Livro.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2002a). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002b). O ensino da Matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? *O ensino da Matemática: situação e perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura*. Porto: Lidel.
- Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. Em I. Alarcão (Org), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Reizinho, E. (s. a.). *Introdução à Pedagogia*. Lisboa: Europa-América.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedago.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salavisa, E. (2008). *Diários de Viagem*. Lisboa: Quimera Editores.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.

- Sánchez, F., Raimundez, E., Sánchez, A., Visa, S., & Rubio, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos, A., & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smole, K., Pessoa, N., Diniz, M., & Ishihara, C. (2008). *Jogos de Matemática: de 1º e 3º ano*. Porto Alegre: Artmed.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tancredi, R. (2001). Os cadernos dos alunos e a aprendizagem da matemática. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, 8, 27-28.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação - Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunes, E., Tacca, M., & Júnior, R. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 126 (35), 689-698.
- Tyler, R. (1973). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- UNESCO. (2009). *Police Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Valadares, J. (2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão. *Revista ProFormar on-line*, 13, 1-15.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e Ensino para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: ASA Editores.
- Weisz, T., & Sanchez, A. (2006). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS LEGAIS CONSULTADOS

Decreto- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Reforma educativa.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3 – 1.ª série – B. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37 – 1.ª série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – série I.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro. Diário da República n.º 35 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens.

Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto de 2012. Diário da República n.º 155 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação das Metas Curriculares.

Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – 1.ª série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. Diário da República n.º 242 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Metas Curriculares.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – 1.ª série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

WEBGRAFIA

UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (Online). Acedido em 9 de janeiro de 2015, disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

ONU (2001). *A Carta Internacional dos Direitos Humanos* (Online). Acedido em 9 de janeiro de 2015, disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_Informativa_2.pdf.

ONU (1994). *Declaração de Salamanca* (Online). Acedido em 29 de janeiro de 2015, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório* (Online). Acedido em 12 de fevereiro de 2015, disponível em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf.

ANEXOS

ANEXO 2 – TIPO A

Anexo 2AI – Grelha de Observação

Grupo de Crianças					
Nº de alunos:	20	Nº de raparigas:	9	Nº de rapazes:	11
Idades:	7 e 8 anos				
Existem alunos com NEE ou patologias associadas?	Não, apenas existe um aluno com um menor ritmo de aprendizagem.				
Existe algum apoio por parte de algum centro especializado?	O referido aluno usufrui de apoio ao estudo a cada uma das áreas disciplinares, desenvolvido em horário extracurricular.				
Horário da Turma					
Horas/Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 – 9:30	FPC	EM	MAT	MAT	EM
9:30 – 9.45	Intervalo				
9:45 – 10:45	MAT	PT	MAT	MAT	MAT
10:45 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:00	ING	PT	PT	PT	PT
12:00 – 13:15	Almoço				
13:15 – 14:15	PT	ING	APE	EART	PT
14:15 – 15:15		P MAT	EFM	APE	EFM
15:15 – 15:30	Intervalo				
15:30 – 16:30	EM	MAT		MUS	ING
Espaço Físico					
Onde se localiza a sala?	Sala 4, piso 0 do polo II				

Quais as normas de higiene e segurança?	A sala é limpa com regularidade. Esta contém um lavatório que os alunos utilizam com frequência e um conjunto de lenços para uso pessoal. O espaço apresenta-se como um lugar seguro, sendo que as crianças não têm acesso a tomadas e o quadro de eletricidade encontra-se fechado.
Qual a disposição das mesas na sala de aula?	As mesas encontram-se dispostas em U com uma fila de mesas colocada de frente para o quadro. A secretária dos professores encontra-se do lado direito do quadro.
Quais os recursos físicos presentes na sala de aula?	A sala encontra-se adequada ao número de alunos, tendo um quadro interativo, um quadro branco e um computador para utilização frequente. Cada aluno possui um cacifo onde coloca as suas mochilas e as mesas contêm uma prateleira inferior para a colocação do material escolar. Existe uma prateleira de acesso comum com um conjunto de obras literárias, bem como uma coleção de livros do jornal expresso sobre a história de Portugal. Na secretária do professor pode encontrar-se alguns materiais estruturados como o MAB, o ábaco, ou jogos de palavras. No canto esquerdo encontra-se uma mesa com as capas que contêm os trabalhos de cada aluno.
Como é o sistema de ventilação?	A sala não se encontra bem ventilada, uma vez que as janelas proporcionam pouca abertura e a porta encontra-se sempre fechada.
Existe iluminação natural suficiente e adequada?	Uma das paredes laterais contém um conjunto de janelas que providenciam uma boa iluminação do espaço.
A sala possui aquecimento e refrigeração?	A sala possui aquecimento central que se encontra a uma temperatura adequada, e ainda existem duas ventoinhas de teto que são ligadas quando necessário.
A turma tem em conta medidas ecológicas?	Existem dois baldes do lixo de cor azul e amarela para a separação do lixo, contudo, para além de não existir um balde para resíduos indiferenciados, os alunos não fazem a separação do mesmo.
Existe trabalhos ou apontamentos afixados	Como o ano letivo ainda se encontra no início, a sala não possui trabalhos afixados à exceção de um cartaz realizado em Língua

nas paredes?	Portuguesa sobre os nomes comuns e coletivos. Para além disso à entrada da sala existe um calendário de aniversários, bem como um conjunto de cartões indicativos dos meses do ano e dos seus respetivos dias.
Os alunos têm a oportunidade de escolher onde se sentam em cada aula?	Não, os alunos possuem lugares marcados, sendo apenas alterados mediante a indicação do docente.
Qual o motivo da ordem dos lugares dos diferentes alunos?	Os alunos estão organizados nos respetivos lugares devido às características pessoais de cada um. O professor, ao organizar os alunos teve também em consideração a formação de pares equilibrados de forma a ajudarem-se mutuamente. Estes encontram-se em U, de forma a facilitar o trabalho individualmente, em pares e em grupo, conseguindo-se ouvir uns aos outros com facilidade.
Gestão da Sala de aula	
Qual a rotina diária dos alunos?	Pela manhã, os alunos chegam à instituição, dirigem-se à sala de aula para arrumar os seus pertences nos cacifos individuais, bom como o material escolar na sua mesa. De seguida, deslocam-se para a sala do aluno, onde exploram atividades livremente. Às 8:30h regressam para a sala para iniciar as aulas. Por volta das 9h30, têm o primeiro intervalo da manhã, onde realizam o lanche, voltando para a sala às 9:45h, voltando a ter um intervalo de 15 minutos às 10h45. Às 12:00h vão para o almoço e realizam atividades livres até às 13:15h. É de salientar que nas rotinas não está contemplado um momento para a higiene oral devido à falta de condições para a realização da mesma. Na parte da tarde, apenas existe um intervalo de 15 minutos que decorre às 15:30h, finalizando o dia de aulas às 16:30h.
Quem define o que se vai fazer na aula?	A instituição organiza-se por grupos disciplinares, onde as planificações são elaboradas antecipadamente pelo grupo de docentes da respetiva área disciplinar, não incluindo propostas ou sugestões dos alunos.

São utilizados meios audiovisuais diversificados?	O professor utiliza o quadro branco e o quadro interativo com muita frequência, recorrendo ainda à utilização de músicas relaxantes durante o trabalho autónomo dos alunos.
Quais as regras de sala de aula?	São várias as regras da sala de aula, entre elas, falar apenas um aluno de cada vez colocando o dedo no ar antes de falar; a posição tartaruga, que é utilizada para os alunos acalmarem quando estão bastante agitados, esta posição consiste em cruzar os braços em cima da mesa e pousar a cabeça em cima. Nesta turma, existe também as pintas de comportamento, em que se tiverem 3 ou mais pintas vermelhas levam recado para casa.
Quem definiu as regras apresentadas?	As regras foram definidas em cooperação entre o professor e os alunos.
De que forma se organizam os alunos na realização das tarefas propostas?	Normalmente os alunos trabalham individualmente, contudo, sempre que um aluno termina a tarefa mais cedo, ajuda os pares.
A gestão das aulas é realizada tendo em conta o horário acima apresentado?	Sim, uma vez que a instituição optou por uma organização em equipas multidisciplinares, em que existe um professor titular de turma que, neste caso, leciona Estudo do Meio e Matemática, sendo outros docentes a lecionar cada uma das restantes áreas disciplinares.
Os alunos necessitam de pedir autorização ao professor sempre que saem da sala?	Sim, sempre que necessitam de algo fora da sala de aula, os alunos necessitam de solicitar a autorização do professor, não demonstrando autonomia.
Comportamento adotado pelo professor	
O professor dá feedback aos alunos?	O professor dá um feedback aos alunos adequado ao seu comportamento, perspetivando sempre a melhoria do desempenho dos mesmos.

<p>Todos os alunos recebem o mesmo tipo de atenção por parte do professor?</p>	<p>Normalmente sim, mas como existem alguns alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, o professor proporciona maior atenção a estes.</p>
<p>Que tipo de perguntas faz o professor?</p>	<p>O professor coloca questões de modo a compreender o raciocínio de cada aluno, exigindo uma fundamentação das mesmas, sendo desse modo, questões abertas.</p>
<p>O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de colocar a pergunta?</p>	<p>Quando um aluno não sabe uma resposta o professor tende a colocar um conjunto de novas questões que induzem a uma resposta imediata do aluno, não permitindo a formulação de uma resposta autónoma por parte do mesmo.</p> <p>Por outro lado, o par pedagógico observou que por vezes o professor também não fornece este tempo necessário, devido à rigidez da planificação.</p>
<p>O professor estimula a discussão? De que forma?</p>	<p>No que diz respeito ao conteúdo das diferentes áreas disciplinares, esta componente não se concretiza. Contudo, a mesma é valorizada quanto à gestão dos comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula. É de referenciar que a turma não possui um tempo específico para a Assembleia de Turma, sendo que a reflexão dos problemas de grupo realiza-se ocasionalmente.</p>
<p>O professor tem em atenção as dúvidas dos alunos?</p>	<p>Sim, procurando esclarecer estas dúvidas individualmente ou em grande grupo se justificável.</p>
<p>Discurso dos alunos</p>	
<p>Os alunos costumam sugerir temas ou opiniões ao professor?</p>	<p>Raramente é dada esta oportunidade aos alunos, uma vez que a planificação é realizada pela equipa de docentes responsáveis pelas diferentes áreas disciplinares, tendo os tempos letivos bastante preenchidos.</p>
<p>Qual o grau de desenvolvimento evidenciado pelos alunos nas perguntas colocadas e nas respostas</p>	<p>Os alunos normalmente não colocam muitas questões, não apresentando um espírito crítico desenvolvido.</p> <p>No que diz respeito às respostas, evidencia-se uma formulação pouco extensa, uma vez que os alunos são pouco estimulados com este tipo de estratégia.</p>

formuladas?	
Com que frequência os alunos colocam questões?	Sendo esta uma turma bastante interativa e participativa, as questões são colocadas com bastante frequência.
Os alunos conversam com frequência?	Esta é uma turma bastante particular, existindo elementos bastante fortes que destabilizam os restantes alunos. Deste modo, a conversa é uma característica bastante presente nesta
Os alunos utilizam uma linguagem rigorosa sobre as temáticas?	Nem sempre, tendo dificuldades em fazer articulação curricular entre as áreas disciplinares.
De que forma reagem os alunos ao feedback dos alunos?	Normalmente os alunos reagem de forma positiva, valorizando os comentários tecidos pelo professor, ou tentado melhorar o seu comportamento. Contudo rapidamente regressam à postura anteriormente adotada, sendo necessário um feedback constante.
Evidenciam-se diferenças no discurso mediante o género?	Não, é notório um grau de desenvolvimento oral equivalente em ambos os géneros.
É notória a diferença de tempo de conversação consoante o género ou a disposição de lugares?	Sendo esta uma turma bastante participativa, não é notória a referida diferença, uma vez que todos os alunos, independentemente do género e disposição dos lugares tendem a aumentar o tempo de conversação.
Relação entre os alunos	
De que forma interagem os alunos entre pares na sala de aula?	A turma normalmente faz um trabalho individual, uma vez que distraem-se com muita facilidade nos trabalhos conjuntos. Contudo, mostram-se cooperativos e colaborativos sempre que desenvolvem este tipo de trabalho.
De que forma os alunos solicitam ajuda?	De forma desorganizada, não mostrando aprendizagem ou respeito pelas regras da sala de aula.
Como se comportam os alunos com os restantes docentes?	À exceção da docente da área curricular de Expressão Plástica, com a qual os alunos acalmavam muito e demonstravam um comportamento mais organizado, com os restantes docentes os alunos mantinham a sua postura participativa, agitada e conversadora.

