



**NM**

Orientação

## **DEDICATÓRIA**

Para ti avô, onde quer que estejas.  
Da sempre tua Nuchinha

## RESUMO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, visa explicar a prática docente da mestranda, desenvolvida numa turma do 3º ano de escolaridade, numa instituição de ensino público, a Escola Básica da Torrinha, na cidade do Porto.

Para o desenvolvimento da prática, muito contribuíram as aulas da unidade curricular de prática pedagógica supervisionada pois permitiram conhecer perspetivas e desenvolver competências no sentido da docência do 1º ciclo do ensino básico.

Tendo em conta os teóricos abordados em aula e as pesquisas realizadas pela mestranda, esta procurou basear a sua ação num cruzamento constante entre os quadros teóricos que defende e a reflexão sobre a mobilização dos mesmos na ação. Deste modo, enveredou numa metodologia de investigação-ação procurando melhorar a sua ação pedagógica, ao mesmo tempo que pretendia descobrir e construir a sua profissionalidade docente.

No presente relatório o leitor poderá encontrar as teorias defendidas pela mestranda, a caracterização do contexto de estágio, assim como relatos de uma prática desenvolvida à luz das características do professor do século XXI, tendo em conta aspetos fundamentais como a articulação curricular, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula, a consideração dos interesses e contextos dos alunos, a diferenciação pedagógica e a valorização de metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** metodologia de investigação-ação, ensino, professor do século XXI, metodologias ativas.

## **ABSTRACT**

This report, made in the context of the course of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master in Preschool and Primary School Education, aims to explain the teaching practice of the master's student developed in a third grade class at Torrinha Primary School, a public institution located in Porto.

The Supervised Teaching Practice classes greatly contributed to the progress of the practice, because they allowed to access different perspectives and develop skills towards teaching the first cycle of basic education.

Further to the theory learned in class and the research conducted by the graduate student, the activity was based in a constant cross between the theoretical frameworks that she believes and in a reflection on the mobilization of these theories in her action. Therefore, the student embarked on a research-action methodology and tried to improve her pedagogical action while she intended to discover and build her teaching professional identity.

In this report, the reader will find the theories advocated by the master's student, the characterization of the stage context, as well as descriptions of a practice developed by the characteristics of the common teacher of the XXI century, regarding fundamental aspects such as the curriculum articulation, the use of Information and Communication Technologies in the classroom, the consideration of the interests and backgrounds of students, special education and the enhancement of active methodologies that place the student at the centre of the teaching and learning process.

**Key-words:** action-research methodology, teaching, XXI century teacher, active methods .

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Dedicatória  | I   |
| Resumo   | II  |
| Índice de anexos   | V   |
| Lista de abreviações   | VII |
| Introdução   | 1   |
| 1. Enquadramento Teórico-Legal   | 3   |
| 1.1. Perspetiva histórica do ensino em Portugal                          | 3   |
| 1.2. O processo de ensino e aprendizagem                                 | 8   |
| 1.3. O professor e a ação docente no século XXI                          | 18  |
| 2. Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação    | 25  |
| 2.1. Caraterização do meio envolvente                                    | 25  |
| 2.2. Caraterização do Agrupamento Vertical Rodrigues de Freitas          | 27  |
| 2.3. Caraterização da Escola Básica com Educação Pré-Escolar da Torrinha | 29  |
| 2.4. Caraterização da sala e da turma do 3ºD                             | 30  |
| 2.5. Metodologia de investigação   | 36  |
| 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos  | 41  |
| Reflexão final   | 59  |
| Bibliografia   | 67  |

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexos tipo 1** – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (suporte digital)

**Anexos tipo 2** – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexos tipo 2A – Impressos

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 2AI – Grelha de avaliação   | 79  |
| Anexo 2AII – Mapa de Articulação Curricular   | 81  |
| Anexo 2AIII – Entrevista realizada ao orientador cooperante                           | 83  |
| Anexo 2AIV – Tabela de dados gerais da turma  | 91  |
| Anexo 2AV – Guião de observação   | 93  |
| Anexo 2AVI – Excerto do Diário de Formação  | 101 |
| Anexo 2AVII – Narrativa colaborativa  | 103 |
| Anexo 2AVIII – Narrativa individual com <i>feedback</i> da supervisora institucional  | 109 |
| Anexo 2AIX – Planificação de outubro e planificação de janeiro                        | 115 |
| Anexo 2AX – Síntese do Projeto “Freitinhas”   | 129 |
| Anexo 2AXI – Guião de pré-observação com <i>feedback</i> da supervisora institucional | 133 |

Anexos tipo 2B – Suporte digital

Anexos 2BI- Grelhas de avaliação

Anexo 2BI.I – Grelha de verificação da participação oral

Anexo 2BI.II – Grelha de verificação de matemática

Anexo 2BI.III – Grelha de verificação da leitura

Anexos 2BII – Documentos referentes à turma

Anexo 2BII.I – Planta da sala

Anexo 2BII.II – Horário do aluno com NEE

Anexo 2BII.III – Horário da turma

Anexos 2BIII – Planificações

Anexo 2BIII.I – Planificação da atividade “Lengalenga dos gestos”

- Anexo 2BIII.II – Planificação atividade “Da terra à tarte”
- Anexos 2BIV – Mapas de articulação curricular
  - Anexo 2BIV.I – Mapa de articulação curricular (semana de 3 a 5/12/2014)
- Anexos 2BV – Materiais pedagógicos construídos/utilizados
  - Anexo 2BV.I – Livro dos Enigmas Matemáticos
  - Anexo 2BV.II – Lengalenga “Da terra à tarte”
  - Anexo 2BV.III – Exercício interativo
  - Anexo 2BV.IV – *Link* de um *Voki* utilizado
  - Anexo 2BV.V – Ficha de trabalho em formato folheto
  - Anexo 2BV.VI – Ficha de trabalho em formato de jogos
  - Anexo 2BV.VII – Jogo “Já sei!”
  - Anexo 2BV.VIII – Ficha de escuta ativa
  - Anexo 2BV.IX – Folha de registo
  - Anexo 2BV.X – *Link* de vídeos
  - Anexo 2BV.XI – Esquema individual para completar e esquema em ponto grande para a sala
  - Anexo 2BV.XII – Jogo “Quem quer saber da circulação?”
- Anexos 2BVI – Registos fotográficos
  - Anexo 2BVI.I – Fotografias da atividade “Resolvo enigmas!”
  - Anexo 2BVI.II – Fotografias da atividade “Lengalenga dos gestos”
  - Anexo 2BVI.III – Fotografias das atividades do projeto “Lanche saudável”
  - Anexo 2BVI.IV – Fotografias dos alunos em exercícios interativos
- Anexo 2BVII – Projeto “Freitinhas”
  - Anexo 2BVII.I – Divisão das tarefas
  - Anexo 2BVII.II – Produção final: Livro “Uma escola para todos”
  - Anexo 2BVII.III – Questionários realizados
  - Anexo 2BVII.IV – Dados recolhidos

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico  
ABAE - Associação Bandeira Azul da Europa  
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular  
CD - Compact Disc (CD)  
EPE - Educação Pré-Escolar  
EE- Encarregados de Educação  
EB1- Escola Básica do 1º Ciclo  
ESE-IPP Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
PPS - Prática Pedagógica Supervisionada  
PEI - Programa Educativo Individual  
PE - Projeto Educativo  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária  
TEIP3 - Território Educativo de Intervenção Prioritária de Terceira Geração  
UC - Unidade Curricular  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), inserida no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-IPP), surge no culminar do período de formação da mestranda e visa analisar e refletir de forma cuidada e fundamentada sobre as práticas docentes desenvolvidas.

O referido mestrado compreende diferentes estágios nos dois contextos de educação para o qual habilita profissionalmente, pelo que o presente relatório abrange, apenas, o período de estágio no âmbito do 1ºCEB, que decorreu de outubro a janeiro de 2014/15, numa turma de 3º ano da Escola Básica da Torrinhã, tutelada pelo Ministério da Educação. O relatório relativo à prática na EDP, realizada no ano letivo anterior, entre os meses de fevereiro a junho, na instituição privada “Infantário Monfortinhos de Real” numa sala com crianças de 4 anos, encontra-se em anexo (cf. anexo 1).

A UC de PPS, organizada em aulas teórico-práticas, seminário e organização tutorial, constituiu-se como essencial para suportar o período de estágio desenvolvido, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento das competências requeridas para um profissional de educação, indo ao encontro do enunciado no Perfil Específico do Professor do 1ºCEB, clarificado no decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto. Assim na Ficha Curricular pretendem-se desenvolver competências, tais como: “articular saber científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas” (Flores & Forte, 2014, p.1); atuar valorizando os contextos através de estratégias de observação e reflexão sistemática; mobilizar os conhecimentos adquiridos na prática para a formação de uma identidade profissional e melhoria das práticas educativas; “planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens” (ibidem); estabelecer relações positivas com os alunos de modo a promover a segurança e predisposição para as aprendizagens; “compreender o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global face a uma

geração multimédia” (ibidem); praticar a diferenciação pedagógica; desenvolver projetos de intervenção no 1ºCEB; investigar sobre as práticas educativas.

O desenvolvimento das competências enunciadas pode ser analisado no relatório apresentado, escrito de forma cuidada e com uma postura crítica e reflexiva por parte da autora, encontrando-se organizado em três grandes capítulos. O primeiro, intitulado de “Enquadramento teórico-legal” visa explicar os quadros teóricos que influenciaram e guiaram a ação da mestrandade durante o período de estágio. O segundo capítulo, “Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação” pretende, tal como o nome indica, caraterizar a instituição de estágio na qual a mestrandade desenvolveu a sua prática e tudo o que lhe está inerente, além de abordar a metodologia de investigação que orientou a ação da formanda. Por fim, o terceiro e último capítulo, com o nome “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos” incide sobre as práticas que a formanda desenvolveu, pelo que se faz uma análise e reflexão fundamentada sobre os aspetos chave das atividades. Após estes capítulos, surge a “Reflexão Final” que se assume como um espaço de excelência para o exercício da reflexão, na qual a autora analisa todo o seu percurso de estágio e os contributos do mesmo para a sua formação profissional.

Para finalizar, importa referir que após a parte textual do presente relatório, surgem os anexos que visam ilustrar ou complementar o conteúdo do texto. Estes encontram-se divididos em três tipos: Anexos tipo 1, referente ao relatório realizado no âmbito da educação pré-escolar, Anexos tipo 2, referentes ao presente relatório, divididos em anexos 2A, que se encontram impressos, e Anexos tipo 2B que constam num Compact Disc (CD) agregado à contracapa do trabalho.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

Numa educação de qualidade procura-se que o docente desenvolva a sua ação, incorporando o espírito da teoria, pelo que é desejável e profícuo uma prática sustentada na teoria ao invés de uma prática derivada, unicamente, da teoria (Formosinho 2007). Também Arends (1995, p.11) defende a importância deste tipo de conhecimento nas práticas, quando refere que “Para professores (...) o conhecimento e as crenças que possuem não são exclusivamente importantes por si só, mas também como determinantes e guias da ação.”. Neste sentido, o primeiro capítulo deste relatório visa explicar alguns dos referenciais teóricos que mais influenciaram e guiaram a prática pedagógica da mestranda, contribuindo para o enriquecimento da conceção de Educação, assim como para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

De modo a tornar o capítulo mais coerente, a mestranda optou por organizá-lo em três subcapítulos. O primeiro, “Perspetiva Histórica do ensino em Portugal”, pretende abordar brevemente a evolução do ensino em Portugal; de seguida, “O processo de ensino e aprendizagem”, visa explorar aspetos que a mestranda considera essenciais para o sucesso do mesmo processo e, por fim, o “O professor e a ação docente no século XXI”, destaca o perfil desejado do professor e elementos fulcrais na ação docente do século XXI.

### **1.1. PERSPETIVA HISTÓRICA DO ENSINO EM PORTUGAL**

Desde sempre que o ensino foi (e continua a ser) influenciado pelas mudanças históricas e sociais que se fazem sentir. Estas mudanças refletem-se ao nível dos normativos governamentais, conteúdos, das metodologias de ensino, do papel do aluno e do professor. Neste sentido, importa abordar o ensino em Portugal à luz da História.

O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu, em Portugal, no século XIX, em 1826, com a publicação da Carta Constitucional. Nesta época iniciou-se,

também, a construção de currículos formais. No entanto, só em 1835 foi estipulado que o ensino primário devia ser gratuito para todos os cidadãos (Decreto de 7 de setembro), sendo que os pais e entidades como as câmaras e igrejas, eram responsabilizadas pelo cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos sete anos de idade (Mendonça, 2006)

Foi no ano de 1844, na reforma de Costa Cabral, através da publicação do Decreto do Governo n.º220, que se consagrou a obrigatoriedade da frequência da escola primária para crianças dos sete aos quinze anos, com residência próxima da escola (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Importa destacar que nesse século, os principais objetivos da educação primária centravam-se nas competências básicas dos três R's: escRita, leituRa e aRitmética (Arends, 1995) e nos princípios gerais de moral, na doutrina cristã, nos exercícios gramaticais e na História de Portugal (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Quanto à formação, pouco era exigido pelo que o ensino não era visto como uma carreira. Assim, os professores eram, geralmente, pessoas com um certo grau de educação e que se dispunham a ensinar, não sendo valorizada a formação ao nível das competências pedagógicas. Pelo contrário, as preocupações inerentes ao exercício da profissão relacionavam-se com obrigações morais e códigos de conduta profissionais (Arends, 1995).

No século XX mudanças extremamente significativas aconteceram na educação em Portugal, devido às alterações políticas, principalmente, que o país atravessou e que se refletiram na educação e no papel da mesma na sociedade. Em 1911, na mudança do regime monárquico para o republicano, 75% da população portuguesa continuava analfabeta (Mendonça, 2006). Em março de 1911, o Decreto n.º9:223 foi o primeiro normativo que regulamentou o ensino primário e o dividiu em três graus: o grau elementar de três anos e obrigatório para ambos os sexos; o grau complementar de dois anos e, por fim, o grau superior de três anos. Esta orientação manteve-se até à publicação do Decreto n.º61.137 de 29 de setembro de 1919 no qual foi referido que o ensino primário geral (duração de cinco anos) era obrigatório e gratuito para todas as crianças de ambos os sexo dos sete aos doze anos de idade. Esta situação alterou-se com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926, no qual o ensino elementar (dos sete aos onze anos) foi dividido por quatro classes, sendo obrigatório para os dois sexos, mas lecionado separadamente (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Neste época, defendia-se que "(...) para ensinar a ler, escrever e contar, basta

saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe” (Sampaio, 1976, p.47 citado por Mendonça, 2006, p.12) continuando a desvalorizar-se o papel do professor e do aluno, ao mesmo tempo que o governo procurava que os professores fossem agentes ideológicos (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Na década de 30 assistiu-se a um empobrecimento da organização do ensino primário, sendo encerradas escolas com menos de 45 alunos e foi abolido o princípio da gratuidade escolar (*idem*).

Entre 1936 e 1947 a escola estava ao dispor da propaganda ideológica. Neste período, o ministério da Instrução Pública alterou a designação para Ministério da Educação Nacional, foi imposto o livro único e criou-se a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães (Mendonça, 2006). Apenas em julho de 1964, se instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito para ambos os sexos com duração de seis anos, organizados em dois ciclos: o ciclo elementar de quatro anos, e o complementar de dois (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Ao mesmo tempo, foi referido que a família deixava de ser a estrutura oficial responsável pela educação, passando a ser assumida legalmente pela escola. É ainda de salientar que o ensino primário foi substituído, pela primeira vez, pela terminologia de “Ensino Básico” (Mendonça, 2006).

No início dos anos 70, Veiga Simão, então ministro da educação, apresentou linhas de um projeto que pretendia a modernização do sistema educativo. Na lei n.º5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão, foi referido que era missão do Estado tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada, sendo esta indispensável para o cumprimento do princípio fundamental de igualdade de oportunidades para todos (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). No entanto, devido à Revolução de abril de 1974 esta lei não chegou a ser implementada na totalidade.

O período seguinte à revolução dos cravos constituiu-se como um marco a assinalar na acessibilidade de todos à educação e como “um momento de ruptura ideológica face a concepções e práticas educativas de homogeneização” (Fernandes, 2007, p.81). Com o Despacho Ministerial n.º24/A/74, de 2 de setembro, foram aprovados novos programas para o ensino básico, no qual se integravam, pela primeira vez, áreas curriculares como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde. Estes programas definiam as metas a atingir em cada uma das áreas, e estabeleciam os resultados de aprendizagem esperados em cada disciplina, acompanhados dos conteúdos, dos conceitos

básicos e das capacidades a desenvolver (Mendonça, 2006). Além disto, e de acordo com a premissa de Fernandes (2007) exposta anteriormente, as metodologias, práticas e atitudes foram dos aspetos que sofreram uma maior inovação após o 25 de abril, destacando-se a introdução de métodos ativos. Nos alunos passaram-se a valorizar capacidades e valores considerados importantes para o seu desenvolvimento em comunidade, como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, a responsabilidade e o sentido de cooperação, ao mesmo tempo que se respeitavam os ritmos e a autonomia de cada aluno. O sistema de avaliação também sofreu uma mudança drástica, na medida em que deixou de ser unicamente sumativa passando a considerar-se as vertentes diagnóstica e formativa (Mendonça, 2006). Em 1979, o decreto-lei n.º538/79, de 31 de dezembro veio reafirmar a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico com duração de seis anos e que englobava crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos (Almeida, Fernandes & Leite, 2009).

Em 14 de outubro de 1986 surgiu a primeira lei (lei n.º.46/86) que regulamenta o sistema educativo em Portugal, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE). Nesta ficou definido que a escolaridade obrigatória passaria a ser de nove anos, sendo constituída por três ciclos, e era “(...)da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 2º, ponto 2). Segundo a LBSE, o sistema educativo português reorganizou-se e no contexto da educação escolar, subdividiu-se em ensino básico, secundário e superior. Surgiu, pela primeira vez, a designação de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a formação de educadores de infância e de professores do 1ºCEB passou a ser em escolas superiores de educação e universidades (artigo 31º).

Os anos 90 do século transato foram um período rico em produção legislativa, principalmente no que concerne ao 1ºCEB. Logo em 1990 foi aprovado o estatuto da carreira docente, através do decreto-lei n.º139-A/90, de 28 de abril, no qual é referido que “O Programa do Governo considera vector fundamental (...) a valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente”. Deste modo foi notória a importância conferida à educação e a intenção de melhorá-la, ao mesmo tempo que se procurava motivar os docentes divulgando o estatuto da

sua carreira. Desde então várias foram as vezes que o referido decreto sofreu alterações mas salienta-se a criação do mesmo.

Na década de 90, em 1992 foi conferido um acentuado grau de importância à formação contínua na profissão docente, sendo esta reconhecida pelo Estado e consagrada no lançamento do “Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores” (decreto-lei n.º249/92, de 9 de novembro). Em 1996, no despacho n.º147-B/ME/96, de 1 de agosto, foi definida a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em 1997, promulgou-se uma lei que alterava alguns aspetos à lei de bases (lei n.º115/97 de 19 de setembro), sendo importante referenciar que foi definido que os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo adquiriam a sua qualificação profissional através de cursos superiores que conferiam o grau de licenciado, elevando, desta forma, a formação de professores e educadores.

Foi já no século XXI que os educadores de infância e professores do ensino básico viram um maior reconhecimento na sua profissão ao serem publicados os perfis gerais e específicos da profissão nos decretos-lei n.º240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, respetivamente. Estes decretos valorizaram a profissão docente, ao mesmo tempo que estabeleciam princípios sobre os quais todos os educadores de infância e professores de 1º ciclo deveriam sustentar a sua ação de modo a elevar a educação nas escolas portuguesas. Relativamente à gestão e organização das escolas, estas foram organizadas em agrupamentos verticais de acordo com o despacho n.º13313/2003, de 8 de julho, enunciando uma maior autonomia das escolas na configuração de Projetos Educativos adequados às prioridades das populações e Projetos Curriculares de Escola e de Turma que contemplam as especificidades, necessidades e interesses dos alunos, prevendo condições para responder às mesmas (Almeida, Fernandes & Leite, 2010). Mais tarde, com o decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril, os agrupamentos de escola viram definidos os seus princípios orientadores. Posteriormente, em 2010 com a Resolução de Conselho de Ministros n.º44/2010, de 14 de junho, e a Portaria n.º1181/2010, de 16 de novembro a rede escolar foi reorganizada, sendo extintos alguns agrupamentos que se juntaram a outros, formando agrupamentos cada vez maiores.

Em 2007, através do decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, a habilitação para a docência sofreu mais uma alteração sendo que, passou a ser necessário

obter o grau de licenciado no curso de Educação Básica e seguidamente o grau de mestre na especialidade de ensino desejada.

Apesar da falta de exatidão nas datas dos dados apresentados de seguida, Lebrun (2002), citando Salomon (2000), refere uma série de características pertencentes à “pedagogia tradicional”, ou seja, a mais antiga, e outras tantas para a “pedagogia nova”, correspondente à pedagogia que se fez sentir em Portugal, principalmente, após a Revolução dos Cravos. Desta forma, e como é possível inferir na análise histórica realizada ao longo do presente subcapítulo, na pedagogia nova, o aluno tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo respeitado como ser individual, ao passo que na pedagogia tradicional o estudante era um ser recetivo, mero exectutor de tarefas. Uma outra diferença relaciona-se com os conteúdos, pelo que na pedagogia nova se consideram mais amplos ao nível das áreas, e na pedagogia tradicional, prendiam-se aos 3R's: escRita, leituRa e aRitmética. Na análise de Salomon (2000) destaca-se ainda a importância da interdisciplinaridade, do trabalho de equipa e do professor como um guia na pedagogia nova, contrariando a pedagogia tradicional relativamente aos horários fixos para determinada disciplina, ao trabalho individual do aluno e ao papel do professor como “oráculo”.

## 1.2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Considerando as mudanças sentidas no ensino, importa fazer uma caracterização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e de tudo o que ele envolve, atualmente, tendo em conta a relação entre ensinar e aprender, assim como os aspetos aos quais o professor deve atentar.

Para uma melhor compreensão, importa então definir os conceitos de aprendizagem e de ensino. Ferreira & Santos (2000, p.17) mencionam que “Aprender é uma actividade natural e espontânea em qualquer ser humano. Desde que nascemos que exercemos essa função.”. De facto, existem bastantes aspetos que se aprendem sem a necessidade de serem ensinados (Bordenave & Pereira, 1989), como por exemplo, o ato de sucção.

Vários foram os pedagogos que ao longo dos anos estudaram o processo de aprendizagem, deixando contributos que inspira(ra)m a ação pedagógica da mestrandia e que são essenciais para compreender este ato. Segundo Piaget citado por Papalia, Olds & Feldman (2009) a aprendizagem processa-se em dois movimentos: assimilação e acomodação. No primeiro a criança recebe novas informações e incorpora-as às que já sabe. Para tal, a mente conta com esquemas construídos por conhecimentos prévios, que permitem a assimilação dos novos conceitos. Já na etapa da acomodação, dá-se a modificação das estruturas cognitivas da mente da criança de modo a incluir as novas informações). Esta teoria acredita que a inteligência e a aprendizagem se constroem gradualmente pela estimulação e desafio por parte do professor (Bordenave & Pereira, 1989). Piaget deixou também o seu contributo ao definir estádios de desenvolvimento cognitivo das crianças com diferentes idades, no entanto estes estádios são meramente indicadores pois nem todas as crianças se desenvolvem ao mesmo ritmo. Os alunos da turma na qual a mestrandia desenvolveu a PPS encontram-se, segundo Piaget, no estádio das operações concretas no qual conseguem resolver problemas logicamente se estiverem focados no aqui e agora, mas não conseguem pensar abstratamente (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Segundo Skinner, citado por Bordenave & Pereira (1989), a aprendizagem é uma consequência dos estímulos ambientais e do reforço positivo. Neste sentido, valoriza os *feedbacks* considerando que a criança irá reproduzir e aprender uma ação se obtiver um *feedback* positivo sobre a mesma.

Vigotsky destaca os processos sociais para o desenvolvimento das crianças, vendo "(...) o crescimento cognitivo como um processo colaborativo. As crianças (...) aprendem por intermédio da interação social" (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.34) e por isso considera que os diálogos são fundamentais, não só para expressar aquilo que se conhece sobre o mundo, mas também para desencadear ações aprendizagem. Salienta a importância de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), explorada posteriormente no relatório.

Bruner defendia que um aluno deve compreender toda a estrutura de um determinado conteúdo para que a aprendizagem se torne mais duradoura. Defende esta sua premissa com o exemplo de um aluno de biologia que, com o passar dos anos, se poderá ter esquecido de certos detalhes sobre um conteúdo, mas se possuir uma estrutura geral, conseguirá de um modo mais fácil

reconstitui-los. Assim, este psicólogo perspectiva a aprendizagem segundo quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Na motivação, o professor deve especificar experiências que criem uma predisposição para a aprendizagem; na estrutura, o professor deve criar atividades simples que permitam uma adequação entre os conteúdos e as capacidades de aquisição dos alunos; na sequência, destaca a importância de uma metodologia dedutiva (de noções teóricas às aplicações) ou interrogativa-indutiva (dos casos às questões e problemas subjacentes); e por fim, no reforço salienta o *feedback* como “dato crucial para o sucesso na aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.242) uma vez que para atingirmos determinada meta temos de ter noção do nosso desempenho.

Partindo do que foi explanado acerca da aprendizagem, importa destacar que o ato de aprender é inerente ao próprio aluno (“alunos que revelem (...) capacidade de aprendizagem”, despacho normativo n.º24-A/2012, de 6 de dezembro, artigo 22º, ponto 3). Ninguém consegue aprender no lugar de ninguém. Assim, compreender os aspetos referentes ao ato de aprender é essencial para que o professor consiga adequar toda a sua ação. De facto, segundo Hans e Aebli, citado por Bordenave & Pereira (1989, p.38), “A compreensão da natureza dos processos de aprendizagem permitirá ao professor adaptar sua ação”.

Neste sentido, compreende-se que, sendo a aprendizagem inerente ao indivíduo, o professor não pode obrigar o aluno a aprender, mas pode e deve criar estratégias de ensino que promovam essa aprendizagem, pois “ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender.” (Roldão, 1999, p.28). De facto, de acordo com Doyle (1986), citado por Ferreira & Santos (2000) e com o decreto-lei n.º240/2001, de 30 de agosto, uma das funções específicas da profissão de professor relaciona-se com o ensino, que deve ser capaz de desencadear momentos de aprendizagem. Assim, salienta-se que “ensinar não é o mesmo que aprender” (Bordenave & Pereira, 1989, p.39). Segundo os mesmos autores, o processo de ensino envolve objetivos que se pretendem alcançar e para tal mobilizam-se meios, procurando criar uma estratégia sequencial. Assim, considerando Ferreira & Santos (2000), para que a aprendizagem ocorra não basta que o professor ensine, é necessário que os alunos estejam com atenção e envolvidos nessa aprendizagem.

De acordo com Bordenave & Pereira (1989) o processo de ensino envolve um esquema com quatro fases, pelas quais a mestranda procurou enveredar no momento de planificar a ação. Na primeira fase o professor deve constatar os conhecimentos dos alunos sobre o tema que vai ser abordado; na segunda deve definir os objetivos que pretende que os alunos alcancem; seguidamente, deve criar situações estimuladoras de aprendizagem para esses objetivos; por fim, no desenrolar de atividades o professor deve orientar a aprendizagem dos alunos, mediante um processo de avaliação sobre os progressos dos alunos.

Por tudo o que foi salientado, pode-se afirmar que a tarefa de ensinar consiste em “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação” (Roldão, 2009, p.15).

É em torno desta linha de pensamento que surgem diversos fatores aos quais o professor deve ter atenção no ato de ensinar, uma vez que o interesse e o prazer despertam a vontade para aprender (Ferreira & Santos, 2000). Assim, na perspectiva dos diversos autores já referidos e na opinião pessoal da formanda, deve-se ter sempre em conta a motivação, os conhecimentos prévios, o planeamento de atividades desencadeadoras de situações de aprendizagem (Bordenave & Pereira, 1989, p.39), a organização do espaço, a relação afetiva, a linguagem utilizada, etc. (Ferreira & Santos, 2000).

Neste sentido, surge a importância de metodologias ativas, que envolvam o aluno numa ação sobre o mundo (Ferreira & Santos, 2000). No entanto, salienta-se que as opções metodológicas do docente devem inscrever-se numa constante atitude de observação e reflexão sobre as práticas letivas, pelo que cada professor deve escolher as metodologias que parecem mais indicadas de acordo com as características da turma, o programa e a sua identidade profissional (Ferreira & Santos, 2000), nunca esquecendo que as metodologias não são recitais e que o docente pode e deve reajustá-las à sua prática. É por este motivo que a mestranda defende várias perspectivas ao nível da educação e do ensino por se identificar com as mesmas.

Tendo em conta que “A pedagogia ativa põe em questão a atitude tradicional (...) [pois] já não se trata de se limitar a comunicar o saber e controlar a sua compreensão” (Pourtois & Desmet, 1997, p.266) deve ser o próprio estudante o construtor dos seus conhecimentos, proporcionando uma aprendizagem ativa e

significativa. É neste contexto que surge o modelo de aprendizagem construtivista no qual os alunos são considerados construtores ativos, e não seres reativos, e onde os professores se preocupam em ensinar a construir conhecimentos (Mauri, 2001), tornando-se os alunos o centro do processo de ensino e aprendizagem.

No modelo construtivista de aprendizagem, que a formanda procurou mobilizar na sua PPS, salientam-se algumas das características enunciadas ao longo deste subcapítulo, como o papel dos conhecimentos anteriores, a importância da experiência concreta, a motivação, o diálogo e interatividade na aprendizagem, e ainda outras como a importância de valorizar o contexto, o caráter cooperativo da aprendizagem, a reflexão por parte do aluno sobre aquilo que aprendeu, e o conflito cognitivo que deve ocorrer para que se desenvolva uma nova aprendizagem (Jonnaert, 2009; Lebrun, 2002). Nesta perspetiva o professor tem um papel fundamental e complexo pois deve ser capaz de criar situações que permitam ao aluno construir conhecimentos e desenvolver competências (Jonnaert, 2009).

Num contexto construtivista o primeiro passo para criar uma situação de aprendizagem significativa, isto é, a construção de um significado próprio e pessoal (Solé & Coll, 2001) relaciona-se com a motivação que orienta a ação dos alunos. Segundo Solé (2001) para que um aluno se envolva na tarefa e sinta vontade de a realizar, esta tem de ser atrativa, tem de interessar e ir de encontro a determinada necessidade, que pode ser despertada pelo professor. A motivação nem sempre é intrínseca, isto é, nem sempre é satisfeita por motivos internos, pois, tal como refere Dewey, 1947, citado por Solé (2001, p.50) “a necessidade, o interesse, criam-se e desenvolvem-se na própria situação de ensino/aprendizagem.”, ou seja, nem sempre são necessidades e motivações intrínsecas ao indivíduo. Por isto o professor deve despertar a motivação extrínseca, ou seja, criar um interesse para ativar o processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Deste modo, o docente deve ter cuidado com o modo de apresentação e organização de certo conteúdo por forma a despertar interesse nos alunos, pois este “não é um dado adquirido (...) há que criá-lo e, uma vez despertado, não o deixar esmorecer.” (Solé, 2001, p.51). Durante a sua ação, a mestranda procurou motivar os alunos através da diversificação de recursos, como se pode constatar no capítulo 3.

De modo a tornar as atividades planificadas mais motivadoras, o professor deve ter em conta alguns aspetos como ser desafiadora a nível cognitivo, ser interdisciplinar, ser produtiva, permitir a interação, ser clara e desenrolar-se num período de tempo considerado justo (Viau, s.d, citado por Lebrun, 2002).

Um outro aspeto que se destaca como fator motivacional é a valorização do contexto dos alunos quer a nível familiar, quer económico, quer social e político (Lebrun, 2002). Neste sentido Brofenbrenner (1979, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009) mostrou que o meio influencia o modo como a criança se desenvolve, e que se o professor planificar a sua ação tendo isso em conta, demonstra compreender o mundo da criança e o modo como esta o vive, possibilitando o desenvolvimento de novas aprendizagens com valorização dos contextos. Também na lei portuguesa, através do perfil específico de desempenho do docente do 1º ciclo (decreto-lei n.º241/2001, anexo 2) encontra-se consagrada a importância dos contextos no processo de aprendizagem, pelo que a mestranda procurou valorizá-los utilizando, na sua prática, diversos elementos da vida quotidiana dos alunos.

Considerando o referido, a formanda defende a importância da motivação e de tudo o que lhe está inerente pois esta pode (e deve) levar o aluno a sentir desejo de aprender. Deste modo, o professor deve ter a capacidade de criar situações que despertem tal desejo, e atividades motivadoras que possibilitem a permanência dessa motivação. Segundo Lebrun (2002), estes fatores de motivação irão espelhar-se num maior empenhamento do estudante.

Para existir motivação é essencial que o professor valorize os conhecimentos prévios do aluno uma vez que “estes conhecimentos prévios não só permitem um contacto inicial com o novo conteúdo, como são, também, fundamentais para a construção de novos significados” (Miras, 2001, p.58), ao mesmo tempo que levem o aluno sentir-se incluído na aprendizagem. De facto, uma aprendizagem torna-se mais significativa quanto mais relações o aluno conseguir estabelecer e, ao valorizar os seus conhecimentos, as aprendizagens construídas sobre o novo conteúdo serão mais significativas, pois o aluno atualiza e reformula os conhecimentos, de acordo com as novas informações. Também o decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto defende que o professor deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Jonnaert (2009) o aluno constrói os seus conhecimentos através de uma atividade reflexiva sobre aquilo que já sabe, ou seja, sobre os conhecimentos prévios,

adaptando-os às novas informações. É neste sentido que se insere a teoria de Piaget, já abordada anteriormente, ao afirmar que a aprendizagem se desenvolve segundo fatores de acomodação e assimilação, considerando sempre os conhecimentos anteriores.

Segundo a teoria do construtivismo, se o professor desenvolver atividades sem ter em conta o papel dos conhecimentos prévios, o mais provável é que a aprendizagem seja superficial, baseada, fundamentalmente, na memória e por isso, pouco significativa (Miras, 2001). Nesse sentido, “o construtivismo supõe (...) uma dialética entre os conhecimentos anteriores do sujeito e os conhecimentos a construir” (Jonnaert, 2009, p.111).

Tendo em conta a importância dos conhecimentos prévios, destaca-se então o trabalho junto da Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta, segundo Vigotsky (1978, citado por Fino, 2001, p.277), é

A distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes

Ao trabalhar nesta zona a criança sente que os seus conhecimentos são valorizados, ao mesmo tempo que é colocada perante um desafio, visto como alcançável. Na sua ação a mestranda procurou trabalhar na ZDP, pelo que propunha atividades que não se apresentassem demasiado complexas ou simples, de modo a motivar os alunos e a desenvolver aprendizagens significativas. O trabalho na ZDP torna-se essencial pois, de facto, se o aluno trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão pequenas, no entanto, se o grau de dificuldade for demasiado elevado, pode sentir-se frustrado e não aprender (Howard, 1994; Vigotsky, 1962 citado por Tomlinson, 2008). Deste modo, é importante a existência de um equilíbrio. Assim, destaca-se a orientação do professor e as interações entre alunos, assim como a aprendizagem cooperativa, como estratégia potenciadora de aprendizagens, uma vez que, com estas ajudas a criança alcança outros conhecimentos, ao mesmo tempo que constrói e modifica os esquemas já existentes (Onrubia, 2001; Solé & Coll, 2001)).

Por aprendizagem cooperativa entende-se aquela na qual o estudante não é capaz, de forma independente, de resolver a tarefa, sendo necessária uma real cooperação entre os atores (Lebrun, 2002). De acordo com Arends (1995) na

aprendizagem cooperativa os alunos trabalham em equipa para um objetivo comum sendo que os grupos de trabalho são compostos por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, esperando-se uma cooperação entre todos para atingirem uma finalidade comum.