Como se define a relação entre os alunos e o pessoal não docente?	Esta é uma relação de cumplicidade e de amizade, uma vez que os alunos partilham com estes momentos de diversão e brincadeira no espaço de recreio.
Qual o comportamento dos alunos nos espaços comuns da instituição?	Nos espaços comuns da instituição, os alunos apesar de mostrarem um comportamento agitado e com brincadeiras que nem sempre são as mais favoráveis, são bem educados com o pessoal não docente, cumprindo as regras impostas por estes.
Os alunos apresentam dificuldade em partilhar?	Sim, os alunos apresentam alguma dificuldade em partilhar os seus bens, e por isso será realizado pela díade um projeto que promove tal valor e terá como objetivo fomentar a amizade entre os pares.
A turma apresenta valores de cooperação e interajuda com os seus pares?	Dentro da sala de aula, estes valores são notórios entre um pequeno grupo de alunos, uma vez que o restante grupo é bastante individualista. Tal como referido anteriormente será desenvolvido pelo par pedagógico um projeto que promova os referidos valores
Os alunos sabem ouvir e respeitar uma opinião divergente da sua?	Sendo este grupo de alunos bastante heterogéneo, existe um pequeno grupo de alunos que não consegue respeitar uma opinião diferente da sua.
Os alunos interagem na tomada de decisões sobre os conteúdos e as atividades das aulas?	Apesar de nas planificações realizadas pela equipa educativa existir um espaço para integrar as sugestões dos alunos sobre os conteúdos a abordar e das atividades a realizar na sala de aula, as mesmas não são contempladas.
Clima da sala de aula	
Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados durante o horário letivo?	O professor mostra-se entusiasmado, conseguindo motivar os alunos de forma calma e divertida. No entanto, apesar do esforço efetuado por este, os alunos, por vezes mostram-se desmotivados, distraíndo-se com facilidade.
O humor é usado de forma apropriada?	Sim, o professor procura ensinar os alunos de forma divertida, fazendo-o de forma adequada ao contexto.
O professor inferioriza ou envergonha os alunos?	Não, o professor dá um igual apoio a cada criança, tendo em conta e respeitando as suas necessidades, capacidades e ritmos. Deste modo, não desvaloriza nenhuma das crianças, tentando responder a todas as dúvidas de diferentes formas para que todos entendam.

O professor ouve atentamente cada um dos alunos?	Sim, o professor tem sempre em consideração a opinião de cada aluno, bem como as suas sugestões.
Aprendizagem	
Como é a relação entre pares e com o professor?	Esta é uma relação de cumplicidade, amizade, cooperação e interajuda. O professor mostra-se preocupado com todos os problemas dos alunos, tentando ajudar sempre que possível.
Os alunos autoavaliam-se?	Não, esta não é uma prática presente grupo turma.
Os alunos evidenciam uma atitude responsável e consciente?	Sim, os alunos evidenciam uma atitude responsável e consciente sobre os seus comportamentos.
Os alunos demonstram iniciativa e espírito crítico?	Sim, um grande grupo de alunos demonstra iniciativa e espírito crítico nos momentos de aprendizagem em sala de aula.
Durante as aulas evidenciam autonomia no desempenho das tarefas?	Salvo algumas exceções, os alunos evidenciam autonomia no desempenho das diversas tarefas propostas pelo docente.
Os alunos participam de forma adequada?	Como já referido anteriormente, os alunos participam de forma desorganizada. Contudo, isto acontece devido a ser uma turma bastante participativa.
Participam ativamente nas propostas elaboradas pelo professor?	Sim, os alunos participam ativamente em todas as propostas elaboradas pelo docente, entusiasmando-se com as mesmas.
Os alunos demonstram evidências de aprendizagem?	Sim, este é um grupo que desenvolve facilmente a sua aprendizagem, demonstrando bastantes evidências desse desenvolvimento.
Planificação	
A planificação é flexível e integra as sugestões dos alunos?	Sim, se os alunos fizerem uma sugestão, esta é integrada na planificação. Contudo, os alunos não o costumam fazer frequentemente, uma vez que esta questão não lhes é colocada com

	frequência.
As necessidades individuais dos alunos são integradas, existindo diferenciação pedagógica?	Apesar de existir um esforço acrescido por parte do professor para respeitar as necessidades de cada um, este objetivo nem sempre é alcançado.
Na planificação os conteúdos são articulados?	Não, como as planificações são realizadas em separado, não é realizada uma articulação dos conteúdos.
A planificação é feita individualmente ou em grupo por áreas disciplinares?	As planificações são feitas pelo grupo de professores de cada área disciplinar, realizando-se semanalmente à exceção de Estudo do Meio que se realiza mensalmente.
Avaliação	
Com que frequência avalia o professor os seus alunos?	O professor realiza uma avaliação diária de comportamento, bem como grelhas semanais fixas. Para além disso, realiza a avaliação de final de cada período e de final de ano.
Que critérios são utilizados na avaliação?	São utilizados critérios a nível cognitivo e sócioafetivo, englobando parâmetros como trabalho de casa, trabalho em grupo, responsabilidade, entre outros. Sendo assim, realizada uma avaliação quantitativa e qualitativa de cada um.
Na avaliação o professor tem em conta os diferentes ritmos dos alunos?	Sim, nos testes por exemplo, o professor atribui maior tempo a dois alunos da turma que necessitam de mais tempo para a realização do mesmo.
Na avaliação são identificadas e registadas as necessidades dos alunos?	Apenas na avaliação diária, como esta se avalia segundo diversos parâmetros, é possível realizar uma interpretação desta, compreendendo se o aluno necessita, por exemplo, de melhorar o trabalho em grupo.

São criados documentos específicos com o registo das avaliações?	Sim, as grelhas semanais de avaliação e as Fichas de final de Período.
Recreio	
O recreio mostra-se adequado e suficiente?	Sim, a instituição possui diferentes recreios em diferentes áreas estratégicas, permitindo um fácil acesso às salas e separando níveis de ensino.
Apresenta condições de segurança e de higiene?	No recreio circulam sempre adultos, supervisionando as crianças. Este possui vários caixotes do lixo, permitindo a criação de um espaço limpo. Este apresenta-se como um espaço seguro e com reduzidos riscos.
Como são as interações entre pares neste espaço?	Na turma do 2º C as interações são bastante complexas, sendo que o grupo apresenta dificuldades em gerir comportamentos e respeitar diferentes opiniões. O grupo frequentemente entra em conflitos durante os jogos e brincadeiras, agredindo e não respeitando o outro.
Apresenta recursos diversificados permitindo diferentes atividades?	Sim, possui diferentes materiais que permitem diferentes atividades. Este possui pneus fixos e amovíveis, possui uma estrutura de cordas, um parque de skate e um campo de futebol.

Anexo 2All – Guião de Entrevista

Entrevistado/a: _____

Instituição: _____

Entrevistadoras: _____

Data da entrevista: __/__/____

Nota explicativa

Este guião de entrevista é dirigido ao Professor titular de turma, mais concretamente da turma do 2º C, tendo o objetivo de aceder ao pensamento do mesmo, percecionando a coerência entre as suas conceções e ações desenvolvidas nas atividades realizadas, bem como compreender as características sócioafetivas e cognitivas das crianças, beneficiando a *praxis* educativa.

Todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins investigativos, assegurando assim a confidencialidade das respostas, de forma a que as entrevistadoras possam atuar no contexto com conhecimento.

Dimensões	Objetivos	Questões
Características sócioafetivas e cognitivas das crianças	Compreender o meio social onde a criança se insere e quais as suas características	<ul style="list-style-type: none">- Existem situações familiares delicadas que interfiram no comportamento das crianças?- Existem aspetos relativos à saúde das crianças, nomeadamente algum caso mais grave que deva conhecer-se em caso de emergência?- Quais os principais interesses das crianças da turma?- Quais as áreas com mais e menos dificuldades?- As crianças têm acesso à Internet em casa?
Interações atores educativos	Compreender a natureza das relações dos atores educativos	<ul style="list-style-type: none">- Como caracteriza a natureza da interação que desenvolve com a turma?- Os encarregados de educação participam ativamente na vida escolar dos seus educandos?- Desenvolvem atividades que promovam

		<p>o envolvimento de toda a comunidade educativa? De que tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe algum tipo de articulação com outras instituições? - Qual a disponibilidade dos encarregados de educação na participação de atividades letivas, de acordo com as suas profissões ou interesses? - Existe trabalho colaborativo entre os diferentes docentes da turma?
Recursos pedagógicos	Compreender o papel dos recursos pedagógicos no desenvolvimento da participação da criança	<ul style="list-style-type: none"> - OS materiais são geradores de discriminação ou são inclusivos?
Papel do aluno na organização da aula	Identificar o papel da criança no processo de organização da aula	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel dos alunos na escolha das atividades e dos conteúdos a serem lecionados? - Os alunos sugerem a discussão de temas que lhes são significativos?
Organização do grupo	Reconhecer de que forma a organização do grupo influencia a participação da turma e das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel do aluno na organização dos grupos de trabalho? - Que estratégias adota para a organização dos grupos de trabalho?
Organização do tempo	Reconhecer de que forma a organização do tempo influencia a participação da turma e das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Existe alguma flexibilidade na planificação? Pode fornecer-nos um exemplo? - Existe algum tipo de articulação entre as atividades letivas e as atividades de enriquecimento curricular? - Tem em atenção a diferenciação pedagógica e a articulação curricular? De que forma?
Organização do espaço	Reconhecer de que forma a organização do espaço influencia o desenvolvimento das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Há intercâmbio no uso dos espaços por todos os níveis de ensino da instituição?

Anexo 2AIII – Guião de Pré-observação

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia
Orientador(a) Cooperante Professor Nuno Resende
Turma/Ano 2º C
Díade Ana João Silva e Juliana Monteiro
Estagiária(o) observada(o) Juliana Monteiro

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

Para a realização das atividades supervisionadas a mestranda optou pela utilização de estratégias centradas em jogos, reforçando a ideia de que o jogo pode conduzir a novas aprendizagens, tornando o aprendizado mais dinâmico e o conteúdo mais atrativo. As suas vantagens são múltiplas e estão ligadas a diversas áreas. Estes ajudam no conhecimento de si próprio, na exercitação de músculos e da inteligência, dando flexibilidade e vigor, permitindo a transformação da realidade e educando “mesmo os sentimentos”, pois “ existem jogos para não se ter medo e jogos que consistem em imitar os grandes sentimentos da vida humana” (Château, 1954, p. 124).

De salientar que estas atividades centraram-se em jogos de grupo, acrescentando algumas outras vantagens ao desenvolvimento infantil, uma vez que, sendo introdutórios ao grupo social, ajudam fundamentalmente a criança a descentrar-se, a expressar-se e a utilizar estratégias competitivas. Desse modo, “sem que isso se constitua uma solução miraculosa, é importante apostar na cooperação entre os alunos” (Perrenoud, 2000, p. 62), uma vez que o trabalho em grupo favorece o diálogo, colocando as crianças em contacto com outros pontos de vista, de modo a que estas desenvolvam uma atitude crítica ao analisar a jogada do outro.

A primeira aula irá desenvolver particularmente o jogo de dramatização, inserido na Expressão Dramática, sendo que esta assume “um estatuto privilegiando ao apostar, decididamente, nas componentes estimuladora e socializadora da educação” (Gomes & Rolla, 2003, p. 3). Assim, os alunos terão oportunidade de representar situações da vida real através da exploração do movimento do corpo e da linguagem não verbal, uma vez que a atividade de “ improvisação assume um papel privilegiado, com recurso [a objetos] (...) ou mesmo sem qualquer suporte” (Gomes & Rolla, 2003, p. 59). A mestranda optou, também, pela utilização de alguns objetos nesta dramatização dada a sua importância em atividades de jogo simbólico.