No processo de ensino e aprendizagem deve-se ter em conta que os alunos têm capacidades diferentes a diversos níveis. Desta forma, Resendes & Soares (2002) defendem a diferenciação pedagógica no ensino ao assumirem que os alunos têm mais sucesso na aprendizagem quando o professor tem em consideração as características próprias de cada um, uma vez que cada indivíduo tem interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. As mesmas autoras destacam a necessidade do professor atender, especialmente, às diferenças cognitivas (teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) e estilos diferentes de aprendizagem), linguísticas e socioculturais dos seus alunos no ato da planificação e da ação. Przesmycki (1991) citado por Pourtois & Desmet (1997) defende ainda a consideração das diferenças psicológicas dos alunos num plano de diferenciação pedagógica.

No campo da diferenciação pedagógica importa salientar o contributo de Gardner com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas (1995). Segundo o mesmo autor (1995, p.13) “as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes.”, pelo que destaca a existência de sete tipos de inteligência. Estas são: inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica e inteligência interpessoal e intrapessoal. Todos os indivíduos possuem estas inteligências, no entanto umas podem ser mais desenvolvidas que outras e, por esse motivo, na sua ação a formanda procurou ter em atenção os diferentes tipos de inteligências dos alunos de modo a criar situações de aprendizagem diversificadas, incorporando os diferentes estilos de aprendizagem. Um dos maiores desafios relacionou-se com a criação de estratégias de diferenciação pedagógica para um aluno invisual, aspeto que será refletido no terceiro capítulo e na reflexão final.

Pelo referido, “Todas as teorias apontam a necessidade de prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos e de acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem.” (Bordenave & Pereira, 1989, p.37). O próprio Ministério da Educação revela a importância das características individuais quando menciona que o professor no 1ºCEB “desenvolve as

aprendizagens, mobilizando saberes científicos relativos (...) às condicionantes individuais (...) que influenciam a aprendizagem” (decreto-lei n.º241/2001, anexo n.º2, II 2 a). Assim, revela-se crucial a existência de um processo crítico de observação e avaliação dos alunos de modo compreender cada um (Pourtois & Desmet, 1997). Neste contexto, a avaliação deixa de ser realizada, apenas, no final de uma unidade e passa a ser considerada no início de cada temática de modo a determinar as necessidades de cada aluno. A avaliação ao longo do processo permite ainda rever e readaptar a planificação realizada, passando a ser encarada como uma ferramenta de ensino para o sucesso dos alunos e não apenas como medidora do nível de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Neste sentido, e de acordo com o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho (capítulo III, secção I, artigo 24º, ponto 1) “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” sendo que todas visam adequar da melhor forma o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais rico. Assim, importa elencar algumas características de cada tipo de avaliação. Segundo Diogo (2010) a avaliação diagnóstica permite que o professor conheça o estado em que o aluno se encontra perante novas aprendizagens, conhecendo, assim, os seus saberes anteriores e procurando valorizá-los. Quanto à avaliação formativa, que as mestrandas procuraram desenvolver de forma exímia com recurso a diversas grelhas de avaliação (cf. anexo 2AI e 2BI), permite a manutenção do trabalho ao longo do ano, adequando-o às necessidades que são observadas nas avaliações realizadas, ao mesmo tempo que informa os encarregados de educação, os professores e os alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem (Diogo, 2010). Por fim, no que concerne à avaliação sumativa, esta “encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos” (Abrecht, 1994, p.33) de forma global, recorrendo, por exemplo às fichas de avaliação. Na PPS a díade teve oportunidade de corrigir as fichas de avaliação.

No processo de ensino e aprendizagem, importa destacar a importância das representações pessoais, das interações entre professor e aluno e do clima da sala de aula que levam ao sucesso deste processo (Ferreira & Santos, 2000). De acordo com Arends (1995) um ambiente produtivo de aprendizagem caracteriza-se por um clima onde os alunos estabelecem interações positivas com os atores; pela consideração as necessidades dos alunos e onde se trabalha de modo

cooperativo; e, finalmente, por um contexto onde os alunos adquirem competências necessárias à realização de exigências escolares.

A forma como os alunos se veem a si próprios também influencia o modo como encaram a situação de ensino e aprendizagem pelo que um autoconceito negativo não constitui uma boa base para aprender, devido ao facto do aluno se achar incapaz (Solé, 2001). Do mesmo modo importam as relações estabelecidas entre os professores e os alunos e o modo como os docentes se mostram perante os alunos. Assim, destaca-se a importância dos fatores afetivos como possibilitadores de aprendizagens uma vez que a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e afeto transmitido, a capacidade do professor de mostrar acolhedor (Solé, 2001), permite ao aluno sentir-se seguro e confiante e por isso mais disponível para a aprendizagem pois vê no professor alguém que o pode ajudar a superar dificuldades que possam surgir. Foi considerando estas premissas que a mestranda procurou desenvolver as suas relações, pois o professor deve confiar no esforço do aluno, apoiando-o e sugerindo pistas de pensamento, ao mesmo tempo que valoriza o seu processo (Mauri, 2001) de modo a criar ligações afetivas importantes. Assim o tom de voz, a expressão facial, o contacto físico entre alunos e professor e a postura do docente são meios através dos quais as crianças podem mudar as concepções que tem sobre si mesmas, melhorar o seu comportamento, aumentar a sua motivação e, desse modo, as competências cognitivas (Rosenthal & Jacobson, 1968, citado por Ferreira & Santos, 2000)

No término desta abordagem ao processo de ensino e aprendizagem, a mestranda cita Solé & Coll (2001, p.23), pois acredita que se trata de uma premissa que reflete o explanado neste subcapítulo e sobre a qual vale a pena refletir:

Sintetizando, a concepção construtivista assume posição de que (...) os alunos (...) podem construir significados adequados sobre os conteúdos (...). Esta construção inclui o contributo activo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interactiva, em que o professor actua como guia e mediador entre a criança e a cultura (...) que adopta formas muito diversas (...) face à diversidade (...) de alunos (...). [A aprendizagem] não limita a sua incidência às capacidades cognitivas (...) [mas] recurre-se, sim, no desenvolvimento global do aluno.

### 1.3. O PROFESSOR E A AÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

No subcapítulo anterior foram explanados aspetos que o professor deve considerar no processo de ensino e aprendizagem, que se encontram espelhados no decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB no seu anexo II. No entanto, este século XXI presenteou os docentes, não só com o perfil específico, mas também com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, através do decreto-lei n.º240/2001, de 30 de agosto. Neste, são elencados eixos que o profissional de educação deve ter em conta durante o exercício da sua profissão, englobando quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A publicação destes decretos demonstra a importância acrescida e a preocupação com a educação em Portugal.

Neste sentido, importa explorar as dimensões referidas no decreto-lei mencionado. Começando pela primeira dimensão apresentada, “Dimensão profissional, social e ética”, é importante referir que a função específica do professor é a de ensinar. Destaca-se também o facto de que se deve ensinar promovendo uma escola inclusiva, com iguais oportunidades de sucesso, na qual se fomenta a autonomia dos alunos e se pratica uma pedagogia diferenciada. Estes aspetos já foram explanados no subcapítulo anterior e estão também presentes no perfil específico de desempenho (decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto). Por fim, importa mencionar que é referido que o profissional da educação, para ensinar, recorre ao saber próprio da profissão, apoiada na investigação e reflexão partilhada da prática educativa. Neste sentido, destaca-se a presença da espiral de investigação-ação por forma a melhorar e enriquecer as suas práticas educativas. De acordo com Kemis (1998), citado por Latorre (2003), o processo de investigação-ação envolve quatro momentos distintos: a planificação, atuação, observação e reflexão, que só fazem sentido tomando-os a todos em consideração com o objetivo de melhorar as práticas. Esta metodologia será explorada com mais detalhe no capítulo seguinte nas

abordagens das metodologias de investigação mobilizadas pela mestranda ao longo da prática pedagógica.

Ainda no âmbito da investigação importa também destacar a importância da formação contínua do professor, também consagrada na última dimensão, e que irá ser explanada posteriormente.

Também na primeira dimensão da ação docente é referida a importância do professor assumir a sua função tendo em conta as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas. Esta dimensão ética torna-se essencial uma vez que “Tendo a função educativa como fim de desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida (...)” (Estrela, 2010, p.69). Nesse sentido, Monteiro (2008) enunciou uma série de princípios, direitos e deveres aos quais o docente deve ter atenção uma vez que “Os profissionais da Educação têm um dever geral de elevada competência e um particular dever de exemplaridade.” (Monteiro, 2008, p.79) porque esta é “(...) talvez [a profissão com] a maior responsabilidade do mundo (...)” (*ibidem*) pois educa crianças em período fulcrais do desenvolvimento humano, criando um impacto durante uma vida inteira. Por tudo isto, a formanda evocou para a sua prática as orientações de Monteiro (2008), procurando atuar de forma exemplar no contexto de estágio.

Na segunda dimensão da ação docente, “Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem” apresentada no decreto-lei n.º240/2001, são destacados alguns aspetos já referidos no subcapítulo 1.2 como a importância de promover aprendizagens significativas, a planificação adequada às necessidades individuais de cada aluno e a utilização da avaliação como instrumento promotor da qualidade do ensino. São também salientados aspetos que ainda não foram destacados pela mestrada mas que merecem a atenção da mesma devido à sua importância para uma prática de qualidade. Assim, importa referir a utilização adequada dos saberes científicos das diferentes áreas e dos saberes emergentes da profissão através de uma reflexão adequada pois “A vontade de reflectir sobre si e sobre os outros, de reflectir sobre o que se sabe e o que faz, de aprender (...) a ensinar, a formar, a educar, a partilhar, mas também a aprender, terá de definir o professor deste novo século.” (Miranda, 2004, p. 36). Neste sentido, a reflexão assume um papel fulcral na profissionalidade docente, pois tem em vista a melhoria das práticas.

Destaca-se também o trabalho em equipa. Através do mesmo, os docentes partilham saberes e experiências, valorizando os diferentes modos fazer determinadas tarefas (Niza, 1997, mencionado por Formosinho & Machado, 2009), enriquecendo-se a nível profissional. Na PPS procurou-se enveredar por esta partilha, por forma a melhorar as práticas da díade, através de reflexões entre a equipa educativa, e também com a supervisora institucional.

A terceira dimensão elencada no decreto-lei n.º240/2001, “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” pretende valorizar a comunidade e as famílias como agentes educativos e promotores de aprendizagens. Nesse âmbito importa que o professor crie atividades nas quais os englobe para que estes possam participar na educação das crianças. Como defende Formosinho (2009, p.172) “A continuidade de actuação escola-família é condição necessária para o sucesso na maioria dos casos”.

Quanto à última dimensão consagrada, “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, é valorizada formação contínua e a importância acrescida do exercício da reflexão no trabalho do profissional da Educação. Segundo a lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 30º, 1b, os docentes devem recorrer a uma “Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”. Esta importância encontra-se também evidenciada no artigo 12º no decreto-lei n.º139-A/90, de 28 de abril “a formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua (...)”. Assim, compreende-se que a formação contínua revela-se crucial na docência permitindo colmatar ou ajudar a resolver lacunas da formação inicial (De Landsheere, 1995, citado por Miranda, 2004). Ao mesmo tempo, sabe-se que a sociedade está em constante evolução e, de acordo com Miranda (2004) a escola é um espelho da sociedade e não pode ficar alheia a tudo o que se vai descobrindo. Em 1992 foi lançado o decreto-lei n.º249/92, de 9 de novembro que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, salientando, mais uma vez, a sua importância extrema e enunciando os objetivos da mesma aos olhos da lei portuguesa. Pode-se então dizer que a formação contínua visa a melhoria da qualidade de ensino através da atualização de conhecimentos e do aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes.

No que concerne ao papel da reflexão importa referir que “A capacidade de exercer esta *reflexividade* constitui um dos elementos definidores da (...)”

profissionalidade docente.” (Roldão, 1999, p. 106). É ao refletir que o educador é capaz mudar certas práticas, baseando essa reflexão em fundamentos teóricos, científicos e práticos de modo a praticar uma reflexão clarificada e consistente. De facto, e de acordo com Korthagen (2009, p.57) “Aprender a partir das experiências baseadas na reflexão sistemática constitui uma característica fundamental (...), contribuindo para desenvolver a capacidade para uma aprendizagem ao longo da vida”. Ao longo da PPS a mestranda procurou sempre refletir sobre as práticas, quer do orientador cooperante, quer do seu par pedagógico, assim como as suas, através de notas de campo, de narrativas individuais e colaborativas e de diálogos pós-ação, que serão explanados com mais pormenor no capítulo que se seguirá.

Importa destacar um outro aspeto referente ao professor do século XXI, explanado do decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto, anexo II, ponto 1, no qual é referido que “O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo (...)”. Neste sentido e de acordo com Roldão (1999) o desenvolvimento curricular encontra-se no centro da profissionalidade docente o que implica que o professor tome decisões sobre o currículo de acordo com o contexto específico no qual se insere, uma vez que o docente é a ponte entre o currículo e as aprendizagens visadas. É neste sentido que Wilson (1992, citado por Solé & Coll, 2001) menciona que o professor deve planificar e proporcionar atividades para os alunos, tendo em conta o currículo, avaliando-o e adaptando-o da melhor forma, de acordo com os seus alunos.

Considerando o professor como gestor do currículo, a mestranda destaca a articulação curricular como eixo fundamental para ensino e aprendizagem no século XXI, pelo que procurou mobilizá-la nas práticas desenvolvidas, através da criação de mapas de articulação curricular (cf. anexo 2AII), que se tornavam um auxílio para o planeamento de atividades articuladas. Estes aspetos encontrar-se-ão explanados na ação docente da mestranda, analisada no terceiro capítulo do presente relatório, devido à sua importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Alonso (2002) considera a integração curricular um aspeto essencial no ensino, fundamentando-a nas perspetivas construtivistas segundo a visão de Vigotsky, Ausubel, Coll e outros. De facto, se o conhecimento for considerado como informação organizada por disciplinas, os seus usos serão diminuídos. Deste modo, as aulas devem decorrer

sem uma divisão clara das áreas uma vez que existem aspetos transversais a todas.

Tendo em conta o cariz monodocente do 1º ciclo, a articulação curricular ganha ainda mais sentido pois o professor assume-se como generalista, sendo, capaz de articular as diferentes áreas, promovendo, relações entre aprendizagens, e conseqüentemente, uma maior compreensão dos conteúdos, permitindo a sua aplicabilidade em situações da vida quotidiana (Alonso, 2002). Uma prática utilizada frequentemente pelos docentes do 1ºCEB, que a mestranda teve a oportunidade de observar, e que funciona como entrave para a articulação curricular desejada, relaciona-se com a utilização do manual escolar de forma redutora (Alonso, 2002). Isto é, muitos docentes limitam-se a utilizar o manual sem lhes conferir qualquer cunho da sua identidade profissional, impossibilitando a articulação curricular, à exceção daquela prevista em alguns índices dos manuais. Neste sentido com a utilização exagerada (e quase única) deste objeto os professores deixam de revelar as suas competências quanto à planificação de atividades com estratégias fundamentadas do seu saber profissional (Roldão, 2009). De modo a não seguir a mesma linha de ação, a formanda procurou contextualizar as atividades do manual com as restantes desenvolvidas na semana, criando articulação entre todas e sequencialidade.

Como foi referido no subcapítulo anterior, é relevante a criação de ambientes motivadores no processo de ensino e aprendizagem. Assim, considerando a importância cada vez mais acentuada de colocar o aluno como elemento central do processo e perante a sociedade atual, “inovar, recriar e redesenhar é encontrar condições favoráveis à educação de uma geração em mudança” (Flores, Peres & Escola, 2009, p.5764), pelo que surge a necessidade de criar estratégias inovadoras para desenvolver as aprendizagens visadas. Neste sentido “O professor necessita de ser flexível em relação a todas as mudanças do meio, incluindo a sociedade, a tecnologia e o mundo em que vivemos” (Sachs, 2009, p.100). Assim o professor do século XXI deve atender a essas mudanças e atuar perante as mesmas. Foi nessa perspetiva que a mestranda procurou desenvolver a sua prática, como se pode verificar no terceiro capítulo. Cardoso (2002) afirma a necessidade, neste novo século, da inovação nas práticas pedagógicas, contribuindo para modificar a visão relativa ao ensino, procurando abandonar, gradualmente, o modelo tradicional e caminhar para

práticas desejáveis, na qual o professor ganha um papel mais crítico e interventivo. Tendo isto em conta, o professor tem o desafio de procurar reconstruir a sua identidade profissional perante a mudança, tendo a formação contínua um papel crucial, uma vez que permite a atualização de conhecimentos por parte dos docentes.

Ao falar de inovação e mudança importa destacar que segundo Nóvoa (1988, citado por Cardoso, 2002) a inovação é um processo que nunca está acabado pelo que é essencial a disposição permanente do professor em inovar, procurando a melhoria das práticas educativas. Hoje em dia, o professor é cada vez mais visto como um potencial agente de mudança, dotado de criatividade com capacidade para produzir e desenvolver oportunidades de aprendizagem, refletindo aquilo em que acreditam (Flores & Simão, 2009). No entanto, existem ainda docentes que demonstram resistência à inovação.

No sentido da inovação pedagógica várias são as estratégias utilizadas para atribuir mais significado às aprendizagens dos alunos.

Um recurso que assume uma importância cada vez mais notória no século XXI prende-se com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) uma vez que se vive numa sociedade de informação e do conhecimento (Ponte, 2002). É neste sentido que se Catalão & Maia (2002, p.28) perspetivam a utilização do computador como um recurso “facilitador de inovação do ensino-aprendizagem, como uma ferramenta de trabalho, uma ferramenta pessoal à qual todos os alunos devem ter acesso”. Para além destas vantagens, de acordo com Flores, Peres & Escola (2009), a utilização das TIC em contexto de sala de aula estimula a construção do conhecimento, assim como o crescimento individual e coletivo dos alunos. Dessa forma, não devem ser utilizadas numa aula particular sobre tecnologia, mas sim na sala de aula corrente, contribuindo para a promoção de articulação curricular (*idem*).

Tendo em conta a importância das TIC na sala de aula, a mestrandia procurou orientar a sua ação, planificando atividades que as incluíssem. De facto, a utilização do computador pode ser bastante profícua pois enriquece as estratégias pedagógicas, tornando as atividades mais incentivadoras, resultando em níveis de participação, colaboração e iniciativa, maiores pelos alunos (Figueiredo, 1989 citado por Catalão & Maia, 2002; Flores, Peres & Escola, 2009).

Segundo Ponte (2002) as TIC tem sido fundamentais na escola, contribuindo para a inovação da mesma e para o modo como a sociedade olha para esta instituição. Quando o professor se assume como capaz de utilizar estas tecnologias “deixa de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, aquele que (co)aprende e promove a aprendizagem.” (Ponte, 2002, p.7).

Infelizmente, nem todas as escolas se encontram equipadas com todos os materiais desejáveis para esta inovação, pelo que existem professores que nem sempre conseguem integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem como desejavam devido a estes obstáculos de cariz extrínseco (Flores, Peres & Escola, 2009). Na prática da mestranda, não foi possível integrar o quadro interativo nas ações devido à falta desse equipamento na sala de aula, no entanto a mestranda reconhece as potencialidades do mesmo.

Ponte (2002) destaca a importância de articular a utilização das TIC com outros meios didáticos, não limitando a ação docente ao uso das tecnologias de modo a planificar a ação docente do modo mais coerente possível. Assim, a mestranda procurou desenvolver uma ação na qual as TIC se interliguem de forma exímia aos textos, jogos, ao manual, de modo a tornar a ação mais rica.

Por fim, nesta abordagem teórica ao perfil do professor e à ação docente importa destacar com um elevado grau de importância a paixão pelo ensino que permite que o educador se empenhe de uma forma única e intensa na sua profissão. De acordo com Day (2006, p.23, citado por Estrela, 2010, p.58) “Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho”. Quanto mais gosto pela profissão o professor tiver, mais se vai empenhar e trabalhar de forma a melhorar sempre a sua profissionalidade docente, tendo sempre curiosidade em aprender mais sobre os aspetos educacionais (Estrela, 2010). Estas premissas espelham aquilo que a mestranda sente em relação à profissão que escolheu, uma vez que esta não é uma profissão leve, na qual o profissional chegue a casa e não pense sobre a mesma. Na verdade, o bom professor, procura sempre refletir sobre as suas práticas, procurando melhorá-las, sendo professor a tempo inteiro. Só esta paixão e dedicação permitem este empenho total. Assim, “a paixão [pelo ensino] não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.” (Day, 2006, p.23, citado por Estrela, 2010, p.58).

## **2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O segundo capítulo do presente relatório visa a caracterização do contexto da instituição de estágio do 1º CEB, na qual decorreu a PPS da formanda, contemplada no ciclo de estudos do mestrado que frequenta, segundo o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. A caracterização do contexto é fundamental uma vez que o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo meio no qual habita, pelas interações que desenvolve (Bronfenbrenner, 1979, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009), assim como pelas características próprias dos sujeitos, e pelos normativos referentes às instituições que frequenta (Zabalza, 1987). Para tal apresentação a mestranda optou por um lógica gradativa de caracterização, começando pelo meio envolvente à escola, seguido do agrupamento, da escola básica, da sala e dos alunos. Para além da contextualização, será descrita a metodologia de investigação pela qual a mestranda enveredou. Esta caracterização irá permitir compreender de forma fundamentada as opções metodológicas tomadas ao longo estágio, apresentadas no terceiro capítulo.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

A PPS desenvolveu-se na Escola Básica (EB1) com Educação Pré-Escolar da Torrinha, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

A escola, tutelada pelo Ministério da Educação, localiza-se no centro da cidade do Porto na antiga freguesia de Cedofeita, que pela Lei nº11-A/2013, de 28 de janeiro, foi integrada na União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. Tendo em conta a organização anterior à lei já mencionada, Cedofeita era delimitada por seis freguesias: Ramalde, Paranhos, Santo Ildefonso, Vitória, Miragaia e Massarelos.

Atualmente, de acordo com Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), a União de Freguesias conta com uma área de cerca de 5,43 quilómetros quadrados, na qual residem 40440 habitantes. Nesta predomina o setor terciário de atividade, contando assim com vários locais de comércio e serviços. A sua localização estabelece ligação à restante cidade através dos autocarros da Sociedade de Transportes Colectivos do Porto, S.A. e das linhas de metro da Metro do Porto, S.A. Nas proximidades da escola existem ofertas culturais distribuídas pelas freguesias envolventes, tais como: a Casa da Música, o Monumento aos Heróis da Guerra Peninsular e a Igreja Românica de Cedofeita, na freguesia de Cedofeita; a Biblioteca Almeida Garrett, os jardins do Palácio de Cristal, o Pavilhão Rosa Mota em Massarelos; o Museu Soares dos Reis em Miragaia. Um pouco mais distantes, mas facilmente alcançáveis através de transportes públicos, existem o Museu do Carro Elétrico e o Museu do Vinho do Porto em Massarelos; o Centro Português de Fotografia, a Torre dos Clérigos, a Igreja do Carmo e a livraria Lello&Irmão na freguesia da Vitória; a Avenida dos Aliados em Santo Ildefonso; a Sé Catedral, a Ponte D. Luís I na freguesia da Sé.

A zona circundante à escola é caracterizada por contrastes a nível socioeconómico, sendo que existem habitações modernas destinadas à classe média alta, mas também casas degradadas e bairros sociais nos quais habitam as classes mais baixas. Segundo um estudo realizado em 2011 pelo Instituto da Droga e Toxicoddependência do Ministério da Saúde, encontram-se na antiga freguesia de Cedofeita crianças em situação de risco com problemas relacionados com o absentismo, insucesso, risco de abandono escolar e problemas de comportamento como a indisciplina e o défice de atenção. Essas crianças encontram-se integradas em contextos familiares desestruturados, desprovidos de supervisão parental, com negligência nos cuidados de higiene, alimentação e proteção e ocorrência de maus tratos. Em alguns casos, existem situações de experimentação e consumo de substâncias psicoativas.

Tendo em conta a apresentação geral do meio da EB1 da Torrinha, salienta-se o facto de a freguesia primar pela vasta oferta cultural que proporciona, existindo, no entanto, aspetos a nível socioeconómico que merecem atenção.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO VERTICAL RODRIGUES DE FREITAS

A escola EB1 da Torrinha pertence ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, pelo que importa caracterizá-lo e referir que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino” (Decreto-Lei n.º137/2012, artigo 6º, ponto 1). Assim, fazem parte do agrupamento a EB1 de Miragaia, a Escola Básica com Educação Pré-Escolar da Bandeirinha, a EB1 de Carlos Alberto, a EB1 de S. Nicolau, o Jardim de Infância da Vitória e a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sendo esta a escola-sede.

A Direção-Geral da Educação com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como a sua inclusão, tal como é recomendado pela Portaria n.º.258/2012, de 28 de agosto, criou uma rede de escolas preparadas para responder às diferentes especificidades dessas crianças. Das escolas públicas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão destaca-se o agrupamento Rodrigues de Freitas como a opção da zona do grande Porto. Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, artigo 72º, alínea 1, a educação especial deve promover “(...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, (...) a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós escolar ou profissional”. Deste modo, no Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), 2014), é mencionado que os alunos com NEE usufruem de apoios especializados por professores de educação especial, mas também técnicos de várias terapias, que mantêm uma boa articulação com os restantes docentes, os serviços de psicologia e os parceiros externos. O trabalho desenvolvido com esses alunos tem como referência as medidas previstas no Programa Educativo Individual (PEI). Importa destacar que, sendo um agrupamento de referência para esta

tipologia de NEE, tem sido promovida formação interna para responder às necessidades dos docentes (IGEC, 2014).

Outro aspeto relevante é o facto de se tratar de um Território Educativo de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3), com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Segundo o despacho normativo n.º20/2012, de 3 de outubro, as escolas integrantes de um TEIP3 têm como objetivo de reduzir o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina dos alunos, de melhorar a qualidade de aprendizagem, os resultados escolares dos alunos, e ainda de atribuir à escola o papel de agente cultural. Para tal, estas escolas e agrupamentos usufruem de um contrato de autonomia que lhes permite gerir mais autonomamente os seus projetos educativos e docentes.

O Projeto Educativo (PE) encontra-se em processo de construção pelo que não foi possível consultá-lo. No entanto, o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (IGCE 2014) destaca a importância de ser construído um PE uma vez que, segundo o decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, alínea a, o PE “é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir (...)”. Segundo o relatório já mencionado, a ação do Agrupamento está orientada para o desenvolvimento organizacional e profissional, com enfoque nos resultados, na indisciplina, nas práticas de autoavaliação, considerando valores inclusivos e humanistas. No âmbito do 1ºCEB, a EB1 da Torrinha colabora com a autarquia nos projetos “Porto de Futuro”, “Porto de Crianças” e “Porto a Ler”.

Segundo o mesmo relatório é referido que tem sido desenvolvido um trabalho eficaz no âmbito do abandono e desistência escolar, superando as metas previstas para o programa TEIP. Pelo contrário, no âmbito do combate à indisciplina, o agrupamento não melhorou o indicador de número de medidas disciplinares por aluno. Também é referido que é necessário promover, ao nível da EPE e do 1ºCEB, a implementação de metodologias ativas e experimentais em atividades relacionadas com práticas laboratoriais.

### 2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA COM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA TORRINHA

Ao caracterizar uma escola, importa elencar os seus aspetos físicos, os recursos humanos e as relações entre os mesmos, assim como as metodologias e opções pedagógicas tomadas pela equipa e os objetivos que orientam a ação. No entanto, devido à impossibilidade de consultar o PE irão ser caracterizados, apenas, apenas, alguns destes pontos.

A Escola Básica da Torrinhã com Educação Pré-Escolar é constituída por um único edifício de dois andares.

No piso térreo podem ser encontrados os seguintes espaços: um *hall* de entrada com uma secretária para as assistentes operacionais, assim como elementos decorativos e informativos da escola; uma sala de atendimento de pais; duas salas de EPE e 11 do 1ºCEB; um refeitório com capacidade para 168 alunos; uma cozinha e despensa; uma casa de banho para as crianças do 1ºCEB; uma Unidade de Apoio à Multideficiência; uma sala de professores; duas casas de banho para adultos; uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares; uma sala da horta e uma horta pedagógica.

Já no segundo piso pode-se encontrar uma casa de banho para adultos; um gabinete de coordenação; um gabinete de educação especial; um gabinete de apoio educativo; uma sala de assistentes operacionais; quatro salas de aula e uma sala de informática.

O espaço exterior é constituído por dois recreios distintos destinados aos diferentes níveis agregados na escola. A área coberta destinada ao 1ºCEB, apresenta-se pobre devido à sua reduzida dimensão, ao eco e ruído, e também ao aspeto do mesmo, que não é convidativo, não existindo materiais de jogo e apresentando-se como um espaço pouco asseado. Nesse local encontram-se alguns bancos de madeira e cimento e a casa de banho para as crianças. Já o espaço ar ao livre para o 1ºCEB, dispõe de chão cimentado, duas balizas, algumas árvores e os muros tem um aspeto agradável com desenhos pintados

por antigos alunos. No entanto não existe nenhum tipo de materiais de jogo para as crianças, como por exemplo, pneus, blocos, caixa de areia e outros.

No que se refere aos recursos humanos, a equipa educativa da escola encontra-se organizada hierarquicamente, sendo liderada pela coordenadora do estabelecimento. De seguida existe uma coordenadora de cada departamento de ensino, ou seja uma da EPE e outra do 1ºCEB. As educadoras de infância são duas e são quinze os professores do primeiro ciclo titulares de turma. Existem ainda três professoras do apoio educativo, uma coordenadora da biblioteca escolar e vários professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oferecidas pela escola: Música, Inglês, Educação física, que visam enriquecer a aprendizagem, possibilitando aos alunos o alargamento da sua formação (decreto-lei n.º139/2012, de 5 de julho artigo 3º, alínea p). Sendo uma escola de referência ao nível da baixa visão, a equipa docente conta com sete professoras do ensino especial, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais. Quanto ao pessoal não docente este é constituído por catorze assistentes operacionais e duas assistentes técnicas. As relações entre o pessoal docente parecem harmoniosas, assim como a relação entre docentes e entre não docentes. Existem reuniões trimestrais de departamento e reuniões semanais de planificação entre os professores do mesmo ano.

#### 2.4. CARATERIZAÇÃO DA SALA E DA TURMA DO 3ºD

Para além da caraterização da escola, importa explorar a sala de aula e a turma na qual a mestranda estagiou, considerando as caraterísticas dos alunos, o tempo, os projetos, os Encarregados de Educação (EE) e o professor titular da turma, pois toda a ação é desenvolvida tendo em conta os mesmos.

Tendo como base as observações efetuadas é possível mencionar que a sala, situada no segundo piso, é bastante ampla e dispõe de mesas onde quase todas contribuem para a disposição em “U” (cf. anexo 2BII.I). A disposição foi

escolhida pelo professor pois permite a visualização de todos os alunos de igual forma, ao mesmo tempo que possibilita que todos se vejam entre si, promovendo o debate (Arends, 1995). A sala é iluminada por lâmpadas e também por grandes janelas permitindo a entrada de luz natural. Ao nível da temperatura esta não é a mais adequada uma vez que com o clima quente a sala armazena demasiado calor, e em dias com temperaturas mais baixas, fica demasiado fria.

Quanto ao mobiliário pode-se dizer que é adequado à estatura das crianças, tanto nas mesas e cadeiras, como os armários que permitem que todas as crianças alcancem os materiais que utilizam diariamente, como livros, capas e dicionários. Existem também armários de madeira que ocupam a parte da parede do fundo da sala onde se encontram materiais didático-pedagógicos como ábacos, material de desenho, pasta de modelar, cadernos, folhas, cartolinas e dossiês dos alunos, assim como documentos do professor. Ao lado do armário, existe ainda uma caixa métrica com instrumentos de medição e sólidos geométricos. Na parede do lado direito encontram-se cabides e um quadro de cortiça no qual são expostos os trabalhos realizados pelos alunos.

Ao nível das TIC, importa referir que o quadro da sala é de giz, não existindo nenhum quadro-interativo. No início do período de estágio a sala não contava com nenhum projetor, pelo que a díade necessitou de requisitar esse equipamento na ESE-IPP e improvisar uma tela com papel de cenário. No entanto, o orientador cooperante comprou um projetor, disponibilizando-os às mestrandas. Assim, na sala, um dos placards de cortiça junto ao quadro de giz cobre-se de papel de cenário, formando uma tela para projeções necessárias. Na secretária do professor existe um computador e um um rádio.

Sendo os alunos os principais agentes da ação, importa referir que a turma é constituída por vinte crianças, sendo doze do género masculino e oito do feminino, com idades entre os oito e os nove anos, até final de 2014.

Quanto às nacionalidades, à exceção de um aluno que nasceu em França (L.H), todos são portugueses e encontram-se matriculados pela primeira vez no 3º ano de escolaridade, excetuando o G.B. Ao nível das localidades onde habitam, todos residem nas proximidades da escola.

Na turma, existe um aluno (J.C) com NEE que é invisual, e não possui o órgão da visão, não tendo qualquer percepção à luz. Este aluno tem um horário personalizado (cf. anexo 2BII.II) contando com o apoio da docente de educação especial quatro vezes na semana, perfazendo um total de seis horas. O aluno dispõe, ainda, de aulas de personalizadas de TIC, Desporto, Orientação e Mobilidade, Psicologia, Inglês e Terapia Ocupacional.

A turma em questão é bastante heterogénea a diversos níveis como o ritmo de aprendizagem e realização de exercícios, a maturidade cognitiva, o nível socioeconómico e comportamento na sala de aula. Assim, existem alguns alunos (A.C., C.M., F.C., J.P., R.L., R.C., S.P. e S.A.) que devido a diversos fatores têm um ritmo de trabalho mais lento que a maioria da turma. As causas são variadas, no caso do J.P. deve-se ao problema físico que possuiu, revelando-se um aluno pouco autónomo. Quanto à A.C., à R.L., e à S.P., o ritmo vagaroso deve-se a dificuldades de aprendizagem levando a que estas alunas necessitem de mais tempo para realizar as tarefas propostas. No entanto, no caso da C.M., do F.C, da R.C. e do S.A. o ritmo lento prende-se à dificuldade de concentração. Por outro lado, existem alunos com um ritmo mais rápido como a C.O., D.R., M.T., P.M., e o T.L. que são crianças mais desenvolvidos cognitivamente e realizam as tarefas mais rápido, não apresentando grandes dificuldades.

Relativamente ao comportamento e respeito pelas regras da sala de aula criadas em grande grupo no início do ano letivo, existe um grupo de alunos (D.O., F.C., G.B., M.T., R.T, S.A. e a S.P.) que pode ser identificado como os que causam maior perturbação por frequentemente conversarem para o lado (F.C., G.B., M.T., S.P.), por usarem o humor de forma pouco apropriada (R.T.) ou por terem sentimentos de frustração decorrentes de várias situações que acontecem na sala de aula e no exterior (D.O., e S.A.). Por outro lado, com um maior respeito pelas regras destaca-se a C.O., D.R., R.L., R.C., S.C. e o T.L.

Quanto aos interesses estes também variam de acordo com cada criança, ou grupo de crianças. Assim, algumas gostam de desporto (A.C., D.O., F. C., P.M., S.C., e T.L.), outras interessam-se por jogos de consolas (R.T., S.A. e T.L.), pelo mundo imaginário (C.M., C.O., G.B., J.C., M.S., R.L., R.C., R.T, S.P.), e por

animais (A.C., D.L., M.S., R.S. L.H.). No entanto, existem dois interesses que são gerais – a música e a leitura de livros e histórias.