Os objetos não serão direcionados para uma profissão em específico, podendo assumir diferentes propósitos, pois os “objetos quanto mais ricos em funcionalidades mais pobres são em significados” (Amaral, 1996, p.207). Para completar esta atividade, será utilizado um dado que definirá se as crianças irão ou não realizar um registo das profissões dramatizadas. Esta estratégia pretende não tornar exaustivo o trabalho de registo, ao mesmo tempo que irá permitir uma organização e sintetização do conhecimento dos alunos.

Na aula de matemática pretende-se uma consolidação dos conteúdos associados à multiplicação através da utilização de materiais não estruturados, permitindo um contacto direto com os materiais e associando-se à dimensão do lúdico que “responde a necessidades primordiais do ser humano – a de exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem” (DEB, 2001, p. 177). Uma atividade lúdica pode ser definida como uma atividade repetida que continuamente estimula e dá prazer à criança ao mesmo tempo que lhe proporciona aprendizagens. Assim, o lúdico assume-se como uma capacidade inata de repetição de gestos, movimentos e atividades com diversão e como um “estado de bem-estar que é a exacerbação da nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo” (Freinet, 1998, p.304).

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

Sim, como as atividades preveem momentos em grupo, podem gerar-se conflitos na gestão e organização dos mesmos. Poderá ser necessário adotar estratégias como a reorganização dos alunos na mesa, aproximando-os por forma a facilitar a comunicação e interação entre si.

Para além disso, como o grupo apresenta algumas dificuldades na gestão de comportamentos, poderá ser necessário adotar algumas estratégias como circular pela sala tentando acalmar alunos individualmente, ou parar a atividade, aguardando que o grupo retome novamente à calma. É importante que o grupo se sinta motivado para a realização das atividades, compreendendo que necessitam de estar relativamente organizados para que todos possam participar e ser ouvidos.

Em termos de compreensão de conteúdos não são previstas dificuldades, uma vez que ambas as atividades correspondem a conteúdos de consolidação, abordados anteriormente. Para além disso, as atividades planificadas preveem os interesses das crianças, levando a situações dinâmicas e interativas que promovem a motivação e a participação de todos. Assim, o sucesso da aprendizagem centra-se “na forma como os professores procuram a cooperação dos alunos, os meios que utilizam para os motivar, (...) e as acções que realizam para que as aulas decorram naturalmente e a bom ritmo” (Arends, 1995, p. 279).

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Importa primeiramente observar a postura da formanda, atentando se esta circula adequadamente pela sala, se a linguagem utilizada é clara e adequada à faixa etária. Observar se a mestranda utilizou uma linguagem rigorosa sobre os conteúdos, levando à compreensão de todos do tema em questão. Compreender se esta consegue criar uma boa dinâmica de grupo, apelando à participação de todos de forma empenhada e entusiasmada, pretendendo-se que os alunos sejam “seres críticos, imaginativos, autônomos e implicados socialmente” (Ferreira & Santos, 1994, p. 6).

A gestão do tempo é, também, um importante fator a ter em conta, devendo a mestranda conseguir a participação do máximo de alunos possível no caso da atividade das profissões. Contudo, a planificação deve ser flexível, podendo, assim, as atividades serem alteradas consoante a dinâmica e as interações do momento, uma vez que “a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores” (Arends, 1995, p.124).

Por fim, importa atentar na organização que a mestranda faz da atividade, bem como na gestão da participação dos alunos, conseguindo mantê-los calmos através de intervenções adequadas, por forma a gerir “a conversa dos alunos e para assegurar de que o ritmo da aula é mantido” (Arends, 1995, p. 331).

Referências bibliográficas

- Amaral, A. (1996). *Teatro de Formas Animadas*. São Paulo: EDUSP;
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Château, J. (1954). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus editorial;
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica: Ministério da Educação;
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento;
- Freinet, C. (1998). *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes;
- Gomes, A. & Rolla, J. (2003). *Brincar a ser*. Porto: Porto Editora;
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para Ensinar*. Porto: Artmed.

Anexo 2AIV – Narrativa Individual

A prática pedagógica assume-se como um importante momento de aprendizagem sobre o qual importa exercer constantes reflexões críticas, visando uma análise da validade e das consequências das práticas educativas. Assim, a adaptação da mestranda ao contexto de estágio apresentou algumas dificuldades, uma vez que o presente nível de ensino engloba um conjunto de modificações que se refletem a nível institucional e, conseqüentemente, ao nível das estratégias e práticas a adotar.

No primeiro ciclo do ensino básico, diferentemente daquilo que se sucede no contexto de pré-escolar, encontram-se várias condicionantes a nível da liberdade e flexibilização na realização das planificações, existindo conteúdos programáticos a cumprir mediante prazos muito restritos. Este fator reduz a possibilidade de criar atividades lúdicas que estimulem a imaginação e a criatividade dos alunos, que por sua vez não permitem a criação de uma relação entre professor e alunos, pois “facilitar a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (Rogers, s. a., citado por Bordenave & Pereira, 1979, p. 39). O despacho normativo n.º 6/2014 define que no 1.º ciclo “a permuta de disciplinas por vontade expressa de docentes incrementa a articulação do trabalho em equipa e potencia os desempenhos preferenciais desses profissionais” (p. 13449). Por sua vez, a instituição onde a formanda se encontra adotou uma organização por grupos disciplinares, existindo um horário fixo para cada componente curricular. Esta organização leva a uma maior dificuldade na articulação de conteúdos, sendo que os professores planificam separadamente as suas áreas disciplinares, impedindo uma “integração contínua de conhecimentos e experiências novas, para assim aprofundar e ampliar o conhecimento que temos de nós próprios e do mundo” (Beane, 2005, p. 39).

Em sala de aula existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos, necessitando o docente de realizar uma constante observação por forma a fundamentar a sua ação e criar estratégias que se adaptem aos seus alunos. Desse modo, a formanda pode observar, ao longo das semanas, que o grupo em questão apresenta uma grande dificuldade nas relações interpessoais. As crianças não possuem um sentimento de partilha nem de amizade entre si, mostrando frequentemente atitudes egocêntricas e até mesmo agressivas. Existem formados

grupos de pares específicos que por vezes levam à exclusão de algumas crianças nas brincadeiras e conversas na hora do recreio. Assim, a díade tem-se preocupado em dinamizar atividades que promovam o trabalho em grupo e em pares, alternando os elementos que interagem, tentando criar uma relação entre todos. Contudo, a esta questão acrescenta-se uma outra problemática relacionada com o comportamento da turma. Esta apresenta, também, dificuldades de organização e gestão de trabalho, bem como no que respeita ao cumprimento de regras. O grupo entusiasma-se com os trabalhos em grupo, não compreendendo que as suas atitudes individuais afetam a turma inteira. Existem alunos que dão preferência a um trabalho individual, não respeitando o ritmo dos seus colegas e valorizando apenas a vertente competitiva das atividades. É necessário, assim, reconhecer sempre que estes consigam melhorar o seu comportamento, para que estes sintam as suas atitudes valorizadas, pois “o efeito de manutenção de expectativas acontece quando os professores não alteram as suas expectativas sobre um aluno, mesmo depois do desempenho deste ser alterado (Arends, 1995, p. 46). Para além disso, é importante criar atividades que não contemplem uma dimensão competitiva e que exijam um trabalho em equipa. Foi neste sentido, que a díade, em conversa com os professores cooperantes, pensou na organização de um Projeto Curricular de Turma centrado na melhoria das relações interpessoais, promovendo a criação de dinâmicas entre pares e em grupo. O projeto pretende contribuir para a construção de uma consciência de partilha que integre uma política de respeito pela opinião do outro e que passe pelo desenvolvimento de uma perceção democrática, criando oportunidades iguais para todos e para cada um.

Foi neste seguimento que se procedeu à modificação da disposição das mesas da sala de aula. Optou-se por uma disposição que valoriza o trabalho em grupo, formando-se cinco grupos e um responsável por cada um deles, uma vez que esta formação em grupo favorece “a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94). Estes grupos não são fixos, já tendo sido modificados, promovendo diferentes interações que permitem que os alunos aprendam a conviver e a trabalhar conjuntamente, sendo que um “grupo de trabalho tem de particular o visar uma tarefa a cumprir”, podendo os seus elementos “apresentar características muito diferentes” (Vanoye, 1979, p. 11). Contudo, esta gestão não tem sido fácil e cria constantes perturbações, uma vez que

existem elementos que não se adaptam ou outros que são destabilizados constantemente, sendo necessário resolver estes conflitos individualmente e no momento em que se sucedem. Assim, na escolha do trabalho em grupo o docente enfrenta algumas questões como compreender até que ponto os alunos chegarão a um conceito através da discussão; se este trabalho não tomará tempo excessivo e como se poderá resolver o problema da eventual indisciplina (Bordenave & Pereira). Para além disso, não é apenas importante fomentar as relações com os elementos da turma, mas também com outras turmas e faixas etárias. Desse modo, a formanda propôs às restantes estagiárias que fosse realizada alguma ou se possível algumas atividades que estabelecessem o contacto entre salas. Uma vez que existe uma problemática em comum entre salas, a da falta de consciência ecológica por parte dos alunos, esta será a primeira atividade proposta. Esta atividade pretenderá retomar os valores já desenvolvidos na EPE sobre a importância da reciclagem, uma vez que todas as salas de atividades tinham caixotes específicos que eram respeitados pelas crianças, pois independentemente “de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro” (Serra, 2004, p. 76). Para além disso, a diáde construiu na sala de aula um marco correio, fomentando a correspondência entre alunos, que pretende ser expandido para outras salas, uma vez que é importante a interação entre os alunos de diferentes faixas etárias, conhecendo outras realidades e até mesmo outras culturas.

Uma outra questão sobre a qual importa refletir relaciona-se com a literatura, uma vez que a sua leitura e análise se apresentam como “um exercício de empenho criativo, dedicação ao trabalho e pura inteligência que as crianças, na sua maioria, realizam com prazer” (Mourão, 2011, p.62). As aulas de Português planificadas pela professora, bem como os manuais abordam uma panóplia de obras literárias de qualidade para a infância. Contudo, é fulcral que esse hábito de leitura seja levado, também, até às casas e até aos familiares dos alunos. Para além disso, é importante não deixar o autor de parte, uma vez que a formanda verificou que os alunos nunca associam o livro a um autor, referindo apenas o seu título. Conhecer o autor e o ilustrador, bem como saber um pouco da sua história pode facilitar os alunos na compreensão da sua importância. É neste sentido, que deveria ser realizada uma maior sensibilização, procurando saber quais as leituras que os alunos realizam fora

do tempo de aulas, saber como foram essas experiências, se os livros são requisitados ou comprados, entre outros. A mestranda pretende refletir um pouco mais sobre esta temática, procurando algumas alternativas e sugestões que levem por exemplo os alunos a requisitar mais livros na biblioteca da escola, ou mesmo a um pequeno projeto que promova a troca de livros entre os alunos.

Relativamente às atividades realizadas, importa referir que ainda é necessário conseguir uma maior articulação entre as atividades e as diferentes áreas disciplinares, provendo aprendizagens significativas para as crianças e que atribuam sentido à realidade que as envolve e à que desconhecem. Por outro lado, numa das atividades realizadas para Português – a refeição saudável do Ernesto – a formanda conseguiu improvisar, uma vez que a flexibilidade se apresenta como uma das características da planificação e tal como refere Arends (1995), “as planificações são feitas para serem alteradas” (p. 93). Assim, a planificação previa que cada aluno, de forma individual, sugerisse uma alternativa saudável para a alimentação do Ernesto. Contudo, a turma apresentava-se num momento de partilha de experiências e ideias sobre a sua alimentação e dada a sua envolvência e concordância com o tema, a formanda considerou que seria mais produtivo se a turma trabalhasse em grupos. Decidiu, desse modo, que cada grupo ficaria responsável por pensar na alimentação para uma refeição em específico (pequeno-almoço, almoço, lanche, jantar e ceia), não se tornando a atividade tão repetitiva, podendo esta ementa ser representada através da escrita ou do desenho. Posteriormente cada grupo apresentou a sua ementa à turma. Esta foi uma das poucas atividades em que a turma trabalhou em grupo de forma entusiasmada e sem gerar qualquer tipo de conflitos.