As maiores dificuldades evidenciadas pela turma, suportada nas observações sistemáticas e diretas da mestrandia, prendem-se com a dificuldade em respeitar as regras da sala, dificuldades ao nível da matemática, nomeadamente no cálculo mental (A.C., C.M., D.O., M.T., M.S., R.L., R.C., R.P., S.A., S.C., e S.P.) interpretação de problemas (A.C., C.M., D.L., D.O., F.C., G.B., M.S., R.L., R.C., S.A., S.C. S.P e T.L.), e ao nível da língua portuguesa na leitura (C.M., D.O., F.C., M.T., R.L., e S.P.) e em alguns casos na resposta a questões de inferência (C.M., D.O., F.C., G.B., M.C., R.L., R.C. e T.L.) Também existe a necessidade de procurar melhorar a alimentação uma vez que (exceto D.R., J.C., M.S., S.A., S.C., S.P e T.L.) os lanches trazidos são pouco saudáveis.

Relativamente à equipa educativa da sala, todos os alunos da turma tem contacto com o professor titular da turma. A professora do apoio educativo estabelece um maior contacto com os alunos que frequentam o apoio (A.C., G.B., R.L. e S.A.), com 7 horas de contacto semanais. Quanto à professora de ensino especial, esta faz também parte da equipa educativa acompanhado, unicamente, o J.C., através do PEI. Por fim, os alunos que frequentam as AEC's contactam com os professores responsáveis por estas atividades.

O orientador cooperante é licenciado em Ensino do Segundo Ciclo, variante de Educação Musical, pelo Instituto Piaget de Viseu, e mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores pela Universidade Católica de Viseu. Exerce a profissão há catorze anos, no entanto, no 1ºCEB, leciona desde 2005 e na EB1 da Torrinha desde o ano letivo anterior e conta com vinte e cinco horas letivas.

Através da entrevista realizada (cf. anexo 2AIII) o orientador cooperante esclareceu algumas das suas conceções relativas ao ensino. Segundo o mesmo, privilegia o construtivismo “Gosto que eles trabalhem através da experiência deles para chegarem ao conhecimento. Mas nesta turma é muito difícil. Estão muito desmotivados”. Quanto às estratégias que mais utiliza refere o quadro de giz e no ano transato recorria a canções, no entanto, diz que depois de algumas experiências os alunos deixaram de estar motivados. Nas observações

efetuadas, a díade constatou que as metodologias utilizadas são de carácter mais expositivo ou de leitura de textos para abordar novos conteúdos, evidenciando uma contradição relativamente ao construtivismo que destacou. Como consolidação são utilizadas as fichas do manual. O professor titular considera importante a criação de regras da sala, a articulação curricular e a exposição do trabalho dos alunos. Privilegia a planificação conjunta com outros docentes do 3º ano, compreendendo a necessidade de pensar em estratégias adequadas a cada grupo, devido aos diferentes ritmos. Um dos maiores constrangimentos que encontra na sala é o facto de que sempre que se encontra a acompanhar o J.C., tem de atribuir tarefas aos restantes alunos, considerando que o trabalho não é tão produtivo como poderia ser se não tivesse de dar o apoio individual ao aluno com NEE. Apesar disso, a mestranda considera que a presença do J.C. na sala proporciona uma experiência riquíssima a todos os atores, tanto ao nível de desenvolvimento profissional docente, como ao nível da cidadania e respeito despoletado em todos.

O orientador cooperante não terminou o Plano de Turma, no entanto, a turma está incluída na vertente “Origens/originArte” do projeto “Porto de Crianças”. Este prevê a dinamização de nove sessões que ocorrem em museus e na sala de aula, centrando-se na educação artística, estudo do meio, arte e património. Tal como as restantes turmas, o 3ºD participa no programa “Eco-Escolas” desenvolvido pela Foundation for Environmental Education representada em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), com o objetivo de desenvolver o trabalho no âmbito da educação ambiental.

Relativamente ao horário da turma, este respeita o estipulado no Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de julho, contemplando 25 horas semanais organizadas nas diversas áreas curriculares (cf. anexo 2BII.III). Importa salientar que o horário integra rotinas de entrada, de saída e do lanche.

Segundo a Lei n.º46/86, de 14 de outubro é objetivo do ensino básico “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”. Por este motivo, torna-se crucial caracterizar as famílias que contactam diariamente com os alunos da turma, intervindo na sua educação. Assim, no que concerne ao nível socioeconómico, a maioria pertence

à classe média baixa, sendo que, a mestranda observou algumas crianças com dificuldades económicas acrescidas, observadas ao nível do material escolar, do vestuário e do lanche. Os agregados são na maioria constituídos por famílias com dois ou três filhos e parte das crianças da turma vivem no seio de famílias destruturadas, existindo problemas familiares a diversos níveis. Assim, alguns alunos têm os pais em processo de separação o que, neste caso causa transtorno psicológico às crianças se encontram nessa situação. Outros encontram-se com o espaço doméstico sobrelotado, e outros têm os pais a trabalhar longe, deixando-os tristes por sentirem a falta dos progenitores. Existe ainda o caso de uma aluna que vive num centro de acolhimento com a incerteza sobre o futuro devido aos processos de adoção, e outra que vive apenas com os avós. Estas situações refletem-se nas atitudes das crianças na sala de aula, condicionando o seu empenhamento, envolvimento e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Quanto às habilitações dos EE, estas situam-se maioritariamente ao nível do ensino secundário, refletindo-se em profissões do setor terciário. A faixa etária encontra-se compreendida, substancialmente entre os 30 e os 40 anos, como se pode constatar na tabela de dados das crianças (cf. anexo 2AIV).

Por fim, relativamente à participação das famílias na vida escolar, segundo o docente da turma esta não é a mais participativa, pois só surge quando estimulada. Assim, várias foram as vezes em que a diáde observou a comunicação professor-EE e EE-professor, principalmente sobre os alunos mais agitados. Numa atividade desenvolvida pelas estagiárias, que promovia a participação das famílias, quase todos os alunos puderam contar com a presença de alguém, demonstrando interesse dos mesmos em participar na vida escolar. Relativamente às reuniões, os EE são, habitualmente, assíduos. Destaca-se a disponibilidade que demonstram para responder a questionários, fazer atividades conjuntas com os educandos, e para se deslocarem à escola.

De modo a enriquecer os dados, obtidos através da observação e, conseqüentemente, a prática pedagógica, a mestranda necessitou de enveredar pela metodologia de investigação que será explorada no subcapítulo seguinte.

## 2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como foi mencionado no capítulo anterior, a investigação e reflexão por parte dos docentes torna-se fulcral, sendo destacada no decreto-lei nº.240/2001, de 30 de agosto, anexo 2, alínea 2b, no qual é referido que “o professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)”. De facto, “Poucos princípios sobre a formação de professores têm suscitado um acordo tão geral como o da necessidade de incluir a investigação nos planos de formação.” (Estrela, 1994, p.26). É através da investigação e da reflexão que o professor pode melhorar as suas práticas, transformando a educação e elevando a qualidade de ensino e consequentemente de aprendizagem.

É neste âmbito que surge a metodologia de investigação-ação que, segundo Moreira & Alarcão (1997), se revela uma estratégia com grande potencialidade na formação inicial dos professores uma vez que envolve o futuro professor num processo constante de questionamento da prática. É, por isso, “uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios (profissionais) de modo a melhorar a prática(...)” (McKernan, 1996, p.5, citado por Vieira & Moreira, 2011 p.57). Assim, a investigação-ação pode ser descrita como uma metodologia que tem por base um processo cíclico que alterna entre a ação e a reflexão, sustentando-se na ação e na investigação do docente (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Neste processo, o professor vive a ação, lida com um problema e procura solucioná-lo, caminhado, para uma mudança educativa (Silva, 1996).

O processo de investigação-ação envolve quatro fases distintas, formando uma espiral reflexiva, integrando as fases de observação, planificação, ação e reflexão com vista à melhoria das ações (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011). Todas estas fases se relacionam com as profissão docente, permitindo uma prática sustentada, uma vez que a observação e reflexão se constituem como pilares para a planificação da ação educativa. Assim, a

mestranda procurou enveredar por esta metodologia, por forma a melhorar a sua intervenção pedagógica, tornando-a mais rica e adequada. Para tal, usou vários instrumentos, que serão enunciados, para apoiar este processo.

Deste modo, importa destacar as pesquisas autónomas realizadas, que permitiram compreender temas que necessitavam de maior esclarecimento. Após o primeiro contacto com a turma, a mestranda pesquisou sobre a aprendizagem de crianças invisuais, pois nunca tinha experienciado nada semelhante e pouco conhecia relativamente a este assunto. Outras pesquisas em áreas diversas, relativas a conteúdos científicos das diferentes áreas curriculares, foram realizadas para que quando os alunos colocassem questões, a mestranda conseguisse responder sem dificuldade.

De modo a ir ao encontro da premissa de Reis (2011, p.26), na qual é referido que “para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (...), evitando observações livres que conduzem a análises pouco claras e precisas”, o par pedagógico elaborou guiões de observação (cf. anexo 2AV) com vista a focalizar a observação de alguns aspetos, quer do ambiente da sala de aula, assim como da atitude do professor e das interações. De facto, para intervir no real de modo fundamentado, o professor, tem de saber observar (Estrela, 1994) pelo que a observação da turma tornou-se essencial para compreender as suas dificuldades e interesses, levando a uma posterior reflexão que possibilitou a escolha das melhores estratégias pedagógicas no contexto daquela turma específica, aquando da realização da planificação.

Uma das técnicas de recolha de dados que se revelou necessária e fundamental para complementar a observação efetuada, foi a entrevista ao professor cooperante (cf. Anexo 2AIII) que permitiu recolher dados de opinião e conhecer as suas conceções, enunciadas no subcapítulo anterior (Estrela, 1994). Esta técnica permitiu um novo olhar sobre as suas atitudes, levando a que as mestrandas observassem tendo em conta a entrevista realizada. Deste modo, foi possível compreender o ponto de vista do sujeito e as razões de determinadas atitudes (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a entrevista “(...) é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária

quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Hébert, Goyette & Boutin (1990, p.160).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) e Hébert, Goyette & Boutin (1990) a entrevista é uma das estratégias mais representativas, assim como a observação participante, da investigação qualitativa em educação. Neste sentido, importa salientar que a observação participante, “(...)quando [...] o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (Estrela, 1994, p.31) tornou-se uma estratégia de investigação para a formanda, permitindo conhecer a turma de uma forma que um observador exterior não teria acesso (Hébert, Goyette & Boutin, 1990) e estabelecer as primeiras relações.

No âmbito da observação dos alunos, o par pedagógico procurou praticar a avaliação formativa, através da construção de diversas grelhas (cf. anexo 2AI), quer de observação, quer de verificação relativas a conteúdos das várias áreas curriculares, assim como a comportamentos e atitudes. Além disto, a díade teve a oportunidade de participar na correção das fichas de avaliação sumativa, o que permitiu completar quer a apreciação global da turma, quer a apreciação individual de cada aluno. Estes momentos levaram à construção de uma planificação cuidada baseada no que era constado através da observação.

A planificação, uma das etapas da metodologia de investigação-ação, é, “uma previsão (...) que (...) inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma a avaliação” (Zabalza, 2000, p.48), que emana da observação cuidada do professor sobre a sua turma e os contextos. Esta fase é suportada por um processo de reflexão colaborativa, com o grupo de formação, envolvendo reflexão na ação, para a ação e sobre a ação.

É no âmbito da reflexão na ação que importa salientar que a planificação “deve ser suficientemente flexível para que possa ajustar-se às circunstâncias e acontecimentos da aula” (Diogo, 2010, p.64), valorizando mais uns momentos, se necessário, em detrimento de outros, de modo a promover uma maior aprendizagem. De facto “momentos há em que toda a planificação para aquele dia deve ser abandonada, porque o importante está a acontecer espontaneamente e não pode ser perdido” (Ferreira & Santos, 2000, p.43). Assim, o professor deve ser capaz de refletir na ação e perceber o que é mais

profícuo para agir em conformidade. Por este motivo se diz que a metodologia de investigação-ação é caracterizada pela existência de um ciclo/espíral pois todos os momentos dependem entre si. Assim salienta-se que “É neste vaivém contínuo entre a acção e a reflexão que reside o potencial da investigação-acção (...) pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2001 citado por Sanches, 2005, p.129).

Tendo em conta a observação realizada, assim como a entrevista, importa referir que, de acordo com Hébert, Goyette & Boutin (1990), também a investigação qualitativa esteve presente ao longo do processo de investigação-ação, uma vez que esta é caracterizada por comportar diversas estratégias de investigação ricas em pormenores descritivos e analíticos.

Um dos princípios que, segundo Bogdan & Biklen (1994) assume particular destaque no conceito de investigação qualitativa e que se enquadra na vida do professor, é a escrita. Em estudos sobre a metodologia de investigação-ação também é referido que a reflexão diária de um modo sistemático e intensivo faz parte de uma estratégia de formação reflexiva adequada ao ano de estágio (Altrichter et al., 1993, citado por Alarcão, 1997). Foi nesta linha de pensamento que surgiu o diário de formação da mestranda, revelando-se uma ferramenta de reflexão fulcral, ao mesmo tempo que ajudava a planificar as ações seguintes (cf. anexo 2AVI). O diário continha contemplava informações fulcrais sobre a turma, assim como reflexões pessoais acerca daquilo que era observado e também da ação pedagógica, destacando os pontos fortes e os aspetos a melhorar numa próxima intervenção, desenvolvendo“(...) um sentido de profissionalidade docente ao promover a compreensão dos acontecimentos presentes à luz da reflexão sobre o passado.” (Moreira, 2005, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

Considerando todos estes aspetos, o investigador deve manter um “(...)diário de bordo no qual (...) menciona (...) as suas percepções, as suas expectativas, os seus receios, as suas satisfações, as suas hesitações, as suas «boas» e «más» relações com os atores (...), os seus sentimentos face aos valores desenvolvidos no seio do grupo, etc.” (Pourtois & Desmet, 1988, citado por Hébert, Goyette &

Boutin,1990, p.158). Sumariamente, segundo Zabalza (1994) no diário é destacada a “versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (p.91), assumindo um carácter histórico e longitudinal que permite ter noção do desenvolvimento da turma e do desenvolvimento profissional.

No registo escrito importa, também destacar as narrativas individuais e colaborativas que se constituíam como importantes momentos de reflexão. No caso das colaborativas (cf. anexo A7) estas permitiam dialogar e refletir de forma partilhada, permitindo compreender o significado que o outro atribuía, promovendo a “abertura à diferença, consciencialização e aceitação do Outro” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.50), e levando à reconstrução da prática e a melhoria da ação. Já às narrativas individuais (cf. anexo A8) realizadas, apenas pela mestranda, permitiam a reflexão sobre a prática, perspetivando a melhoria da mesma, num registo escrito mais cuidado, quando comparado com o diário. Todas as narrativas, colaborativas e individuais foram alvo de *feedback* por parte da supervisora pedagógica, permitindo integrar o seu ponto de vista (Alarcão & Cunha, 2013).

Um importante momento de trabalho colaborativo relacionou-se com as aulas supervisionadas na PPS. Após as mesmas, a equipa de formação reunia e refletia sobre a ação decorrida, destacando os pontos fortes e a melhorar. Tais reflexões, revelaram-se fulcrais, permitindo melhorar a prática, articulando diversos pontos de vista, uma vez que a docência não é uma profissão isolada e, desse modo, o trabalho em equipa é privilegiado. De acordo com Alarcão & Cunha (2013) este diálogo assume uma grande relevância na medida em que se analisam e discutem os aspetos referentes à supervisão como a observação, a indagação, a reflexão, a experimentação, avaliação, o desafio e a orientação.

Tendo em conta o explanado ao longo deste capítulo, a mestranda considera a caracterização efetuada fundamental para o desenvolvimento de uma prática sustentada, considerando o contexto, assim como os dados obtidos através da metodologia de investigação-ação, possibilitando o desenvolvimento de atividades mais significativas. Deste modo, o capítulo seguinte pretende espelhar a prática educativa desenvolvida.

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

Como foi explanado ao longo dos dois capítulos anteriores do relatório, a tarefa de refletir sobre as práticas está inteiramente ligada à profissão docente, permitindo transformar a ação educativa e conduzir à construção de conhecimento prático (Dewey, citado por Serrazina & Oliveira, 2002).

Deste modo, neste capítulo a mestranda irá realizar uma análise crítica sobre algumas das práticas desenvolvidas, considerando aquilo que podia ter sido melhorado, assim como os aspetos mais positivos. Esta reflexão permitirá que a mestranda reconstrua as práticas docentes, reconhecendo aquilo que domina e o que necessita de melhorar, compreendendo, assim, a sua postura enquanto profissional (Alarcão, 1996). Para tal, a formanda irá ter em conta os ciclos de investigação-ação, explorados no segundo capítulo, uma vez que a sua ação se desenvolveu segundo a espiral reflexiva de investigação-ação.

De modo a criar uma melhor organização e coerência do capítulo a mestranda optou por seleccionar uma semana da sua prática pedagógica, sendo que esta será alvo de maior análise e reflexão, procurando mobilizar os aspetos mais importantes a serem considerados na mesma. No entanto, sempre que necessário, recorrer-se-á a outros momentos da prática de modo a enriquecer a análise desenvolvida. No final serão analisados e refletidos alguns aspetos de outros projetos e atividades que merecem destaque.

Um dos ciclos referentes à espiral caracterizadora da metodologia de investigação-ação, apresentada no capítulo anterior, refere-se à observação (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2001) e, nesse sentido, para iniciar o processo da ação pedagógica foi necessário começar por essa mesma etapa de modo a analisar os interesses, dificuldades e necessidades do grupo de crianças, assim como de cada uma delas (Diogo, 2010). A observação realizada foi, designadamente, participante, participada, intencional e, em alguns momentos espontânea (quanto à atitude do observador) (Estrela, 1994), sistemática, contínua, direta e indireta (através da consulta de documentos e de conversas informais), armada e desarmada (recurso às notas de campo, diário de formação e memória) (quanto ao processo de observação) (idem) e,

finalmente, molar e molecular, verbal e gestual, individual e grupal (quanto ao campo de observação) (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Esta observação permitiu conhecer a turma servindo de base para o planejamento intencional e fundamentado das atividades desenvolvidas, pois “a observação de classes constituiu naturalmente a etapa necessária ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Dias, 2009, p.176). Este processo permitiu conhecer a turma detalhadamente, sendo possível caracterizá-la, como foi realizado no capítulo dois, e atuar de acordo com o que era observado. Além disso, as primeiras semanas de observação tornaram-se fulcrais para estabelecer as primeiras interações com os alunos, criando elos afetivos.

Após os dados recolhidos no processo de observação, a etapa que se segue no ciclo de investigação-ação, intimamente relacionada com a anterior, refere-se à planificação (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2001). No campo da planificação, a mestranda procurou sempre privilegiar os aspetos referidos como cruciais para o sucesso do ensino e aprendizagem, salientados no primeiro capítulo: o valor dos *feedbacks*, a aprendizagem cooperativa, a motivação, os conhecimentos prévios e consequentemente o trabalho junto da ZDP, as metodologias ativas, o diálogo, a valorização do contexto, os diversos estilos de aprendizagem e a diferenciação pedagógica. À medida que a observação ficava mais focada nos alunos como seres individuais, tendo um maior conhecimento dos seus ritmos e interesses, a mestranda procurou realizar, cada vez mais estratégias de diferenciação pedagógica e inserir nas atividades os interesses e motivações dos alunos, tornando as planificações cada vez mais detalhadas e complexas (cf. anexo 2AIX), permitindo uma ação mais consciente e com mais hipóteses de sucesso. Deste modo, para cada nova planificação eram pensadas, em tríade de formação, as melhores estratégias para abordar determinado conteúdo, tendo em conta as competências a desenvolver e as modalidades de avaliação mais adequadas, sendo, a planificação, posteriormente, estruturada individualmente.

Nesse sentido, de três a cinco de dezembro, a estagiária planificou uma semana baseada no tema “Comércio” (cf. anexo 2BIV.I), pois ia ser explorado o conteúdo “circuito comercial” inserido no programa de estudo do meio, desenvolvendo várias atividades relacionadas com esta temática, enveredando pela articulação curricular horizontal no 1ºCEB. Desde o início da prática pedagógica que as mestrandas sempre foram alertadas para a importância de

construir um mapa de articulação curricular, que espelhasse elos de ligação entre todas as atividades dessa semana, organizadas em torno de um tema central. Através desta articulação pretendia-se criar uma relação entre as diferentes áreas do saber, proporcionando uma abordagem sistémica dos conteúdos (Serra, 2004). Esta experiência de criar mapas de articulação curricular tornou-se uma mais-valia pois facilitou o encadeamento de atividades no momento da planificação, uma vez que todas deveriam estar, dentro do possível, interligadas sob o mesmo tema. Essa interligação revelou-se profícua pois conferia mais sentido às atividades que eram planificadas e, por conseguinte, à sequência das aulas, que se desenrolavam de forma fluída. Esta articulação tornou-se tão evidente que várias foram as vezes em que a mestranda teve a oportunidade de ouvir os alunos tecerem comentários relativos à articulação curricular, como por exemplo: - “Ah! Estamos a trabalhar estudo do meio e matemática ao mesmo tempo!” (G.).

Sendo uma semana de realização das fichas de avaliação sumativas, o orientador cooperante pediu que, no âmbito da área curricular de matemática fosse realizada uma ficha de revisões. Tendo em conta a desmotivação da turma perante a realização de fichas de trabalho convencionais, a mestranda optou por criar um “Livro de enigmas matemáticos” (cf. anexo 2BV.I) que, para além de rever os conteúdos abordados ao longo do período, procurava desenvolver a capacidade fundamental (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) de interpretação e resolução de problemas, visto ser uma das maiores dificuldades encontradas na turma e ser uma atividade que “(...)facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à Matemática” (Ponte & Serrazina, 2000, p.53). De facto, “a diferença entre os professores mais ou menos eficazes se situa na capacidade (...) de estruturar as situações de ensino-aprendizagem em função das necessidades de todos os estudantes” (Ferreira & Santos, 2000, p.40). Salienta-se que todos os problemas eram relacionados com situações do quotidiano, valorizando aspetos dos interesses e contextos dos alunos, como bolas, roupa, brinquedos, leite achocolatado da sala, de modo a despertar o desejo dos alunos em resolvê-los (Polya, 2003), envolvendo o comércio e procurando criar assim um elo de ligação com as restantes atividades.

Deste modo, na atividade de revisão de conteúdos a mestranda optou por planificar uma aula em que cada aluno praticasse de modo individual os

conhecimentos desenvolvidos ao longo do período, ao mesmo tempo que obtinham prazer na tarefa. Sendo uma atividade que se seguia a uma ficha de avaliação, era importante ser individual para que cada aluno começasse assim que terminasse a ficha, respeitando os ritmos individuais. Ao planificar, a mestranda optou por criar um livro devido ao interesse que a turma demonstra pelos livros, quer fazendo pequenos livros através da dobragem de folhas, assim como através da leitura de outros. Ao mesmo tempo, realizavam exercícios que poderiam constar numa ficha tradicional, mas num formato mais apelativo. Na criação do referido instrumento, a mestranda procurou atribuir-lhe um nome que despertasse nos alunos a vontade de o fazer. Uma vez que, através da observação, a formanda percebeu que os alunos se entusiasmavam perante desafios e enigmas, atribuiu o nome referido como forma de motivação para a tarefa, pois, por vezes, tem de ser o professor o criador de situações motivacionais (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Num momento anterior, numa das vezes em que o orientador cooperante pediu à díade para trabalhar com a turma uma ficha do manual de matemática, as estagiárias transformaram a ficha em “Desafios matemáticos”, sendo que cada exercício correspondia a um desafio que era distribuído aleatoriamente pela turma, sendo que todos realizavam o total de desafios existentes. Nesse momento, ainda no início da prática pedagógica, dia 29 de outubro, as mestrandas compreenderam a importância da motivação e perceberam que as crianças estavam desmotivadas para a realização de fichas do manual devido à forma como estas eram trabalhadas. De facto, ao transformar a ficha, toda a turma demonstrou prazer na atividade, e todos queriam realizar os exercícios. A correção também foi um momento importante, sendo que em pares os alunos se dirigiam ao quadro. Nesse momento a aprendizagem cooperativa foi fundamental, observando-se que as crianças procuravam combinar estratégias de correção em conjunto, como por exemplo, um aluno lia e o outro respondia, ou explicando em conjunto os diferentes modos de resolução. O facto de se assumirem como “professores” naquele momento, despertou-lhes a vontade de participar na correção pois todos queriam desempenhar esse papel por uns minutos. Uma vez que esta prática teve tanto sucesso, voltou a ser repetida várias vezes em contexto de correção de exercícios. Com a atividade dos desafios matemáticos a díade compreendeu que a forma como se exploram as referidas

fichas de trabalho relaciona-se muito com a disponibilidade das crianças para as resolverem.

Na área de estudo do meio, para explorar o conteúdo “circuito comercial” a mestranda procurou um texto que permitisse essa abordagem e encontrou na lengalenga “Da terra à tarte” da Rua Sésamo (cf. anexo 2BV.II) a solução. Assim, começou por desenvolver uma atividade na área do português (cf. anexo 2BIII.I) na qual foi realizada uma atividade de expressão oral e leitura - leitura mimizada. De seguida, foi explorada a gramática referente à distinção entre nomes e verbos, tempos verbais e palavra variáveis e invariáveis quanto ao género e número com recurso ao mesmo texto pois “o ensino da gramática deve basear-se nos textos que o aluno estuda e não em frases soltas e fora de contexto” (Gomes et. al, 1991, p.60). Como o conteúdo deste texto retratava um circuito comercial, este, articulado com ferramentas das TIC, neste caso, um exercício interativo, foi utilizado para abordar o conteúdo de estudo do meio (cf. anexo 2BV.III).

Relativamente à atividade de leitura da lengalenga e considerando que esta se seguia à realização de uma ficha de avaliação, era importante planificar uma dinâmica que envolvesse os alunos na leitura. Deste modo a estagiária considerou que, ao deixar que fossem os alunos a escolherem os gestos para as palavras a serem mimizadas, iria envolver o grupo na aula. O facto de, posteriormente, serem aproveitadas as palavras mimizadas para a abordagem dos verbos e dos nomes, pretendia conferir a esta atividade um maior significado e sequencialidade uma vez que as palavras trabalhadas tinham sido exploradas no momento anterior através da mímica, interligando, assim as atividades das aulas e contextualizando este momento de exploração gramatical como defendem Gomes et al (1991). De facto “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizados em estreita sintonia com atividades inerentes [aos] restantes domínios” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.6). Também relacionado com a lengalenga, planificou-se a abordagem às palavras variáveis e invariáveis partindo do texto explorado de modo a tornar este trabalho mais significativo (Beane, 2003). De seguida, planificou-se a realização de um exercício do manual de português de forma interativa, no qual os alunos se dirigiam ao computador, e escreviam as palavras numa tabela realizada no processador de texto *Microsoft Word*, uma vez que demonstram apreciar este tipo de exercícios nos quais se utiliza o computador. Na atividade “Os nossos

monumentos” realizada no dia sete de novembro, na qual os alunos tiveram oportunidade de fazer uma pesquisa no computador, no final preencheram uma ficha de autoavaliação e destacaram como aspeto positivo da atividade o facto de manusearem o computador. Nesse sentido, a díade percebeu o prazer e a envolvimento que as atividades com recurso ao computador despertavam naquele grupo de alunos, procurando utilizá-lo com mais frequência.

Ainda relacionado com a lengalenga, o facto de, na planificação, se aproveitar um texto trabalhado na área do português para explorar conteúdos de estudo do meio também se considera um aspeto fulcral, pois “os temas estudados em Estudo do Meio [podem] constituir-se em áreas integradoras, possibilitando a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas” (Roldão, 2004, p.41). Deste modo pretendia-se conferir continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula, procurando estabelecer uma relação curricular com sentido para os alunos (Beane, 2003). Este texto foi complementado com a planificação de exercícios interativos que procuraram constituir-se como um momento de motivação e promoção da aprendizagem dos alunos, através das TIC (Ponte, 2002).

Após o desenvolvimento da planificação (cf. anexo 2BIII.II) e a mobilização da mesma, importa refletir sobre a ação desenvolvida na sala de aula uma vez que “as opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas” (Ferreira & Santos, 2000, p.48). Deste modo, apesar da transversalidade da reflexão na prática docente, após a ação, inicia-se, por excelência, a etapa da reflexão do ciclo de investigação-ação. (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2001). Assim, no momento da ação, nem tudo decorreu como planificado, principalmente devido ao facto de se tratar de uma semana de fichas de avaliação, e, por isso, os tempos concedidos para a realização das mesmas não coincidiram com os planificados pelo orientador cooperante, pois algumas crianças necessitaram de mais tempo que o previsto para as finalizarem. Além disso, na quinta-feira de manhã a equipa da sala foi surpreendida pois foi necessário dirigir-se à biblioteca escolar para assistir a uma peça de teatro protagonizada por alunos da escola sobre o dia internacional das pessoas com deficiência, e não era um momento que constava na planificação semanal. Estes momentos permitiram que a mestrandia compreendesse na sua própria ação o carácter flexível da planificação, uma vez que se considera que o professor deve ter uma preparação prévia, isto

é, uma planificação, mas esta não deve ser rígida, mas, pelo contrário, flexível de modo a tornar a intervenção mais rica (Ferreira & Santos, 2000). Por estes motivos, a atividade sobre palavras variáveis e invariáveis ficou por concretizar, tal como a correção do livro no quadro.

Apesar do referido, na ação foi possível verificar que muitas das intenções planificadas foram concretizadas, como o envolvimento esperado na realização do livro dos enigmas matemáticos. Enquanto algumas crianças terminavam a ficha de avaliação de português, outras iniciaram a tarefa do livro. Neste sentido, verificou-se que muitas, que já não estavam envolvidas na realização da ficha de avaliação, procuraram terminá-la, pois ficaram curiosas com o conteúdo do “Livro dos enigmas matemáticos”. Este aspeto permitiu que a mestranda vivenciasse a importância da valorização dos interesses e dos contextos de vida dos alunos em atividades de sala de aula, uma vez que todas ficaram despertas e envolvidas na atividade, exibindo comentários como “Tem aqui o leite da nossa escola!” (A.), “Que giro livro!” (M.S), “Que fixe professora!” (F.) ou ainda “Bolas de futebol!” (P.) (cf. anexo 2BVI.I). Além disso, os problemas possibilitavam o trabalho junto da zona de desenvolvimento proximal pois não eram demasiado simples, mas também não transmitiram sentimentos de frustração devido ao grau de dificuldade, tal como defende Polya (2003, p.28) ao mencionar que “O problema deve ser bem escolhido – nem muito difícil nem demasiado fácil, natural e interessante (...)”. Dependendo do desenvolvimento cognitivo, alguns alunos conseguiram resolvê-los sem ajuda, no entanto outros necessitaram do auxílio de um adulto que permitiu que a criança atingisse níveis de desenvolvimento às quais ainda não tinha chegado anteriormente. Com esta atividade a mestranda compreendeu a importância de criar tarefas próximas da vida dos alunos, de trabalhar junto da ZDP de modo a conseguir promover o sucesso dos alunos, e vivenciou a dificuldade em gerir diferentes ritmos de trabalho na sala de aula.

A atividade referida obteve um balanço positivo, no entanto, após a intervenção pedagógica a mestranda optaria por planificar de outra forma alguns aspetos da atividade, nomeadamente ao nível da diferenciação pedagógica, devido à diferença de ritmos entre os alunos na execução das tarefas, como foi referido no capítulo dois. Algumas crianças terminaram mais cedo a tarefa, e no momento da ação a mestranda não sabia o que seria mais certo fazer, deixando-os desenhar livremente, uma vez que na planificação não

pensou neste aspeto, e, deste modo, no momento não foi capaz de atuar a não ser dizer para fazerem um desenho. A mestranda não considera errado fazer um desenho nos tempos livres, no entanto a turma também já se encontra saturada de fazer desenhos pois o orientador cooperante recorre a esta estratégia com frequência. Assim, se a formanda voltasse a planificar a atividade, após os alunos terminarem os enigmas, realizariam um exercício no qual os próprios teriam de criar o seu próprio problema (enigma), anexando-o ao livro, uma vez que não só a resolução de problemas é fundamental em matemática, mas também a formulação dos mesmos assume um papel importante no ensino desta área curricular (Ponte & Serrazina, 2000). Os alunos que não conseguissem realizar esta tarefa em aula, levariam para trabalho de casa e no dia seguinte, além da correção seriam partilhados os problemas criados. Esta atividade permitiria desenvolver a compreensão de problemas matemáticos, assim como o desenvolvimento da linguagem. Ao nível da correção, devido à gestão do tempo, relacionada tanto com a realização da ficha de avaliação, assim como com a ida à biblioteca escolar, não se tornou possível concretizá-la. De forma a agilizar a correção, o quadro seria dividido em três colunas, corrigindo-se simultaneamente três exercícios e rentabilizando o tempo da correção, mas nunca descurando este momento, uma vez que os alunos demonstram prazer em ir ao quadro, por ser uma prática pouco comum na ação do orientador cooperante. Além disso, os exercícios corrigidos em grande grupo têm mais valor do que os que são corrigidos pelo professor na própria folha do exercício, uma vez que permite contrastar pontos de vista e diferentes formas de resolução de problemas, permitindo, ainda, que os alunos se tornem, também, responsáveis pela aprendizagem dos outros (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002).

Ao nível da atividade da leitura mimificada foi possível verificar a importância da motivação atribuída às tarefas, neste caso, através da escolha de um texto diferente dos habitualmente explorados em aula, que levou a que os alunos ficassem, de imediato, receptivos ao mesmo. Apesar de na planificação a mestranda ter definido quais as palavras que seriam objeto de mímica, na ação verificou que era mais profícuo serem os alunos a escolhê-las, uma vez que estes demonstraram essa vontade. Este aspeto permitiu que estes se envolvessem na atividade de uma forma mais ativa e por isso, com mais motivação (Lebrun, 2002). Deste modo, a possibilidade de conferir liberdade à escolha das palavras

motivou o grupo, sendo que todos queriam participar na escolha dos gestos, garantindo um papel ainda mais ativo do que o que fora pensado. De facto, ao planificar a mestranda considerou escolher as palavras mas na verdade, tendo em conta as metodologias ativas e o construtivismo referidos no primeiro capítulo, esta faria mais sentido se fossem os próprios a escolhê-las. Estes pequenos pormenores por vezes não são refletidos na planificação, mas no decorrer da ação são privilegiados.

Importa ainda mencionar que o objetivo principal da leitura mimizada foi concretizado sendo que, no final, os alunos, em coro, foram capazes de dizer a lengalenga recorrendo, apenas aos gestos. Para concretização de tal objetivo foram importantes os *feedbacks* dados ao longo da aula de modo a que os alunos sentissem o seu esforço valorizado. Além disso, este tipo de leitura oral coral “beneficia os alunos mais tímidos, por se sentirem enquadrados num grupo” (Gomes et. al,1991, p.35) e nesse sentido mesmo os alunos mais introvertidos disseram a lengalenga sem qualquer entrave nem timidez.

Por fim, salienta-se que nos últimos momentos da aula, chegaram os alunos do apoio educativo e, cheios de motivação, através da imitação perceberam os gestos e integraram-se no grupo. No entanto, estes alunos foram depois contextualizados e no início da tarde a atividade de leitura foi repetida de modo a que estes pudessem desfrutar do momento.