Uma outra atividade realizada prendeu-se com a área de estudo do meio – prazo de validade dos alimentos. Esta foi uma atividade apreciada pelo grupo, uma vez que cada aluno teve oportunidade de manusear os alimentos e cremes, procurando onde o prazo se encontrava, descobrindo através das experiências e proporcionando a exploração livre de ideias, “num clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização públicas das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146). Para além disso, cada grupo teve oportunidade de preparar e realizar uma pequena apresentação à turma, em que partilhou aquilo que aprendeu, como por exemplo qual o símbolo de abertura dos cremes ou que tinham alimentos sem prazo. Estes pequenos momentos de apresentação são muito importantes,

permitindo realizar “dois objectivos: análise de um tema importante e treinamento dos alunos em dinâmica de grupo” (Bordenave & Pereira, 1979, p. 159). Por fim, os alunos puderam abrir os alimentos e, através dos sentidos, verificar as diferenças apresentadas nos que se encontravam fora da validade. Assim, os próprios alunos compreenderam que consumir aqueles alimentos teria consequências negativas, promovendo uma participação ativa e uma discussão conjunta, uma vez que “a discussão promove o compromisso e o envolvimento dos alunos” (Arends, 1995, p. 413).

Por fim, torna-se relevante referir que a turma apresenta um bom nível de desenvolvimento, notório particularmente na área da matemática, existindo, porém, dois alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, o S e o M, que “têm necessidades especiais que devem ser atendidas, para que estes possam ter um desempenho eficaz tanto dentro como fora da escola” (Arends, 1995, p. 51). No caso do aluno M as suas dificuldades derivam de alguma falta de concentração e falta de entusiasmo pelos conteúdos. Assim, será necessário tentar promover uma maior participação e envolvimento do aluno, atentando no grupo de trabalho em que está inserido, sendo que os seus colegas poderão incentivar e ajudar na sua evolução. Por sua vez, o aluno S já apresenta um nível de dificuldade muito acrescido, necessitando de um acompanhamento individualizado na maior parte das atividades e particularmente de um reforço positivo. Este apresenta dificuldades de leitura e descrita, derivadas principalmente da falta de confiança nas suas capacidades. Assim, quando a mestrande o auxilia, este reforça sempre a ideia que não sabe ou não consegue. Por sua vez, a mestrande tenta refutar essa ideia com comentários positivos e com demonstrações disso, nomeadamente, se for escondida ao aluno a palavra que este quer escrever e em vez disso for ditada, o aluno consegue escrevê-la sem erros ou corrigi-la se esta for repetida lentamente. É neste sentido que se torna fulcral um professor reflexivo, perspetivando a melhoria das suas ações, e observador, por forma a ir ao encontro das necessidades individuais e conjuntas, criando situações de aprendizagem enriquecedoras, pois “não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos... O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre [os] seus alunos” (McKeachie, s. a., citado por Bordenave & Pereira, 1979, p. 59).

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Lisboa: Mac Graw-Hill;

Bean, J. (2005). La integración del curriculum: El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Morata;

Bordenave, J. & Pereira, A. (1985). Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes;

Mourão, S. (2011, Novembro). Apontamentos sobre a flexibilidade na relação imagem-palavra no livro-álbum. Exemplos ao alcance de todos. Revista Malasartes;

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho, Modelos Curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora;

Vanoye, F. (1979). Trabalhar em grupo. Coimbra: Livraria Almedina

Legislação consultada

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. Diário da República nº 100 – II série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Anexo 2AV – Narrativa Colaborativa

Díade Ana João Silva e Juliana Monteiro

Orientador(a) cooperante Nuno Resende

Escola/Agrupamento Colégio Novo da Maia

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Projeto Curricular de Turma

Data: 09/01/2015

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>Na presente Narrativa Colaborativa o par pedagógico optou por refletir sobre o Projeto Curricular de Turma implementado pela díade, pois “realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é «capazes de saber fazer em acção»” (Vasconcelos, 2012, p. 12). Este pretende melhorar o relacionamento entre os elementos de turma, sensibilizando-os para o significado da amizade e a importância desta na vida em comunidade.</p> <p>Neste sentido, o presente projeto teve início na última semana de dezembro, sendo esta de carácter mais lúdico e abrindo maior possibilidade para a execução de atividades diversificadas, não incluindo conteúdos das áreas curriculares. Assim sendo, todo o projeto baseia-se na leitura faseada de um conto: <i>Palavras Cor-de-Rosa e Palavras Cinzentas</i>. Este conto, apesar de não literário, enquadra-se no quotidiano das crianças, traduzindo alguns dos seus comportamentos, como por exemplo, a utilização de palavras “cinzentas” ao insultarem os colegas.</p> <p>Particularmente no momento de recreio, os alunos discutiam variadas vezes, não demonstrando atitudes de respeito entre pares, chegando</p>	<p>Ao longo desta narrativa colaborativa procurarei refletir tendo por premissa o projeto apresentado “Palavras cor-de-rosa e Palavras cinzentas”. Nesta reflexão, procurarei incidir na importância que o projeto teve e está a ter no grupo de alunos da turma, as reações manifestadas pelos alunos, as dinâmicas selecionadas para a sua implementação e avaliar o impacto das metodologias usadas face aos objetivos a que o projeto se propõe.</p> <p>Tendo por base a observação realizada pelas alunas estagiárias, nomeadamente na gestão dos conflitos entre alunos e na necessária mediação de conflitos, foi proposto pela díade o desenvolvimento de um projeto que abordasse esta questão, motivando os alunos à utilização de “palavras cor-de-rosa”, ou seja, palavras de reconciliação e conforto entre os pares de alunos. Assim, após uma breve explicação e debate das ideias do projeto, foi com grande satisfação que anui à implementação do mesmo. Senti que a díade havia entendido bem a problemática em questão e rapidamente perceberam que algo tinha de ser executado com o objetivo claro de modificar comportamentos e atitudes.</p> <p>Na primeira fase do projeto, as alunas estagiárias promoveram a reflexão dos comportamentos padrão dos alunos, fazendo com que estes tomassem consciência de que existiam situações onde não pautavam a sua ação pela ponderação,</p>

mesmo a referir que não queriam ser amigos uns dos outros. Com o objetivo de colmatar os referidos comportamentos, a díade apresentou uma caixa de palavras cor-de-rosa e uma outra de palavras cinzentas. Assim sendo, no interior da primeira caixa encontravam-se diversas palavras ditas cor-de-rosa, como por exemplo: Desculpa; Obrigada; Empréstimo e Vamos brincar juntos. Por outro lado, a segunda caixa encontrava-se vazia. Os alunos através de uma reflexão sobre os seus comportamentos anteriores, escreveram num cartão algumas das suas palavras e atitudes cinzentas. O par pedagógico considera que esta foi uma estratégia interessante, uma vez que promoveu uma reflexão individual e honesta levando à compreensão de que cada um de nós tem atitudes menos favoráveis. Importa, ainda, referir que uma das alunas transcendeu o tempo proposto para a atividade, pois não conseguia lembrar-se de nenhum erro. Para esta criança a estratégia permitiu perceber que mesmo os alunos com um comportamento exemplar, por vezes também têm atitudes menos favoráveis.

A díade desenvolveu uma outra atividade articulada com a Expressão Dramática, sendo que é “no jogo dramático que o aluno pratica a vida, está a fazer funcionar estruturas interiores emocionais muito importantes, está a desenvolver-se ao nível do domínio da ligação de fenómenos

amizade e cooperação. Considero esta fase essencial para a implementação e concretização dos objetivos do projeto. A tomada de consciência num processo de “correção” é um dos passos mais importantes, pois nada se muda se não houver necessidade de mudança.

Num segundo momento, a díade usou a expressão dramática, através de uma estratégia de role play, onde os alunos foram convidados a refletir sobre as suas práticas e, sobretudo, perspetivar a melhor forma de mudar o comportamento. Neste “jogo” dramático, os alunos perceberam, mesmo sem grandes explicações, que os seus comportamentos não eram os mais corretos e que existem alternativas a estas posturas erróneas das suas atitudes. O conhecimento na ação atinge uma plenitude muito maior do que o diálogo, por si só, e daí considerar esta estratégia de uma qualidade pedagógica elevada.

No seguimento das dinâmicas implementadas neste projeto, seguiu-se a atividade Sementes da Amizade. Esta atividade potenciou a consciência do “eu”, nas suas qualidades e nas suas características individuais. Como houve um momento de partilha, cada aluno pôde dar a conhecer-se ao grupo turma e evidenciar assim um pouco mais de si e das sua “história de vida”. Este momento, promoveu uma partilha significativa do que cada aluno valoriza e o contributo que cada um pode dar para a harmonização do grupo-turma. Considero esta atividade fulcral no projeto, pois só a tomada de consciência das características individuais dos alunos,

imaginação/acção, está a criar” (Nóvoa, 1989, p.8). Esta caracterizou-se por ser um *Teatro do Oprimido*, ou seja, sempre que um aluno quisesse alterar uma ação dramatizada teria que bater uma palma, e substituir a pessoa que se encontra a teatralizar a mesma, alterando-a. Inicialmente os alunos tiveram dificuldade em compreender a presente estratégia. Porém, assim que compreendida, estes conseguiram tornar positivas todas as ações do teatro atingindo o objetivo pretendido. Note-se que a díade teve a preocupação de dramatizar situações reais que foi observando ao longo das aulas, através do comportamento dos alunos. Assim, com a presente dramatização as crianças entenderam que têm de ser mais tolerantes com os seus pares, uma vez que reagem de forma impulsiva e agressiva perante pequenas situações. Compreenderam, também, que são mais valiosas as palavras cor-de-rosa, tendo, por isso, que as utilizar com maior frequência. Para dar continuidade ao projeto, a díade implementou a atividade das *Sementes da Amizade*. Esta teve início com a apresentação da *Caixa Alegre* que continha no seu interior variados objetos que, na opinião das estagiárias, transmitiam sensações positivas. Para a realização desta, cada aluno escolheu um objeto e preparou uma apresentação para a turma, baseada nas sensações, sentimentos e recordações que o mesmo lhes transmitia. A presente atividade permitiu acalmar os alunos,

assim como a partilha sentida do que são, potenciará uma maior partilha de si e um crescimento do grupo enquanto conjunto de seres únicos e individuais.

A metáfora/analogia é uma outra estratégia de valor pedagógico acrescentado, estratégia esta utilizada pelas estagiárias na proposta das Sementes da Amizade. Assim como se cuida das sementes de uma planta, é necessário cuidar da amizade. Tratar, regar, “mimar” uma planta foi facilmente entendido pelos alunos que seriam atitudes necessárias numa amizade e na sua manutenção enquanto oportunidade única de crescer em sociedade.

Na parte final da implementação do projeto, os alunos foram convidados a refletir sobre o que seria para si a AMIZADE e a importância que esta teria no seu dia-a-dia. A estratégia da “Teia”, permitiu que cada um partilhasse as suas ideias e visão da amizade, ficando assim patente o que cada um pode dar e espera receber. Como conclusão do projeto, as alunas estagiárias propuseram queimar os papéis com as palavras cinzentas que os alunos haviam escrito na primeira atividade do projeto. Este ato simbólico permitiu que estes fechassem este ciclo de atividades que promoveram a amizade de uma forma significativa, pois a visualização da destruição da negatividade das suas relações permitiu projetar o que teriam de fazer daqui em diante: terminar de vez com as “palavras cinzentas”.

Em jeito de conclusão, gostaria de acrescentar que este foi um projeto bem

sensibilizando-os para um diálogo sobre a amizade. Neste, os alunos refletiram sobre experiências individuais, partilhando com os colegas alguns momentos significativos e emotivos. Assim, uma das alunas, C. F., recordava “esta borboleta faz-me lembrar a minha cadela que morreu e o carinho e amor que sentia por ela”. O F. C. sobre o mesmo objeto referiu “faz-me lembrar os meus amigos que ficaram na antiga escola, e deixa-me triste e com muitas saudades”. Um outro exemplo peculiar de A. F. “Faz-me lembrar metal, um composto que existe em grande quantidade no nosso planeta e as diferentes espécies de borboletas”. Este último caracteriza um aluno com bastante rigor científico, mostrando o seu conhecimento e interesses pessoais. Esta atividade permitiu que alunos ficassem a conhecer melhor os seus colegas de turma e refletissem sobre o seu “eu”. Por fim, cada criança plantou uma semente que terá que cuidar em metáfora à amizade, pois nesta também têm de cuidar e proteger os amigos.

É de salientar que tanto as estagiárias como o professor cooperante participam em todas as atividades acima mencionadas, demonstrando uma atitude inclusiva, igualando-se às crianças, nos pontos fracos (atitudes menos favoráveis) e fortes (entreadajuda), uma vez que o “grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a eficácia

pensado, com metodologias e estratégias variadas e promotoras de bons comportamentos. O facto de existir uma diversidade grande de estratégias, assegura que um maior número de alunos tenha percebido o alcance das propostas, pois respeitou a diversidade e pluralidade das “inteligências” dos alunos e as suas formas de aprender. Por este facto, verificou-se uma melhoria nas relações interpessoais entre os alunos, assim como uma avaliação muito positiva do impacto deste projeto na turma. Numa fase em que estes alunos estão muito centrados em si e nas suas necessidades, este projeto tornou-se muito rico e significativo pela pertinência e riqueza na aplicabilidade das estratégias definidas. Ainda há um percurso grande a fazer, mas como em qualquer processo, foi dado o mote de como se pode trabalhar as relações interpessoais e, após a avaliação rigorosa do impacto do projeto, projetar outras medidas que deem solução ao que ainda urge desenvolver no desenvolvimento integral destes alunos.

da condução feliz do projeto, do seu sucesso como tarefa, e grau dos vínculos afetivos que se constroem” (Gambôa, 2011, p. 74).

O projeto terá, ainda, continuação nas duas semanas restantes, sendo a história concluída no último dia da díade no contexto de prática pedagógica.

Neste momento, conseguimos já observar uma progressiva mudança de atitude dos alunos, sendo que raramente utilizam palavras/attitudes “cinzentas” e conseguem realizar uma reflexão justa baseando-se nos factos ocorridos e reconhecendo os seus erros, facilitando o trabalho em grupo durante as atividades propostas pelas estagiárias. Segundo Arendes (1995, p. 368) a maioria dos professores “valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objetivo importante para a educação”. No entanto, o par pedagógico identifica um aluno que assume uma atitude individualista, não demonstrando espírito de equipa, nem motivação para participar nas atividades propostas pelas estagiárias. Segundo Doyle e Carter (cit. por Arender, 1995, p. 187-190) “alguns alunos tornam-se bastante inflexíveis nas suas exigências... Em tais ocasiões, a ordem começava a desmoronar-se e a tranquilidade normal e o ímpeto das aulas só era reinstalado quando a professora fornecia as indicações e recursos que os alunos pediam”. Neste sentido, a díade tem tido a

preocupação de propor sugestões alternativas que vão ao encontro dos seus interesses. Porém, tendo em conta que as sugestões apresentadas implicam apenas um trabalho autónomo, a díade irá continuar a persistir e tentar integrá-lo nos grupos de trabalho de modo a estimular a alteração do comportamento do aluno.

Em suma, este projeto tem vindo a permitir fomentar, nas crianças, a necessidade de avaliar, “apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar” (ME, 2010, p. 38).

Referências bibliográficas

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

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.) & R. Gambôa (org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora;

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC;

Nóvoa, A. (1989). *Uma pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa*. In: *Percursos: Cadernos de arte e educação*, n.º1, p. 5-16. Lisboa: APEDTE.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Anexo 2AVI – Planificação Semanal

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador(a) Cooperante: Professor Nuno Resende Turma/Ano: 2º C

Díade: Ana João Silva e Juliana Monteiro

Estagiária(o) observada(o): Juliana Monteiro

Data de observação: 2015/01/21

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 8:30h</p> <p>Fim: 9:30h</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e medida</p> <p>Subdomínio:</p>	<p>Os alunos entram na sala de aula e arrumam as suas mochilas nos cacifos.</p> <p>Atividade: O foguetão do João</p> <p>Estratégias: A estagiária iniciará a aula com a leitura de três pequenos poemas da obra de Carlos Pinhão – <i>Lua não muito obrigado!</i> Estes poemas remetem para uma personagem – o João – que decidiu ir até à lua. Assim, após terminar a leitura, a mestranda irá apresentar um cartaz representativo do universo, onde se encontram a terra e a lua, e, ainda, levará um pequeno foguetão.</p>	<p>Cartaz do universo (anexo 1);</p> <p>Registo (anexo 2);</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p>

	<p>Localização e orientação no espaço; Figuras geométricas;</p> <p>Objetivos: Situar-se no espaço; Reconhecer e representar formas geométricas;</p> <p>Descritores de desempenho: Representar numa grelha quadriculada itinerários incluindo mudanças de direção e identificando quartos de volta para a direita e para a esquerda; Identificar a semirreta com origem em O e que passa no ponto P como a figura geométrica constituída pelos pontos que estão na direção de P relativamente a O; Identificar a reta</p>	<p>Será explicado aos alunos que o João viajou duas vezes pelo universo e, que, descobriu duas coisas muito interessantes.</p> <p>Da primeira vez, sabe-se que o João saiu da Terra e que foi até à lua. Ou seja, sabemos o ponto de partida e o ponto de chegada. (A estagiária irá traçar com fio de uma cor, um segmento de reta no cartaz do universo). O João descobriu que a esta linha que podem ver, chama-se segmento de reta.</p> <p>Da segunda vez que viajou, o João partiu da Terra, também, mas viajou pelo universo infinitamente. Não se sabe por onde ele anda, mas sabe-se que ele descobriu que a esta linha se chama semirreta, uma vez que sabemos onde ele iniciou a sua viagem, mas esta não teve fim. (Colocar um fio de cor diferente que inicia na Terra e continua até à parte de fora do cartaz).</p> <p>No universo o João até encontrou um amigo que por lá viajava, mas pouco sabia sobre ele. Não se sabia de onde ele vinha nem para onde ia, apenas se sabia que já tinha visitado a terra e até a lua. Assim, o João descobriu que a esta linha chama-se reta, pois não tem início nem fim. (A estagiária coloca o fio, iniciando fora do cartaz, passando pela terra e pela lua e terminando novamente fora do cartaz).</p> <p>Será distribuído, seguidamente, um registo aos alunos para consolidar a informação. Neste, terão de traçar uma reta, semirreta ou segmento de reta (com diferentes cores), tendo por base os pontos T (Terra) e L (Lua).</p> <p>Por fim, a estagiária irá abordar o conceito de semirretas opostas e de reta suporte. Assim, partirá da reta anteriormente definida (no cartaz do universo), explicando que pode nessa reta definir-se duas semirretas com sentidos opostos, se partirem do princípio que T é o ponto de origem.</p> <p>Os alunos realizam o lanche da manhã.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Início: 9:45h Fim: 10:45h Duração: 1h</p>	<p>determinada por dois pontos como o conjunto dos pontos por eles alinhados e utilizar corretamente as expressões “semirretas opostas” e “reta suporte de uma semirreta”;</p> <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e medida</p> <p>Subdomínio: Localização e orientação no espaço; Figuras geométricas;</p>	<p>Atividade: Continuação da aula anterior</p> <p>Estratégias: Como continuação da aula anterior, a estagiária irá apresentar uma grelha em grande formato que será colocada no chão, no centro da sala de aula. Pretende-se colocar seis pontos nesta grelha. Cada um de seis alunos será um ponto, tendo como tal, uma folha de papel colada na camisola, com a identificação da sua letra. Para que cada ponto chegue ao seu correto local, a estagiária irá ler um conjunto de cartões com localizações espaciais específicas.</p> <p>Após todos os pontos (alunos) estarem no respetivo lugar, será pedido que outros três alunos ajudem. Cada um terá um fio de cor diferente e a cada um será dada uma das seguintes coordenadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traça uma reta que passe pelo ponto E; 2. Traça um segmento de reta que inicie em A e que passe por B; 3. Traça uma semirreta cujo ponto de origem é em D; 	<p>Registo 2 (anexo 3) Grelha quadriculada em formato grande;</p>	
<p>Início: 11:00h Fim: 12:00h Duração: 1h</p>	<p>Objetivos: Situar-se no espaço; Reconhecer e representar formas geométricas;</p>	<p>Outros três alunos serão chamados e as indicações acima referenciadas irão permitir responder às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Indica um ponto que esteja alinhado com os pontos A e B. b. Indica um ponto que pertença à semirreta com origem em D e que passa por C. c. O ponto C pertence à semirreta que tem origem em D e que passa por B? 		

	<p>Descritores de desempenho: Representar numa grelha quadriculada itinerários incluindo mudanças de direção e identificando quartos de volta para a direita e para a esquerda; Identificar a semirreta com origem em O e que passa no ponto P como a figura geométrica constituída pelos pontos que estão na direção de P relativamente a O; Identificar a reta determinada por dois pontos como o conjunto dos pontos por eles alinhados e utilizar corretamente as expressões “semirretas opostas” e “reta suporte de uma semirreta”;</p>	<p>Para responder a estas questões, caso algum dos três alunos esteja em dúvida, irá poder pedir a ajuda de um colega, ou consultar os apontamentos do seu caderno. Nesse sentido, os alunos que estão a assistir não poderão dizer a resposta, a não ser que esta seja solicitada, permitindo uma maior organização no ambiente da sala de aula. Importa, ainda, referir que os alunos que estarão no lugar terão de preencher um registo à medida que os seus colegas vão traçando a linha com os fios na grelha que a estagiária construiu. Todos os alunos ficam na grelha apenas por uma parte do exercício, sendo que até os alunos que são os pontos irão trocar a meio com os colegas (um aluno troca de cada vez para não gerar confusão). Assim, todos poderão participar e, também, preencher o registo.</p> <p>Os alunos realizam o lanche da manhã. Ao entrar na sala organizam o material e após escreverem o plano de aula, escrevem o abecedário no caderno diário.</p> <p>Atividade: <i>A casa da poesia</i></p> <p>Estratégia: Esta aula pretende ser uma revisão de alguns conteúdos anteriormente explorados pelos alunos. Num primeiro momento irá ser realizada uma atividade de escuta ativa de um excerto de poema que remete para o conceito de liberdade – A casa da poesia de José Jorge Letria. Os alunos irão ouvir três vezes (numa primeira apenas escutar, na segunda vez a estagiária irá distribuir o poema com os espaços em branco, pedindo para que os alunos</p>	<p>Registo do poema (Anexo 4); Livro <i>A casa da poesia</i>; Cartaz do campo lexical</p>	<p>Instrumentos de avaliação: Grelha de expressão oral (anexo 11)</p>
--	--	---	---	---

	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo: Analisar e estruturar unidades sintáticas;</p> <p>Descritores de desempenho: Identificar os diferentes tipos de frase: declarativa, interrogativa, imperativa e exclamativa; Distinguir frase afirmativa de negativa;</p>	<p>os completem, e na terceira os alunos terão de “confirmar” o que foi ouvido com maior atenção). Os espaços em branco serão preenchidos no próprio registo e será, posteriormente, questionado às crianças qual a flexão em número e em género das palavras que estavam em falta. Será estabelecido um pequeno diálogo, prevendo a exploração da temática do poema, através de questões orientadoras, nomeadamente:</p> <p>“Qual seria um possível título para este poema?”; “Segundo o poema, do que gosta a poesia?”; “O que será a liberdade? Nós somos livres também?” “Será que esta casa da poesia existe mesmo? Ou será imaginária?”; “Como seria para ti essa casa?”.</p> <p>No fim deste diálogo a estagiária irá mostrar a obra original de onde foi retirado o poema e as respetivas ilustrações. Seguidamente a estagiária irá apresentar um cartaz com a palavra liberdade no centro e os alunos terão de registá-la no seu caderno diário e encontrar palavras do mesmo campo lexical. No final, cada aluno irá escrever uma das suas palavras no cartaz. Por fim, a estagiária irá perguntar à turma se ainda se recordam dos quatro tipos de frase estudados: exclamativo, interrogativo, declarativo e imperativo. Assim, recordará as definições, se necessário, e irá selecionar um aluno para ler os dois primeiros versos do poema com uma entoação imperativa. Selecionará um outro aluno para ler mais dois versos com entoação exclamativa e assim sucessivamente. Note-se que a estagiária irá dar um exemplo inicial, lendo o título do poema de forma interrogativa por exemplo.</p>	(anexo 5);	
--	--	---	------------	--