Ainda relativo à abordagem do português com recurso à lengalenga, a atividade do reconhecimento dos nomes e dos verbos implicou que a mestranda, mais uma vez, assumisse a planificação como um guião de carácter flexível (Ferreira & Santos, 2000) uma vez que, no decorrer da atividade, verificou que os alunos não tinham dificuldade em distinguir nomes de verbos, mas tinham grandes dificuldades em reconhecer o infinitivo dos verbos, impossibilitando o preenchimento da tabela no *Microsoft Word* com fluidez. Isto é, uma vez que apresentavam dificuldades neste conteúdo, quando se dirigiam ao computador não sabiam o que escrever, sendo necessária uma explicação e, por isso, nesse momento, os alunos que se encontravam sentados no seu local diminuía a sua atenção, pois não estavam tão envolvidos na tarefa. Ao observar esta situação, a mestranda criou um jogo simples no qual um aluno dizia um verbo à sua escolha conjugado na 3ª pessoa do singular no presente, e outro aluno dizia a sua forma no infinitivo. Este jogo, que contou com a participação de todos os alunos permitiu que estes ficassem concentrados e

envolvidos na atividade, ao mesmo tempo que compreendiam a formação do infinitivo, de forma ativa e lúdica, indo ao encontro do referido por Gomes et. al (1991, p.59) quando afirmam que “deve evitar-se um ensino gramatical formalista e papagueado.”. Posteriormente, os alunos deslocaram-se ao computador para preencher a tabela e esse momento decorreu de forma fluída, sendo que todos queriam participar, pois como já foi referido, estas crianças são muito atraídas por atividades nas quais se utilize o computador (cf. anexo 2BVI.II). Nesse momento os alunos que não estavam no computador não se encontravam distraídos pois, além de saberem que a troca para ir ao computador era rápida, sabiam, também, que eram valorizados os bons comportamentos na escolha do próximo a realizar o exercício.

Através da prática mencionada, a mestranda percebeu, mais uma vez, o impacto que as TIC têm na sala de aula, transformando o ensino em momentos mais dinâmicos em que todos os alunos demonstram vontade e prazer em colaborar (Ponte, 2002). Além disso, sempre que um aluno estava no computador, a restante turma era questionada sobre a resposta dada, cabendo-lhe decidir se a resposta estava certa ou errada. Esta estratégia, que não estava planejada, permitiu que os alunos se sentissem integrados quando os restantes estavam a realizar o exercício.

No que concerne à abordagem do conteúdo “circuito comercial”, a mestranda considera que alguns aspetos da atividade deveriam ter sido explorados de outra forma. Apesar de ser um assunto distante dos alunos, pois no seu meio não tem contacto com os produtores, é importante proporcionar “o contacto com realidade e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar diretamente no pequeno círculo da sua vida quotidiana, sob pena de os limitarmos nas suas experiências de aprendizagem” (Roldão, 2004, p.18). Assim, era crucial tornar a atividade significativa e tal como se pode constar na planificação (cf. anexo 2BIV.I) esta começou por um exercício interativo de ligação entre duas colunas, nas quais constavam os conceitos de “Produtores”, “Transportadores”, “Comerciantes” e “Consumidores” de um lado, e as suas definições de outro e, de seguida, indicou-se na lengalenga “Da terra à tarte” os versos que enunciavam cada um dos conceitos. Esta escolha deveu-se à vontade de colocar a criança no centro da aprendizagem e pretendia que os alunos chegassem ao objetivo geral (conhecer o circuito comercial) por si próprios. No entanto, tal só é possível quando os

seus conhecimentos prévios são valorizados (Miras, 2001) e, tendo em conta, que não foi realizado nenhum diálogo orientador desta ação, este momento não decorreu como o esperado por lapso da mestrandia.

Assim, para introduzir o exercício, a mestrandia começou por perguntar como é que os conceitos apresentados se poderiam relacionar com o título do exercício “Circuito comercial”, mas o diálogo não contou com grande participação dos alunos. Ao refletir sobre a ação percebe essa falta de envolvimento e considera que devia ter iniciado a atividade explorando o circuito comercial na lengalenga, e a partir do diálogo desencadear situações de aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2009), fazendo com que os alunos chegassem aos conceitos, uma vez que estes já tinham compreendido, implicitamente, o circuito comercial presente no texto. Deste modo, a participação na tarefa seria maior, pois naquele momento, parecia que o exercício proposto não estava interligado com o tinha sido trabalhado, apesar do objetivo ser exatamente o contrário. De facto, a escolha do texto para aquela semana prendeu-se com o conteúdo de estudo do meio, no entanto na altura de explorar o tal conteúdo, o texto não foi aproveitado da melhor forma. Se se tivesse partido do texto para abordar o circuito comercial através do diálogo, as crianças podiam não atingir os nomes técnicos, mas compreendiam na prática os conceitos, sendo mais fácil para posteriormente compreender os nomes corretos e as suas definições, fazendo mais sentido estudar aquele conteúdo, pois, naquele momento iam-se construir as aprendizagens de acordo com o que se ouve, com o que se imagina, com o que se alcança pelos diversos meios (Roldão, 2004). Assim, salienta-se, mais uma vez que, inicialmente, deveria ter sido explorado o circuito em concreto, e só depois disso, é que se realizaria o exercício interativo como consolidação. De facto, ao optar por iniciar com o exercício, a participação do grupo no diálogo introdutório ao exercício ficou aquém da esperada pois não sabiam o que dizer, visto que não conheciam os conceitos, nem foram capazes de os associar à lengalenga, pois a professora estagiária não deu qualquer indicação para tal.

Por tudo o que foi analisado, a mestrandia não planificou nem agiu a pensar nos conhecimentos prévios dos alunos, que são muito importantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, tal como se defendem Bordenave & Pereira, 1989; Miras, 2001; decreto-lei n.º241/2001; Jonnaert, 2009; Ausabel, 1980, entre outros atores elencados no primeiro capítulo deste relatório. Ao explorar a atividade da forma sugerida na reflexão pós-ação, esta

poderia ter sido mais rica se fosse pois “O importante é garantir que a abordagem adoptada atribua um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja clara e facilmente compreendido pelas crianças” (Roldão, 2004, p.41). Este modo de exploração seria, assim, mais fácil de compreender uma vez que os alunos estariam a trabalhar junto da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, s.d., citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Relativamente à fase seguinte da atividade, no ponto de vista da formanda, esta considera que o diálogo realizado como modo de exploração do manual foi bem conseguido, envolvendo a participação dos alunos, e no qual estes partilharam momentos da sua vida pessoal, tornando-se um momento rico de partilha de experiências e conhecimento. No entanto, o resultado do diálogo deveria ter sido registado em forma de tabela no caderno dos alunos, pois, no futuro, permitiria reconstruir a aula, ao mesmo tempo que servia de guia ao aluno pois fornecia material para estudo ou revisão (Gomes et. al, 1991).

Como se pode verificar no mapa de articulação curricular referente à semana que a mestrandas tem vindo a analisar e refletir (cf. anexo 2BV.I), inseriram-se na mesma atividades do projeto “Lanche Saudável”. Tendo em conta que o trabalho de projeto pode ser considerado como uma abordagem pedagógica centrada num problema específico (Vasconcelos, 2012), o referido projeto surgiu da necessidade de procurar melhorar os lanches dos alunos, pois era frequente verem-se lanches ricos em gorduras e pouco saudáveis. Tendo isto em conta, as mestrandas procuraram atuar nesse sentido, numa tentativa de motivarem os alunos para hábitos de lanche mais saudáveis.

Nas semanas anteriores tinha sido dialogado modos de avaliar o lanche, como é que essa avaliação podia ser feita e que atividades podiam ser dinamizadas no âmbito do projeto. Na presente semana, depois de a turma já ter tomado algumas decisões, foi necessário decorar o calendário de registo dos lanches, selecionar os carimbos que iam ser utilizados para marcar os lanches saudáveis, avaliar o lanche pela primeira vez e planificar a atividade da semana seguinte. Esta negociação tornou-se fundamental e todo o projeto ganhou sentido e foi apreciado pelos alunos pois, apesar de ter partido de uma necessidade, rapidamente se tornou um interesse devido à possibilidade de serem os alunos a escolherem as atividades que iam ser dinamizadas, fazendo com que estes se sentissem parte integrante e fundamental do projeto (Vasconcelos, 2012). Esta possibilidade de escolha funcionou como uma

estratégia de motivação para a adesão das crianças (Estanqueiro, 2010). De facto, foram eles que escolheram assinalar os lanches saudáveis num calendário recorrendo a carimbos e, desse modo, todos procuravam trazê-los pois queriam ver os seus calendários preenchidos com o seu carimbo favorito.

Relativamente às atividades a desenvolver estes escolheram fazer uma roda dos alimentos em três dimensões com pasta de modelar, uma música relacionada com a alimentação saudável e um batido de fruta. Mais tarde quiseram apresentar a música aos pais e dar-lhes o batido, pelo que foi organizado um lanche convívio, no qual se realizaram jogos tradicionais entre todos os participantes. Todas estas atividades contaram com grande envolvimento, sendo um processo rico em aprendizagens de várias áreas curriculares e no qual se obtiveram resultados muito positivos (cf. anexo 2BVI.III). Em todas as atividades foram valorizadas as metodologias ativas sendo os alunos os principais construtores do conhecimento. O espírito democrático também foi uma das mais valias conseguidas com este projeto, uma vez que “A aprendizagem da democracia passa pela experiência” (Perrenoud, 2002, p.44) e em vários momentos foram necessárias realizar votações para chegar a conclusões, assim como foi indispensável debater vários aspetos, respeitando opiniões diversas. Com este projeto foi ainda possível trabalhar as expressões plástica, musical e motora, muitas vezes desvalorizadas no contexto de sala de aula do 1ºCEB. Na perspetiva da mestranda, e uma vez que fazem parte da matriz do 1ºCEB, era importante explorar as expressões musical, motora, dramática e plástica atribuindo-lhes um maior valor. No entanto, o orientador cooperante passava para segundo plano esta área curricular, limitando a atuação das mestrandas neste sentido. Para contornar esta situação, e tendo consciência de que atuou pouco neste sentido devido ao contexto em que estava inserida, a mestranda procurou integrar a expressão musical, através da exploração de músicas em conteúdos de estudo do meio, assim como a expressão plástica na ilustração inserida em certas atividades e da expressão dramática na leitura e encenação de papéis. Apesar da conceção do orientador cooperante relativamente ao trabalho com as expressões, através do “Lanche Saudável”, e uma vez que se inseriam num projeto significativo para a turma, este não se opôs ao desenvolvimento das atividades de expressão musical, plástica e motora já referidas.

Como jeito de conclusão este projeto não poderia ter resultado de melhor forma. No final do estágio os próprios alunos já eram capazes de avaliar o lanche e valorizavam o preenchimento do seu calendário. Quanto aos lanches ricos em gorduras, estes deixaram de ser vistos, com exceção de dois alunos que continuavam a trazer pães com chocolate embalados. Pelo referido pode-se considerar que este projeto permitiu “desenvolver e estimular processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8). Salienta-se ainda que, através do mesmo, as estagiárias conseguiram chegar indiretamente à família dos alunos pois estes partilhavam o projeto.

Um outro projeto implementado e que merece reflexão devido ao seu processo riquíssimo e ao resultado muito positivo, foi o “Projeto Freitinhas” (cf. anexo 2AX) realizado com todas as turmas das estagiárias. O projeto, tal como se pode constar no anexo consistia na criação de um livro para celebrar a semana do patrono na escola, que se encontrava prevista no Plano Anual de Atividades da EB1 da Torrinha. Este permitiu desenvolver atividades importantes em todos os anos de escolaridade e em várias áreas curriculares.

No 3º ano, no âmbito do português foi possível explorar a construção de um plano de texto, o desenvolvimento da leitura, a elaboração de mapas de ideias e a apresentação do livro para as outras turmas do mesmo ano; no âmbito da expressão plástica permitiu a ilustração do livro com recurso a várias técnicas como o recorte e colagem, desenhos, pintura, e seleção de materiais adequados para representar demasiado objeto e também o trabalho ao nível da perspetiva; no âmbito da matemática trabalhou-se a contagem dos votos para o título e a divisão dos alunos da turma em papéis a serem desempenhados na apresentação do livro (cf. anexo 2BVII.I); no âmbito da expressão dramática foi possível o desempenho de diversos papéis dos alunos no momento da apresentação do livro, desde as apresentadoras, aos distribuidores de autógrafos, porteiros, entre outros; e no âmbito da educação para a cidadania abordou-se o debate, a escolha democrática de títulos, assim como a cooperação entre turmas e o respeito pelo trabalho dos outros.

No final, após o livro estar finalizado (cf. anexo 2BVII.II), os alunos ficaram orgulhosos do trabalho que tinham desenvolvido, elogiando as páginas criadas pelas outras turmas. Também para as mestrandas este trabalho foi riquíssimo uma vez que permitiu a cooperação, a partilha de opiniões e ideias, e a entajuda entre todas. Revelou-se que quando os adultos trabalham de forma

colaborativa conseguem prestar uma educação com maior qualidade às suas crianças, pois confrontam diferentes perspetivas e ideias, modos de ver e fazer (Niza, 1997, citado por Formosinho e Machado, 2009). De modo a compreender a reação dos orientadores cooperantes, das turmas envolvidas e da comunidade escolar ao livro criado, foram elaborados questionários (cf. anexo 2BVII.III). De um modo geral, o livro teve um impacto muito positivo na comunidade escolar, sendo apreciado por todos (cf. anexo 2BVII.IV).

Após esta reflexão detalhada das atividades articuladas e desenvolvidas em uma das semanas de prática pedagógica, assim como do projeto “Lanche Saudável” e “Freitinhas”, importa referir como estas e outras influenciaram o modo como a mestrandia perspetiva a educação no 1ºCEB, salientando aspetos importantes de outras atividades implementadas.

Depois de toda a ação desenvolvida, a mestrandia compreendeu a influência e a importância das TIC nas práticas letivas. Várias foram as atividades em que graças à utilização de exercícios interativos (cf. anexo 2BVI.IV) da *Escola Virtual*, ou criados pela mestrandia através do programa *Hot Potatoes* ou *Powerpoint*, o nível de participação dos alunos se acentuou. Mesmo os mais introvertidos e com um nível de participação mais baixo, mostravam vontade de participar devido à possibilidade de poderem manipular o computador.

As atividades realizadas com recurso ao computador também funcionavam como estratégia para incentivar o bom comportamento, principalmente do S.A. e do D.O. que, como ficavam muito motivados, procuravam ter um melhor comportamento de modo a realizarem o exercício no computador. Aliados aos exercícios interativos, também a exibição de vídeos didáticos, quer da *Escola Virtual*, bem como do *Youtube* e o recurso aos avatares criados pelo programa informático *Voki*, ganharam destaque. Durante a exibição dos vídeos era frequentemente explicado ao aluno invisual a imagem que estava a ser transmitida. Quando os avatares eram utilizados, a mestrandia referia que eram pessoas importantes que tinham gravado uma mensagem para transmitir à turma. Os alunos ficam admirados com o facto de aquela personagem saber o nome deles e o que iam fazer, demonstrando apreciar a ferramenta. Numa das atividades em que se utilizou um avatar para dizer as regras de um jogo coletivo (cf. anexo 2BV.IV), uma das crianças disse “Não podes fazer isso! A Joana avisou nas regras”, sendo que a Joana era o nome do avatar, que naquele caso era a criadora do jogo.

Um outro aspeto a salientar na prática decorrente da reflexão das atividades relaciona-se com a importância da valorização do quotidiano dos alunos (Lebrun, 2002). Várias foram as atividades em que foram utilizados materiais da vida real. Por exemplo, para explorar a classe dos milhões na atividade “Uma nova classe para o comboio” e uma vez que estavam a ser abordados os meios de comunicação em estudo do meio, a mestranda utilizou o número de telefone da escola para introduzir este conteúdo, fazendo, posteriormente a leitura do número por ordens e classes. De seguida, estava planeado que os alunos fizessem a leitura do número de telefone do encarregado de educação, mas nem foi necessário propor pois estes pediram logo para o fazer demonstrando envolvimento na tarefa que estava a decorrer e prazer na aprendizagem. Um outro exemplo de utilização de materiais do quotidiano refere-se à estratégia adotada pela mestranda para explorar as frações na área curricular de matemática. Inicialmente e tendo em conta que este conteúdo é considerado um dos mais difíceis de ser ensinado (Magina & Malaspina, 2013), a mestranda sentou dificuldades em planificar a aula e ficou receosa quanto à compreensão dos alunos relativamente ao mesmo. No entanto, depois de refletir e planificar verificou que ao trabalhar as frações recorrendo a uma folha de papel e às suas possíveis dobragens, o conteúdo foi compreendido pelos alunos, assumindo-o como algo “que fácil professora”. Um aspeto que contribuiu para esta compreensão por parte dos alunos relacionou-se, também, com o papel que estes tiveram no momento da aprendizagem, pois foram os responsáveis pela construção da mesma, não assumindo, assim, um papel passivo, mas, pelo contrário, ativo. Deste modo a mestranda compreendeu que nenhum conteúdo é difícil desde que se adequem as estratégias para os abordar, tal como referiu a supervisora institucional num dos momentos de reflexão conjunta.

Em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem a formanda procurou enveredar pelas metodologias ativas no ensino e um exemplo que pode destacar relaciona-se com o conteúdo do sistema digestivo. Assim, a exploração do conteúdo foi iniciada com um diálogo que se seguiu a uma pesquisa orientada na internet, realizada em grande grupo sobre a digestão, na qual foram consultados diversos *sites*, previamente preparados pela mestranda, e, posteriormente, foram confrontados os resultados obtidos com aquilo que era referido no livro, assim como o que constava no dicionário. Através desta pesquisa e comparação os alunos compreenderam autonomamente o que era a

digestão, sendo a informação complementada com a realização de exercícios da *escola virtual* e da visualização de um vídeo. No final da aula verificou-se que, através desta estratégia ativa, a turma compreendeu o conteúdo pois foram os próprios a explorar o mesmo.

Outro aspeto que merece destaque na ação da mestranda é o modo como esta encarou a exploração de conteúdos, compreendendo que esta não necessita nem deve ser sempre com recurso às fichas do manual. Na reflexão realizada sobre a semana escolhida já foram mencionadas duas estratégias escolhidas, o “Livro dos Enigmas Matemáticos” e os “Desafios Matemáticos”. Para além destas foram utilizadas outras formas de fichas de trabalho como a transformação de uma ficha de estudo do meio num folheto (cf. anexo 2BV.V) que despertou nos alunos curiosidade e desejo em realizá-lo, e a criação de uma ficha com jogos (cf. anexo 2BV.VI). Também foram realizados jogos como forma de praticar os conhecimentos, nomeadamente o jogo de tabuleiro, projetado em *powerpoint*, criado pela mestranda “Já sei!” (cf. anexo 2BV.VII) relativo a conteúdo abordados em estudo do meio, no qual a turma foi dividida em equipas de cinco elementos e o jogo “Quem quer saber da circulação?”, relativo ao sistema circulatório. Estes jogos, além de fomentarem a cooperação entre os alunos, permitiram o desenvolvimento do espírito de equipa, assim como a revisão e prática dos conteúdos através de momentos lúdicos. De acordo com Estanqueiro (2010) é importante fomentar nas escolas o espírito de cooperação entre os alunos, contribuindo para a formação pessoal e social.