ALMOÇO

<p>Início: 13:15h</p> <p>Fim: 14:15h</p> <p>Duração: 1h</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivos: Ler textos diversos;</p> <p>Descritores de desempenho: Ler pequenos textos de banda desenhada;</p>	<p>Atividade: Banda desenhada</p> <p>Estratégia: Nesta aula a estagiária pretende introduzir uma nova tipologia textual: a banda desenhada. Assim, o quadro irá ser forrado por bandas desenhadas diversas, na mesa da estagiária estarão disponíveis um conjunto de livros em BD e será, ainda, projetada uma outra banda desenhada a preto e branco no quadro do <i>Calvin and hobs</i>. Os alunos terão a indicação de que poderão circular livremente pela sala, em pequenos grupos, observando os recursos dispostos. Seguidamente, será pedido aos alunos que se sentem e a estagiária irá questionar: Que tipos de materiais observavam? O que há de comum entre eles? Como se chama este tipo de texto? Que características têm os textos? Qual a diferença entre estes textos e os textos que costumam ler nos vossos manuais? Deste modo, a estagiária pretende que os alunos cheguem às características da banda desenhada através de um diálogo orientado. Será distribuído um registo aos alunos, antes do diálogo, para que estes apontem, de modo organizado, as características descobertas. Pretende-se, assim, que os alunos compreendam que a banda desenhada pode contar uma história sem recorrer a falas. Irá ser referido que as falas surgem em diferentes balões e que estes podem ser de pensamento ou de fala. Mesmo para os de fala existem formatos específicos, consoante o tom de voz, por exemplo. É importante mencionar que esta também é denominada noutros países por história em quadradinhos e que podem ser a preto e branco ou coloridas. E por fim, a estagiária irá distinguir os conceitos de prancha, tira e vinheta. Para facilitar a aprendizagem, esta irá recorrer a um pequeno powerpoint para ilustrar estas informações. Por fim, será distribuída uma tira de banda desenhada aos alunos, também, do <i>Calvin and</i></p>	<p>Várias bandas desenhadas em livro e em folha (anexo 6); Registo (anexo 7); Tira de banda desenhada em branco (anexo 8); Tira de banda desenhada projetada (anexo 9); Powerpoint (anexo 10)</p>	
--	--	--	---	--

		<p><i>Hobbes.</i></p> <p>Esta tira já possui as imagens, mas os balões encontram-se vazios. Apenas a primeira vinheta está completa. Desse modo, os alunos terão de preencher a tira, sendo que o assunto entre o professor e o aluno (personagens da BD) será sobre a liberdade. Note-se que o diálogo, sugerido na tira, é pequeno, permitindo a alguns ou a todos os alunos a apresentação da mesma.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia</p> <p>Orientador(a) Cooperante: Professor Nuno Resende</p> <p>Díade: Ana João Silva e Juliana Monteiro</p> <p>Estagiária(o) observada(o): Juliana Monteiro</p> <p>Data de observação: 2015/01/22</p>	<p>Turma/Ano: 2ºC</p>
--	------------------------------

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 8:30h</p>	<p>Área curricular: Cidadania</p> <p>Objetivos: Utilizar diferentes</p>	<p>Os alunos entram na sala de aula e arrumam as suas mochilas nos cacifos.</p> <p>Atividade: Teia da amizade</p> <p>Estratégias: Esta atividade será a última atividade realizada sobre o projeto de sala. Nesse sentido, a primeira atividade pretende promover um momento de reflexão em grande grupo. A estagiária irá afastar as mesas da</p>	<p>Novelo de lã; Fogareiro;</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p>

<p>Fim: 9:30h</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>estratégias de colaboração com os outros, de resolução positiva de conflitos e de procura de consensos;</p> <p>Cooperar e é solidário com os outros.</p>	<p>sala de aula e pedir aos alunos que se sentem no chão em disposição de círculo. Inicialmente, esta irá lembrar que têm sido feitas algumas atividades que envolvem o sentimento da amizade, referindo que o que nunca se fez foi refletir sobre o que significa a palavra amizade. Irá, assim, pedir aos alunos que reflitam sobre a frase “ser amigo é, também, ser livre”. O diálogo será orientado, consoante as intervenções dos alunos, levando-os à compreensão que ser amigo implica liberdade e, também, responsabilidade.</p> <p>Seguidamente, a estagiária irá mostrar um novelo de lã e explicará ao grupo que cada aluno irá mandar o novelo a um colega, não podendo ser aos colegas do lado. O novelo irá iniciar-se na estagiária. De cada vez que o novelo for mandado para alguém, quem o mandou terá de dizer uma palavra/expressão ou sentimento relacionado com os valores da liberdade, refletindo sobre o significado e importância desta. No final, irá formar-se com o fio, a teia da amizade.</p> <p>Num segundo momento serão retomadas as caixas das palavras cor-de-rosa e cinzentas e a ideia de que queremos terminar de vez com as palavras cinzentas. Assim, a estagiária irá propor que, conjuntamente, se realize uma queima das palavras cinzentas. Todos os alunos terão de comprometer a não dizer mais palavras cinzentas e a substituí-las por palavras cor-de-rosa. A queima será realizada na parte exterior, sendo que a estagiária irá levar um fogareiro e acendê-lo. Cada criança retirará pelo menos uma ou mais palavras cinzentas da caixa e colocará na fogueira. Em troca, será aberta a caixa das palavras cor-de-rosa e cada aluno retirará uma palavra, podendo, posteriormente, guardá-la para si ou oferecê-la a alguém.</p> <p>No final, a turma irá reunir-se, juntando as mãos e fazendo um grito de guerra “amizade”, em símbolo da sua união.</p>	<p>Álcool;</p> <p>Fósforos;</p> <p>Caixa das palavras cor-de-rosa e cinzentas;</p>	
--	---	--	--	--

<p>Início: 9:45h</p> <p>Fim: 10:45h</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e medida;</p> <p>Subdomínio: Figuras geométricas;</p> <p>Objetivos: Reconhecer e representar formas geométricas;</p> <p>Descritores de desempenho: Distinguir linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais;</p>	<p>Os alunos realizam o lanche da manhã.</p> <p>Atividade: Os polígonos</p> <p>Estratégias: Nesta aula pretende-se abordar o conteúdo das linhas e das figuras poligonais. Desse modo, o primeiro momento da aula irá passar pela explicação das linhas poligonais e não poligonais, abertas e fechadas. A estagiária irá utilizar o programa Geogebra para auxiliar a explicação. Abre o programa e desenha uma linha poligonal e diz à turma que aquela é uma linha poligonal, questionando o porquê desta afirmação. Para auxiliar a mestrandia retoma o conteúdo da aula anterior e desenha um segmento de reta. Questiona, primeiramente, se é um segmento de reta, uma reta ou uma semirreta e depois pergunta qual a diferença entre as duas linhas desenhadas. É importante que mediante a evolução do diálogo, a turma compreenda que uma linha poligonal não pode ser uma linha curva e que é constituída por um conjunto de segmentos de reta. Por fim, importará diferenciar linha poligonal aberta de fechada. Seguidamente, a turma será organizada em cinco grupos. Cada grupo terá um pequeno cartaz que terá de preencher. Estes dizem em cima: “Linhas poligonais abertas”; “Linhas poligonais fechadas”; “Linhas não poligonais abertas”; “Linhas não poligonais fechadas” e “Linhas mistas: abertas e fechadas”. Cada grupo terá de desenhar linhas correspondentes nos seus cartazes, para tal, utilizarão diferentes materiais. O grupo responsável pelas linhas mistas poderá utilizar todos os materiais disponíveis. Os dois grupos</p>	<p>Geogebra; Plasticina; Palitos; Lã; Cartolinas</p>	<p>Instrumentos de avaliação: Grelha de avaliação trabalho de grupo (anexo 20)</p>
---	--	---	--	---

		<p>responsáveis pelas linhas poligonais irão utilizar palitos e palhas. Os restantes dois irão utilizar lã e fio. Os cartazes serão apresentados à turma e, posteriormente, afixados na sala de aula.</p> <p>Num segundo momento, a estagiária irá explorar o conceito de figuras poligonais, através da utilização do geoplano e respetivos elásticos. Assim, esta irá estabelecer uma relação entre as linhas e as figuras poligonais, explicando que as figuras poligonais são constituídas por linhas poligonais. Por fim, será distribuído por cada par, plasticina e palitos. Dessa forma, cada par terá de construir uma ou mais figuras poligonais, unindo os palitos com a plasticina. Cada par irá poder partilhar as suas figuras com os restantes colegas. Após a apresentação a estagiária pedirá que todos os alunos coloquem o dedo na parte interna na figura e, posteriormente, na parte externa, verificando que todos conseguem identifica-las corretamente. Para além disso, este exercício será complementado com um pequeno registo individual. Cada par terá, assim, uma tabela, onde terá de desenhar a figura que construiu (após a construção da mesma), identificando o seu nome e o número de lados.</p> <p>Os alunos realizam o lanche da manhã. Ao entrar na sala organizam o material e após escreverem o plano de aula, escrevem o abecedário no caderno diário.</p> <p>Atividade: Escolhe um livro</p> <p>Estratégia: Para iniciar a aula a estagiária irá questionar os alunos sobre as</p>	<p>21 obras literárias (anexo 13);</p>	
--	--	--	--	--

<p>Início: 11:00h</p> <p>Fim: 12:00h</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária; Gramática;</p> <p>Objetivos: Ouvir ler e ler textos literários; Analisar e estruturar unidades sintáticas;</p> <p>Descritores de desempenho: Ouvir ler e ler excertos de obras de literatura para a infância; Distinguir frase afirmativa de negativa;</p>	<p>leituras que têm realizado e sobre os autores desses mesmos livros. Uma vez que a estagiária já verificou que poucos dos livros que as crianças leem, são realmente obras literárias, esta irá promover uma iniciativa que pretende sensibilizar os alunos para a literatura. Assim, irá propor que a turma a acompanhe até à biblioteca do 1.º ciclo. Na biblioteca irão encontrar-se 21 obras, previamente selecionadas pela mestrande. Os alunos irão sentar-se e a estagiária irá ler o início de cada um dos livros. Sempre que esta terminar de ler uma obra, um aluno terá de decidir ficar com ela, até que todos tenham um livro. Este ficará requisitado no seu nome durante duas semanas, tempo este que cada aluno dispõe para a leitura da obra em casa. Este pequeno projeto pretende ter duração até ao final do ano letivo e, por isso, será a professora de Português que dará continuidade ao mesmo. Será selecionado um aluno por cada duas semanas. Ao final da primeira semana o aluno terá de preparar, em casa, a leitura de um pequeno excerto para ler à turma. No final da segunda semana, terminada a leitura da obra, o mesmo terá apresentar o livro à turma. Pretende-se que a turma vá trocando entre si as 21 obras selecionadas ao invés de continuar a requisitar novos livros. Assim, quando o segundo aluno for apresentar a sua obra, pode estabelecer um pequeno debate com o colega que já a leu e assim sucessivamente, até que toda a turma conheça as obras.</p> <p>Num segundo momento da aula, será apresentada e distribuída uma imagem alusiva ao tema da liberdade. A estagiária irá pedir aos alunos que descrevam a respetiva imagem, mais ou menos em três frases. Mas existe uma regra, as frases têm todas de estar na negativa. Serão selecionados alguns alunos para poderem ler a sua descrição à turma.</p>	<p>Imagem (anexo 14);</p>	
--	--	--	---------------------------	--

ALMOÇO

<p>Início: 14:15h</p> <p>Fim: 15:15h</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>Área curricular: Matemática (Apoio ao Estudo)</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação;</p> <p>Objetivos: Multiplicar números naturais;</p> <p>Descritores de desempenho: Saber de memória as tabuadas do um até ao seis; Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 20;</p>	<p>Atividade: Problema da semana</p> <p>Estratégia: Esta aula será iniciada com a resolução de um problema pelos alunos, de forma individual. Contudo, em vez de ser a estagiária a apresentar o problema da semana, irá continuar-se a estratégia de dinâmica de pares. Todas as semanas será previamente selecionado um par que terá de construir um problema para os colegas resolverem. Este problema será construído em casa com a ajuda dos pais, de acordo com os conteúdos lecionados em aula. Será feita a resolução em conjunto do problema da semana.</p> <p>Seguidamente, serão apresentados os materiais não estruturados que foram utilizados nas tabuadas anteriores, nomeadamente, o colar das tabuadas, o quadro do cem e as serras.</p> <p>Primeiramente será apresentado o colar correspondente à tabuada do seis. Todos os colares foram realizados com diferentes materiais, assim, este será feito com tampas de garrafa. De seis em seis tampas existirá uma mola de madeira com etiquetas em branco. Nessa etiqueta falta colocar os números, sendo que essa atividade será realizada conjuntamente com a turma. O colar será posteriormente afixado como os restantes no lugar das “centopeias da tabuada”.</p> <p>Em conjunto será construída a tabuada do seis. A estagiária irá escrever no quadro “1 x 6” e irá pedir à turma que pense no resultado e assim sucessivamente. Todos os alunos escreverão no seu caderno diário a tabuada.</p>	<p>Colar das tabuadas (anexo 10); Quadro do cem (anexo 11); Serras (anexo 12);</p>	
--	---	---	--	--

		<p>Será distribuído a cada aluno o quadro do cem, uma vez que os alunos têm preenchido este para as tabuadas anteriores. Os alunos, individualmente, terão de pintar os múltiplos de seis. Antes de pintarem será necessário questionar os alunos no sentido de compreender se estes têm a certeza dos números a pintar. Seguidamente poderão observar as diferenças no padrão dos quadros anteriores, observando mesmo a quantidade de números pintados em cada um.</p> <p>Por fim, será distribuída aos alunos a serra da tabuada do seis. A turma já compreende como que terá de completar este material, uma vez que já o fez anteriormente. Sabem, também, que necessitam de uma régua para que fique compreensíveis as correspondências entre os números.</p>		
--	--	---	--	--

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadores Cooperantes professora Joana Pires e professor Nuno Resende

Anos/Turmas 1ºA, 1ºB, 1ºC, 2ºA, 2ºB, 2ºC, 3ºA, 3ºB, 3ºC, 4ºA, 4ºB e 4ºC

Díades Isa Cruz e Sara Oliveira; Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco; Ana João Silva e Juliana Monteiro; Dulce Oliveira

Estagiárias observadas Isa Cruz e Sara Oliveira; Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco; Ana João Silva e Juliana Monteiro; Dulce Oliveira

Data de observação 2015/01/23

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Dia da liberdade – A caminho da liberdade				
<p>Início: 9:45 Fim: 9:55 Duração: 10 minutos</p> <p>Início: 9:55 Fim: 10:15 Duração: 20 minutos</p>	<p>1º ano</p> <p><u>Área Curricular:</u> - Português</p> <p><u>Domínios:</u> - Oralidade.</p> <p><u>Objetivos:</u> - Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Referir e compreender o que foi escutado; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras;</p>	<p>Entrada As três turmas do 1º ano dirigem-se, com os respetivos professores, para o auditório do polo III, onde se devem sentar de acordo com as indicações das formandas. Durante esse momento, será reproduzida uma música (cf. anexo 1) clássica calma, propiciando um ambiente tranquilizante.</p> <p>1ª Atividade: <u>O que é a liberdade?</u> Estratégias: Para iniciar o diálogo sobre a liberdade, será solicitado a cinco alunos que se desloquem ao palco. Assim, neste estarão dispostas cinco cadeiras, voltadas para o público com uma corda amarrada numa perna, sendo pedido que se sentem e amarrem a mesma até à outra perna da cadeira, de modo a ficarem presos. Posteriormente, irá ser solicitado que se levantem, sendo analisados os resultados obtidos, onde as formandas esperam que alguns alunos não se</p>	<p>- Anexo 1 – música de entrada; - Computador; - Colunas.</p> <p>- Cadeiras; - Cordas.</p>	<p>Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um caráter formativo.</p>

<p>Início: 10:15 Fim: 10:25 Duração: 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Responder adequadamente a perguntas; - Formular perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Reconhecer o significado de novas palavras relativas a temas do quotidiano e conhecimento do mundo. 	<p>prendam na totalidade, proporcionando a discussão das diferentes atitudes, em torno do conceito de liberdade, partindo dos sentimentos despoletados pelos alunos quando estavam presas e/ou soltas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 2 – apresentação 1º ano; - Computador; - Projetor; - Colunas. 	
<p>Início: 10:25 Fim: 10:40 Duração: 15 minutos</p>	<p><u>Área Curricular:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão plástica. <p><u>Domínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta e organização progressiva de superfícies. 	<p>2ª atividade: <u>Medo da liberdade?</u></p> <p>Após o momento inicial de apresentação do intuito das atividades, será projetado um <i>powerpoint</i> (cf. anexo 2), onde constará um vídeo, onde o conceito de liberdade é explorado, retratando a história de um pássaro que, apesar de viver numa gaiola e sonhar que um dia poderia voar e ser livre, demonstrava receio pelo mundo que poderia vir a conhecer. De seguida, as estagiárias, deverão fomentar um diálogo com os alunos acerca do que foi observado anteriormente, proporcionando um momento de reflexão. Deste modo, para que o mesmo seja concretizável, as formandas colocarão questões orientadoras previamente definidas e estruturadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores; - Lápis de cor; - Origamis de pássaro. 	
<p>Início: 10:40 Fim: 10:45 Duração: 5</p>	<p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho; - Pintura; <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar livremente em superfícies planas e de pequenas dimensões; - Ilustrar de forma pessoal; - Pintar livremente em papel branco de pequenas dimensões; - Pintar utilizando lápis de cor e marcadores. 	<p>3ª atividade: <u>Liberdade com</u></p>		

<p>minutos</p> <p>Início: 11:00 Fim: 11:10 Duração: 10 minutos</p> <p>Início: 11:10 Fim: 11:30 Duração: 20 minutos</p> <p>Início: 11:30</p>	<p><u>Área Curricular:</u> - Estudo do meio.</p> <p><u>Domínio:</u> - À descoberta de conceitos do mundo.</p> <p><u>Subdomínio:</u> - Reconhecer aspetos da vida em sociedade.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Conhecer algumas regras de convivência social; - Respeitar os direitos e deveres individuais e coletivos.</p> <hr/> <p>2º ano</p> <p><u>Área Curricular:</u> - Português</p> <p><u>Domínios:</u> - Oralidade.</p> <p><u>Objetivos:</u> - Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p><u>responsabilidade</u> O momento de reflexão anterior permitirá estabelecer uma ligação entre o medo que o pássaro sentia quando sonhava com a liberdade e saía da gaiola, com a responsabilidade intrínseca à prática da liberdade. Assim, os alunos poderão refletir sobre a necessidade de compreender a importância do cumprimento de regras no respeito pela liberdade, pois a forma como é praticada tem de ser responsável. De modo a marcar este momento, serão distribuídos origamis de pássaro por todos os alunos, que cada um terá de decorar à sua vontade com os materiais, como lápis de cor, tintas e marcadores, trazidos da sala de aula.</p> <p>Saída Após todos os alunos terminarem a decoração dos origamis, ao sinal das estagiárias todas as turmas deverão sair do auditório, acompanhadas pelos respetivos professores, e dirigir-se à sua sala de aula.</p> <p>Entrada</p>	<p>- Anexo 1 – música de entrada; - Computador; - Colunas.</p> <p>- Cadeiras; - Cordas.</p>	
--	---	---	---	--

<p>Fim: 11:40 Duração: 10 minutos</p>	<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Falar de forma audível;</p>	<p>As três turmas do 2º ano dirigem-se, com os respetivos professores, para o auditório do polo III, onde se devem sentar de acordo com as indicações das formandas. Durante esse momento, será reproduzida uma música (cf. anexo 1) clássica calma, propiciando um ambiente tranquilizante.</p>	<p>- Anexo 3 – apresentação 2º ano; - Computador; - Projetor.</p>	
<p>Início: 11:40 Fim: 11:55 Duração: 15 minutos</p>	<p>- Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Utilizar a entoação e o ritmo adequados; - Responder adequadamente a perguntas; - Formular adequadamente perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, esperando a sua vez e respeitando o tema; - Referir o essencial do que foi escutado.</p>	<p>1ª Atividade: <u>O que é a liberdade?</u> Estratégias: Para iniciar o diálogo sobre a liberdade, será solicitado a cinco alunos que se desloquem ao palco. Assim, neste estarão dispostas cinco cadeiras, voltadas para o público com uma corda amarrada numa perna, sendo pedido que se sentem e amarrem a mesma até à outra perna da cadeira, de modo a ficarem presos. Posteriormente, irá ser solicitado que se levantem, sendo analisados os resultados obtidos, onde as formandas esperam que alguns alunos não se prendam na totalidade, proporcionando a discussão das diferentes atitudes, em torno do conceito de liberdade, partindo dos sentimentos despoletados pelos alunos quando estavam presas e/ou soltas.</p>	<p>- Silhueta em papel de cenário da estátua da liberdade; - Tintas.</p>	
<p>Início: 11:55 Fim: 12:00 Duração: 5</p>	<p><u>Área Curricular:</u> - Expressão plástica.</p> <p><u>Domínio:</u> - Descoberta e organização progressiva de</p>			

<p>minutos</p> <p>Início: 13:15 Fim: 13:25 Duração: 10 minutos</p> <p>Início: 13:25 Fim: 13:45 Duração: 20 minutos</p> <p>Início: 13:45</p>	<p>superfícies. - Exploração de técnicas diversas de expressão.</p> <p><u>Subdomínio:</u> - Pintura; - Impressão; - Cartazes.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Pintar sobre papel de cenário de grandes dimensões; - Explorar as possibilidades técnicas de mão; - Estampar a mão com tinta; - Fazer composições com fim comunicativo, usando a imagem, imprimindo e estampando.</p> <p><u>Área Curricular:</u> - Estudo do meio.</p> <p><u>Domínio:</u> - À descoberta dos outros e das instituições.</p> <p><u>Subdomínio:</u> - A vida em sociedade.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Conhecer algumas regras de convivência social;</p>	<p>2ª atividade: <u>Liberdade em todo o mundo</u> Estratégias: Terminado o anterior momento reflexivo, as formandas irão dar início à apresentação de um <i>power point</i> (cf. anexo 3), onde será questionada a importância da liberdade em todas as sociedades mundiais. Deste modo, será apresentada, no respetivo recurso, a estátua da liberdade, que pretende simbolizar a liberdade, atendendo à importância desta e contando a história deste património mundial.</p> <p>3ª atividade: <u>Mãos à obra</u> Estratégias: De acordo com o monumento referido anteriormente, será apresentado a sua silhueta em papel de cenário. Assim, as estagiárias irão propor aos alunos que, com as suas mãos, pintem o interior da estátua, de forma a criarem a sua estátua da liberdade. Na concretização deste momento, será explorado o conceito de união e refletidas as atitudes a tomar para que a liberdade exista na sociedade, sendo</p>	<p>- Anexo 1 – música de entrada; - Computador; - Colunas.</p> <p>- Cadeiras; - Cordas.</p> <p>- Anexo 4 –</p>	
--	---	--	--	--

<p>Fim: 13:55 Duração: 10 minutos</p> <p>Início: 13:55 Fim: 14:10 Duração: 15 minutos</p> <p>Início: 14:10 Fim: 14:15 Duração: 5</p>	<p>- Respeitar os direitos e deveres individuais e coletivos.</p> <hr/> <p>3º ano</p> <p><u>Área Curricular:</u> - Português</p> <p><u>Domínios:</u> - Oralidade.</p> <p><u>Objetivos:</u> - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Redigir corretamente.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Identificar informação essencial; - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu; - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; - Adaptar o discurso às situações de comunicação; - Informar, explicar;</p>	<p>respeitada, através das ações de cada. Por isso, a decoração da estátua da liberdade com as mãos dos alunos, remete para a premissa de que a liberdade é constituída pelas mãos de todos, que juntos são mais fortes.</p> <p>Saída Após todos os alunos terminarem a decoração dos origamis, ao sinal das estagiárias todas as turmas deverão sair do auditório, acompanhadas pelos respetivos professores, e dirigir-se à sua sala de aula.</p> <p>Entrada As três turmas do 3º ano dirigem-se, com os respetivos professores, para o auditório do polo III, onde se devem sentar de acordo com as indicações das formandas. Durante esse momento, será reproduzida uma música (cf. anexo 1) clássica calma, propiciando um ambiente tranquilizante.</p> <p>1ª Atividade: <u>O que é a liberdade?</u> Estratégias: Para iniciar o diálogo sobre</p>	<p>apresentação 3º ano; - Computador; - Projetor; - Colunas.</p> <p>- Tiras de cartolina; - Marcadores.</p>	
--	---	---	---	--

<p>minutos</p> <p>Início: 14:15 Fim: 14:25 Duração: 10 minutos</p> <p>Início: 14:25 Fim: 14:45 Duração: 20 minutos</p> <p>Início: 14:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Responder adequadamente a perguntas; - Formular adequadamente perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões; - Referir o essencial do que foi escutado; - Registrar ideias relacionadas com o tema; - Utilizar uma caligrafia legível. <p><u>Área Curricular:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão plástica. <p><u>Domínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta e organização progressiva de superfícies. - Exploração de técnicas diversas de expressão. <p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho; - Pintura. <p><u>Descritores de desempenho:</u></p>	<p>a liberdade, será solicitado a cinco alunos que se desloquem ao palco. Assim, neste estarão dispostas cinco cadeiras, voltadas para o público com uma corda amarrada numa perna, sendo pedido que se sentem e amarrem a mesma até à outra perna da cadeira, de modo a ficarem presos. Posteriormente, irá ser solicitado que se levantem, sendo analisados os resultados obtidos, onde as formandas esperam que alguns alunos não se prendam na totalidade, proporcionando a discussão das diferentes atitudes, em torno do conceito de liberdade, partindo dos sentimentos despoletados pelos alunos quando estavam presas e/ou soltas.</p> <p>2ª Atividade: <u>Somos livres?</u></p> <p>Estratégias: Será apresentado um <i>powerpoint</i> (cf. anexo 4) onde estará explanada a letra da música “Somos livres” de Ermelinda Duarte, realizando-se, assim, dois momentos de audição da mesma. Deste modo, num primeiro momento os alunos apenas escutarão a música e num segundo momento será concretizada uma interpretação da</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 1 – música de entrada; - Computador; - Colunas. - Cadeiras; - Cordas. - Anexo 5 – 	
--	--	--	--	--

<p>Fim: 14:55 Duração: 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar de forma pessoal; - Desenhar livremente; - Pintar livremente em superfícies planas de pequena dimensão; - Pintar utilizando lápis de cor e marcadores; - Desenhar utilizando lápis de cor e marcadores. <p><u>Área Curricular:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo do meio. <p><u>Domínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - À descoberta dos outros e das instituições. <p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A vida em sociedade. <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer algumas regras de convivência social; - Respeitar os direitos e deveres individuais e coletivos. <p><u>Área curricular:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e educação musical 	<p>mesma, em que os alunos realizarão gestos ao longo da audição da música, interpretando-a da forma que entenderem. Neste seguimento, a letra da música será explorada, sendo colocadas questões orientadas que coloquem os alunos a refletir sobre o conceito de liberdade.</p> <p>3ª Atividade: <u>A liberdade é...</u></p> <p>Estratégias: Após a exploração da música e reflexão sobre o conceito de liberdade, será entregue uma tira de carolina aos alunos, sendo que estes já terão trazido consigo marcadores, onde escreverão com os mesmos uma palavra que associem à liberdade, tendo também a liberdade de escrever uma frase ou fazer um desenho. Para a concretização deste momento será explicado aos alunos que terão a liberdade de escreverem ou desenharem o que entenderem na tira de cartolina, tendo de respeitar este momento, considerando o que foi dialogado anteriormente.</p>	<p>apresentação 4º ano;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor. 	
<p>Início: 14:55 Fim: 15:10 Duração: 15 minutos</p>	<p><u>Domínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de exploração; - Experimentação, desenvolvimento e criação 	<p>Saída</p> <p>Após todos os alunos terminarem a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Programa online 	

<p>Início: 15:10 Fim: 15:15 Duração: 5 minutos</p>	<p>musical.</p> <p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo; - Desenvolvimento auditivo. <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar canções com gestos; - Associar movimentos a pulsação, dinâmica e andamento; - Escutar o que é musicado. <hr/> <p>4º ano</p> <p><u>Área Curricular:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português <p><u>Domínios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidade. - Leitura e escrita. - Educação literária. <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Apropriar-se de novos vocábulos; 	<p>decoração dos origamis, ao sinal das estagiárias todas as turmas deverão sair do auditório, acompanhadas pelos respetivos professores, e dirigir-se à sua sala de aula.</p> <p>Entrada</p> <p>As três turmas do 4º ano dirigem-se, com os respetivos professores, para o auditório do polo III, onde se devem sentar de acordo com as indicações das formandas. Durante esse momento, será reproduzida uma música (cf. anexo 1) clássica calma, propiciando um ambiente tranquilizante.</p> <p>1ª Atividade: <u>O que é a liberdade?</u></p> <p>Estratégias: Para iniciar o diálogo sobre a liberdade, será solicitado a cinco alunos que se desloquem ao palco. Assim, neste estarão dispostas cinco cadeiras, voltadas para o público com uma corda amarrada numa perna, sendo pedido que se sentem e amarrem a mesma até à outra perna da cadeira, de modo a ficarem presos. Posteriormente, irá ser solicitado que se levantem, sendo analisados os</p>	<p><i>tagxedo.</i></p>	
---	--	---	------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; - Ler em voz alta palavras e textos; - Ler textos diversos; - Organizar os conhecimentos do texto; - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo; - Ler e ouvir ler textos literários; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Ler para apreciar textos literários. <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir informação essencial de acessória; - Identificar informação implícita; - Diferenciar facto de opinião; - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; - Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores; - Informar, explicar; - Formular adequadamente perguntas; - Responder adequadamente a perguntas; - Debater ideias; - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; 	<p>resultados obtidos, onde as formandas esperam que alguns alunos não se prendam na totalidade, proporcionando a discussão das diferentes atitudes, em torno do conceito de liberdade, partindo dos sentimentos despoletados pelos alunos quando estavam presas e/ou soltas.</p> <p>2ª Atividade: <u>O nosso pássaro leva-nos aonde queremos ir?</u></p> <p>Estratégias: Dando continuidade à reflexão iniciada na primeira atividade, será apresentado, num <i>powerpoint</i> (cf. anexo 5) o poema “Pássara da cabeça” de Manuel António Pina. Assim, será pedido que os alunos realizem, inicialmente, uma leitura silenciosa e, posteriormente, será solicitado a um aluno que leia em voz alta para todas as turmas. Após este momento, será analisado o poema, compreendendo as mensagens que este transmite, de modo a partir-se para uma análise mais profunda das duas primeiras estrofes. A escolha deste poema e a forma como se pretende apresentar e analisar com os alunos, relaciona-se com a metáfora apresentada pelo mesmo à</p>		
--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar pontos de vista diferentes; - Retomar o assunto, em situação de interação; - Justificar opiniões; - Acrescentar informação pertinente; - Precisar ou resumir ideias; - Decodificar palavras com fluência: decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra; - Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto; - Ler textos poéticos; - Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas no texto; - Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações; - Propor e discutir diferentes interpretações sobre as intenções e sentimentos do sujeito poético, tendo em conta as informações apresentadas; - Ler e ouvir ler textos poéticos; - Fazer a leitura expressiva de pequenos textos; - Ler poemas silenciosamente e em voz alta; - Identificar e interpretar os sentidos e pontos de vista do sujeito poético; - Manifestar sentimentos e ideias suscitados pelo 	<p>liberdade. A escrita do poema, partindo desta metáfora, associa a conceção de liberdade à imaginação, devido ao pássaro da cabeça do sujeito poético, que lhe permite viajar por qualquer lugar, mesmo quando o indivíduo se sente preso. Deste modo, ao longo da análise as estagiárias deverão moderar o debate colocando questões previamente estruturadas e pensadas, de modo a conduzir este momento, pretendendo-se fazer com que os alunos compreendam que a liberdade implica respeito e responsabilidade, através de uma reflexão filosófica e crítica, onde todos terão o direito de participar.</p> <p>3ª Atividade: <u>O que sente o meu pássaro da cabeça</u></p> <p>Estratégias: De modo a sintetizar tudo o que foi abordado nas atividades anteriores, os alunos dirão palavras que associem a tudo o que foi refletido, incluindo às mensagens que o poema lhes transmitiu, e ao seu conceito de liberdade. As suas palavras serão registadas no programa <i>tagxedo</i>, simultaneamente ao momento em que as</p>		
--	---	--	--	--

	<p>poema lido e ouvido.</p> <p><u>Área Curricular:</u> - Estudo do meio.</p> <p><u>Domínio:</u> - À descoberta dos outros e das instituições.</p> <p><u>Subdomínio:</u> - A vida em sociedade.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Conhecer algumas regras de convivência social; - Respeitar os direitos e deveres individuais e coletivos.</p>	<p>pronunciam, e, assim, criado um mapa conceitual em forma de pássaro, de modo a realizar uma articulação com o poema analisado anteriormente.</p> <p>Saída Após todos os alunos terminarem a decoração dos origamis, ao sinal das estagiárias todas as turmas deverão sair do auditório, acompanhadas pelos respetivos professores, e dirigir-se à sua sala de aula.</p>		
--	---	---	--	--

ANEXO 2AVII – MAPA CONCETUAL

PORTUGUÊS:

- Banda desenhada – Após a apresentação desta tipologia textual, cada aluno irá recriar uma tira de BD, acrescentando a temática da liberdade nos balões apresentados.

(Leitura e Escrita)

- A casa da poesia – Será apresentado um poema que remete para a temática da liberdade e será estabelecido um diálogo com os alunos sobre o significado da mesma.

(Leitura e Escrita)

- Vamos escolher um livro - Será apresentada e distribuída uma imagem alusiva ao tema da liberdade aos alunos. A estagiária irá pedir aos alunos que descrevam a respetiva imagem, mais ou menos em três frases, explorando o conceito de negativa e afirmativa.

(Leitura e Escrita)

MATEMÁTICA:

- Tabuada do seis – Será realizado um problema da semana, relacionado com a liberdade, que irá implicar noção de multiplicação;
(Números e operações)



PROJETO DE SALA:

- Teia da amizade — A estagiária irá promover o diálogo, levando a turma a refletir sobre o que significa a palavra amizade e da frase “Ser amigo é, também, ser livre”, articulando os conceitos de liberdade e responsabilidade. Seguidamente, a estagiária irá mostrar um novelo de lã e explicará ao grupo que se formará a teia da amizade. De cada vez que o novelo for mandado para alguém, quem o mandou terá de dizer uma palavra/expressão ou sentimento relacionado com os valores da liberdade, permitindo uma reflexão e partilha sobre o significado e importância desta.

ATIVIDADE CONJUNTA:

- Caminho da liberdade – No dia 23 – dia mundial da liberdade – as estagiárias da ESE realizarão uma atividade conjunta no auditório do colégio. A atividade será realizada com quatro grupos, sendo cada um referente ao ano de escolaridade. Neste estariam cinco cadeiras, cada uma com uma corda presa numa parte do assento e seriam solicitados alguns alunos, pedindo-lhes que se prendessem à cadeira. Este momento seria o mote para a exploração do vasto conceito de liberdade. Nesta atividade estão incluídas diferentes propostas, desde a leitura e análise de poemas e canções relacionadas com o tema; a criação de origamis e de um mural representativo do conceito de liberdade até a uma dimensão filosófica, onde se pretende uma reflexão conjunta e a partilha de valores sobre o conceito.