No processo de ensino e aprendizagem salienta-se a valorização dos trabalhos dos alunos, procurando utilizá-los noutros momentos. Para explorar o algoritmo da adição a mestranda utilizou as idades das personagens de um texto criado pelos alunos. Nesse momento, a turma ficou motivada pois sentiu que o seu trabalho realizado na área de português era útil para matemática. Nesta atividade foi privilegiado, inicialmente, o algoritmo sem transporte de modo a valorizar os conhecimentos prévios e a atuar junto da ZDP. Neste momento, assim como em todos, a mestranda procurou utilizar *feedbacks* construtivos que incentivassem os alunos e que permitissem a sua evolução.

A avaliação também ganhou destaque na prática pedagógica do 1ºCEB, pois, através das grelhas de verificação, assim como a participação na avaliação sumativa, a mestranda pode compreender a importância da mesma para a planificação de atividades significativas, baseadas nas necessidades da turma

(Diogo, 2010). Sempre que as grelhas eram preenchidas, a díade refletia sobre as mesmas de modo a considerar essa avaliação nas ações seguintes, procurando promover o sucesso educativo e as aprendizagens das crianças.

Por fim, importa salientar a importância da diferenciação pedagógica na prática docente. Nesse sentido, a mestranda considera pertinente expor uma das atividades que desenvolveu “Como circula o sangue?” pois considera ser das mais ricas neste aspeto. Assim nesta atividade constaram diferentes estratégias, uma vez que “Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados” (Estanqueiro, 2010, p.12). Deste modo pretendiam-se potenciar os diferentes estilos de aprendizagem defendidos por Gardner (1985) através da Teoria das Inteligências Múltiplas, existindo atividades de escuta ativa (cf. anexo 2BV.VIII), escrita (cf. anexo 2BV.IX), diálogo, visualização de vídeos (cf. anexo 2BV.X), preenchimento de esquemas em grande grupo (cf. anexo 2BV.XI), e um jogo de pares (cf. anexo 2BV.XII). No final da aula pôde-se compreender o efeito de todas as metodologias uma vez que se observou que todos os alunos compreenderam o conteúdo, ao mesmo tempo que estiveram motivados para a aprendizagem. Também foi importante o trabalho de diferenciação pedagógica com o aluno invisual que pretendia fazê-lo sentir integrado em todas as atividades, procurando, criar materiais que estivessem ao seu alcance. No caso da circulação, o esquema criado (cf. anexo 2BV.XIII), continha as partes integrantes em relevo e com várias texturas, de modo a que este se apercebesse do circuito.

Considerando todos os aspetos refletidos neste capítulo, o período de PPS revelou-se fulcral no desenvolvimento da profissionalidade docente da mestranda, sendo que cada vez mais denota a importância de atuar de acordo com os ciclos de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão, pois permitem que o docente procure melhorar a cada momento as suas práticas. Várias foram as melhorias que a mestranda sentiu na sua ação ao longo da PPS que serão exploradas na reflexão final que se segue no relatório.

## REFLEXÃO FINAL

A UC de Prática Pedagógica Supervisionada e o EPE e no 1ºCEB permitiram que a mestranda desenvolvesse competências e saberes profissionais no âmbito do perfil específico do educador de infância e do professor do 1ºCEB, como consta no decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto. De acordo com Formosinho (2009, p.9) “Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos (...) [e] constituem-se (...) em conhecimentos mobilizáveis para a acção docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais”. Como tal, neste momento final torna-se fulcral refletir sobre todo o período de estágio vivido, evidenciando as potencialidades, constrangimentos e aprendizagens alcançadas. Importa, no entanto, realçar que apesar do espaço de excelência dedicado à reflexão que surge neste momento final do trabalho desenvolvido, todo o relatório foi escrito de acordo com uma postura indagadora e crítica, pois o conhecimento profissional dos docentes caracteriza-se por ser praxeológico, ou seja, constrói-se como um resultado do “vaivém entre a teoria e a prática que interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2009, p.158). Deste modo, o período de estágio permitiu um cruzamento entre as práticas vividas e as teorias existentes.

Considerando que o estágio decorreu em dois contextos distintos, a formanda irá elencar alguns aspetos que merecem destaque quanto a cada um.

No que concerne à EPE, a prática pedagógica realizada no “Infantário Monfortinhos de Real”, numa sala de crianças com quatro anos, permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da observação das crianças, de modo a estruturar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades de desenvolvimento. De facto, “A observação constituiu [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Esta importante aprendizagem foi mobilizada no 1ºCEB, onde a mestranda procurou desenvolver ainda mais esta capacidade de observação focalizada nas crianças.

Neste sentido, a atuação tendo em conta as necessidades e interesses das crianças revelou-se fulcral na EPE, pois, devido à inexistência de programas, os educadores podem e devem delinear as suas atividades de acordo com as necessidades do grupo em questão, sem esquecer, no entanto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). De facto, ao longo do estágio na EPE a díade observou atividades propostas pela educadora cooperante em que o grupo de crianças não se encontrava envolvido, devido ao facto de esta não ter emanado dos seus interesses e necessidades. No 1ºCEB, a mestranda procurou atender às necessidades dos alunos, integrando-as nas atividades do dia-a-dia. Devido à obrigação em cumprir os programas curriculares, a díade procurou introduzir pequenas tarefas relacionadas com as necessidades apresentadas ao mesmo tempo que decorria uma atividade relacionada com um certo conteúdo programático.

Uma outra aprendizagem que merece ser destacada no estágio em educação pré-escolar foi a qualidade do trabalho colaborativo realizado entre a equipa pedagógica. As diversas educadoras cooperantes sempre mostraram preocupação, evidenciando os pontos fortes e os aspetos a melhorar em cada mestranda, acompanhando assim as estagiárias e refletindo em conjunto, o que permitiu desenvolver competências profissionais (Sá-Chaves, 2000). Apesar deste apoio, no período em que a educadora cooperante foi a diretora do jardim de infância (M.M), devido a problemas de saúde da outra orientadora (S.S.), surgiram alguns constrangimentos. Um deles relacionou-se com acompanhamento que ficou um pouco aquém do esperado, pois a educadora (M.M.), por vezes, tinha de se ausentar para resolver assuntos da direção, impossibilitando a observação das atividades desenvolvidas pelas mestradas. No entanto, sempre que estava presente, tecia comentários e refletia de forma cuidada, permitindo a evolução do perfil profissional. Um outro aspeto foi a mudança do grupo em relação à nova educadora, sendo necessário atuar no sentido das regras da sala de modo a acalmar o grupo que ficou muito agitado após a mudança. No 1ºCEB o trabalho de equipa entre o orientador cooperante e a díade também se destacou e foi essencial pois permitiu adaptar a ação e melhorá-la, de acordo com os *feedbacks* dados por alguém que conhecia melhor o grupo

Como potencialidades, além do trabalho de equipa, a mestranda destaca a disponibilidade que toda a equipa do jardim de infância mostrou,

principalmente a diretora, que disponibilizava os recursos que fossem necessários para a ação do par pedagógico. Ao nível dos materiais, no 1ºCEB, estes não foram disponibilizados da mesma forma, mas também se deve ao facto de ser uma escola pública, sem tanto capital.

Relativamente ao último período de estágio vivenciado, a mestranda considera que merecem destaque alguns aspetos teóricos fundamentais que puderam ser constatados na ação da formanda. Assim, foi possível compreender a importância da motivação e o papel das TIC em contexto educativo, da diferenciação pedagógica, da articulação curricular, da flexibilidade da planificação na ação, e dos conhecimentos prévios. De facto, apesar da formanda conhecer a importância que diversos autores atribuem a estes fatores, ainda não tinha vivenciado a experiência. Assim, estes quatro aspetos são aqueles que, na opinião da mestranda, merecem realce devido ao valor que assumiram no contexto da prática da mestranda na turma do 3º ano da escola da Torrinha.

Como foi referido, as atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças têm mais significado. Uma vez que no 1ºCEB existe um programa curricular a ser cumprido, é importante que exista motivação para a aprendizagem. Essa nem sempre é intrínseca ao aluno, sendo, por vezes, necessário o professor criá-la e, nesse sentido importam mobilizar os interesses da turma (Garandierie, 1989) e procurar alargá-los. Não obstante, esta motivação nem sempre foi fácil de se conseguir e para colmatar esta dificuldade muito contribuiu a observação cada vez mais detalhada do grupo e de cada aluno, permitindo identificar interesses e atuar de acordo com os mesmos (Estrela, 1994). No final do estágio a mestranda considera que evoluiu neste aspeto, pois tornou-se mais fácil criar motivações para as atividades uma vez que o conhecimento sobre o grupo e sobre os seus interesses era cada vez maior e por isso, mais ideias surgiam. Neste sentido, a exploração de fichas do manual escolar revelou-se um desafio, sendo que cada vez eram pensadas novas estratégias para cativar os alunos para a realização das mesmas. Várias destas estratégias foram descritas do capítulo anterior, e uma das aprendizagens que a mestranda elenca é que a disponibilidade que as crianças apresentam para uma certa tarefa, depende do modo como o professor as procura motivar para a mesma. Um outro aspeto que ganhou relevo no que concerne a estratégias de motivação relacionou-se com a utilização das TIC em contexto de sala de aula.

Sempre que estas eram utilizadas os alunos demonstravam-se muito motivados e, conseqüentemente, existia uma maior participação pois de acordo com Amarante (2007, p.108) a interação com as tecnologias “aumenta a comunicação verbal, a participação e a colaboração”.

Neste sentido também a valorização dos conhecimentos prévios revelou-se fulcral. Como foi possível ler no capítulo anterior, a mestranda teve a oportunidade de verificar que quando estes não são considerados no processo de ensino e aprendizagem, este não decorre da melhor forma. Neste sentido, a formanda compreende, depois de cometer lapsos na ação, que os conhecimentos prévios são algo a que o professor deve atentar sempre no momento de explorar os conteúdos (Jonnaert, 2009). Só assim conseguirá a envolvimento total dos alunos e possibilitará uma maior probabilidade de sucesso no ensino e aprendizagem.

Também a articulação curricular merece destaque uma vez que foi possível verificar que quando as atividades são correlacionadas se tornam mais significativas para as crianças em questão que procuram uma sequencialidade nas aulas e nos acontecimentos (Alonso, 2002). No final do estágio, os mapas de articulação curricular tornaram-se um auxílio inigualável na preparação da planificação da semana que se seguia, pois através dos mesmos era possível criar uma linha de sequencialidade nas atividades desenvolvidas.

Com um elevado grau de importância, salienta-se a diferenciação pedagógica na prática da mestranda. Tal como já foi referido no capítulo dois, a turma conta com um aluno invisual que exigiu um esforço contínuo por parte do par pedagógico. Neste sentido, a d'ade procurou integrar o aluno ao invés de criar atividades diferenciadas, uma vez que o “ensino diferenciado não significa apenas atribuir tarefas «normais» à maioria dos alunos e tarefas «diferentes» a alunos com dificuldades” (Tomlinson, 2008, p.30). No entanto, ao longo do estágio a diferenciação pedagógica não se limitou apenas ao aluno com NEE, sendo um desafio presente em toda a prática e que a mestranda procurou sempre aperfeiçoar à luz dos conhecimentos obtidos. De facto, e de acordo com o mesmo autor é notória a desigualdade da diferenciação pedagógica desenvolvida por um professor menos experiente com aquela desenvolvida por algum profissional mais experiente e confiante. Nesse sentido, a mestranda considera que este período permitiu ganhar alguma destreza, e melhorar essas estratégias. Assim, cada vez mais foi percebendo a importância de atender aos

diferentes estilos de aprendizagem, pois “É muito mais provável que a aprendizagem seja bem-sucedida se optar por formas diferentes de a abordar” (ibidem), abrindo diferentes caminhos e atividades que conduzam a uma aprendizagem eficaz.

A flexibilidade também foi algo que ganhou importância no que concerne ao 1º CEB, uma vez que, na escola da Torrinha, quase todas as semanas surgiam atividades sobre as quais nem as mestrandas, nem os orientadores cooperantes, tinham conhecimento atempado, sendo necessário agilizar a planificação, sem perder qualidade. No início este foi um aspeto que frustrou as mestrandas que preparavam atividades e não conseguiam desenvolver. Ao longo do tempo, e com uma melhor gestão do tempo, as mestrandas conseguiam conjugar as suas atividades com as que surgiam inesperadamente.

Por último, relativamente ao 1ºCEB, salienta-se a importância e a experiência única de trabalhar com um aluno invisual. Desde que a mestranda observou a sua incapacidade, desde logo verificou que se tratava de um grande desafio para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, foi gratificante o quanto pôde aprender ao trabalhar com uma criança como o J.C. pois, além de invisual, é uma criança com um baixo nível de confiança e que dificilmente comunica com os adultos. Com o passar do tempo, a mestranda verificou que foi cativando aquela criança, devido à comunicação que foi surgindo entre ambos, e uma vez que se “fica responsável (...) por aquilo que se cativa” (Saint-Exupéry, 2001, p.74), o processo de ensino e aprendizagem evoluiu cada vez mais. Deste modo a diáde procurou promover o seu desenvolvimento, fazendo com que o aluno se sentisse integrado na aula e valorizando a sua autoestima, e criando aprendizagens significativas.

Todas as aprendizagens destacadas tanto na EPE, como no 1ºCEB, só foram possíveis devido à liberdade concedida pelos orientadores cooperantes, que sempre permitiram que as mestrandas experimentassem diferentes estratégias. No 1ºCEB apenas houve imposição quanto à organização dos conteúdos a serem abordados de modo a cumprir os programas curriculares. Essa liberdade foi essencial pois permitiu que a formanda experienciasse aquilo que resultava ou não, aprendendo com os seus próprios erros, melhorando, assim a prática, num ciclo permanente de investigação-ação. Uma vez que o desenvolvimento profissional se relaciona com um processo de aprofundamento e reconstrução das práticas (Alarcão & Cunha, 2013), a mestranda destaca a importância

atribuída à metodologia de investigação-ação no sentido de melhorar, progressivamente, as competências profissionais.

Para toda a evolução da formanda muito contribuiu a presença dos *feedbacks* quer das supervisoras institucionais, quer dos como dos orientadores cooperantes e do par pedagógico. Ao longo de toda a prática, o par pedagógico sempre trocou opiniões entre si sobre as atividades considerando os pontos positivos e os que deviam ser melhorados. No entanto, no 1ºCEB, com o professor cooperante esta situação não acontecia diariamente. Desse modo, na avaliação intermédia do estágio, um dos aspetos que a tríade procurou investir foi na reflexão entre a tríade de formação. Este investimento foi fundamental pois na segunda parte do estágio, tendo em conta os *feedbacks* constantes do orientador cooperante e as reflexões, o par pedagógico pôde melhorar as suas práticas tendo em conta pontos de vista de alguém mais experiente e com um conhecimento mais profundo sobre a turma, pois “uma experiência partilhada (...) proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Loughran, 2009, p.31).

Ao mesmo tempo, e uma vez que a supervisão é “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação” (Alarcão & Cunha, 2013), os *feedbacks* das supervisoras foram cruciais para o desenvolvimento da ação. No 1ºCEB, quando a supervisora via as planificações tecia comentários sobre as mesmas e a mestranda podia melhorá-las (cf. anexo B4.2) antes da prática, criando situações de aprendizagem mais ricas. Também nas narrativas (cf. anexo A8), nos guiões de pré-observação (cf. anexo A11) e em todas as ferramentas construídas no âmbito da observação e da avaliação, o par pedagógico obtia *feedbacks*, reconstruindo-os e melhorando-os. Por fim, nos dois contextos de estágio, importa elencar as reuniões que ocorriam após as supervisões pedagógicas, nas quais eram partilhados os vários pontos de vista, procurando a melhoria da ação, através da identificação dos pontos mais positivos e a melhorar.

Salienta-se então a importância de todos os *feedbacks* pois implicam “humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo” (Alarcão & Cunha, 2013, p.48). Deste modo, a reflexão conjunta é essencial no desenvolvimento da profissão docente, pois

espera-se que o professor do século XXI coopere com os seus pares de modo a melhorar o ensino e aprendizagem (Cardoso, 2013).

Nesta fase final importa ressaltar a importância de todo este período de formação que permitiu que a mestrandia experienciasse o perfil da profissão de uma educadora de infância, assim como de uma professora do 1ºCEB, explanadas no decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto, contribuindo para a construção da sua identidade profissional. No entanto, esta formação não está finda, pois de acordo com Loughran, 2009, p.33

A formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista com um fim em si mesmo. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver um compreensão do complexo mundo do ensino e aprendizagem.



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L, Leite, C. & Fernandes, P. (2009). Do Governo das escolas de instrução primária ao governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico: Um olhar a partir da legislação. In *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional*. (Online), 9, 1-11. Acedido a 6 de dezembro de 2014, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26310/2/89477.pdf>
- Almeida, L., Leite, C., & Fernandes, P. (2010). O governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. *Práxis Educacional*. (Online), 57-76. Acedido a 6 de dezembro de 2014, disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/427/454>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular – o contributo do Projeto PROCUR. *GEDEI: Investigação e práticas*, 5, 62-88, 2002.
- Amarante, L. (2007). Infância, escolas e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-103). Porto: Porto Editora, 2007.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. (3ª edição). Amadora: McGraw-Hill, 1995.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa
- Beane, J. A. (1997). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3, 91-110.

- Bivar, A., Grosso, C, Oliveira, F & Timóteo M. C. (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bordenave, J. D & Pereira, A. M. (1989). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. (11<sup>o</sup> edição). Rio de Janeiro, Brasil: Petrópolis, 1989.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, A. P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa, 2002.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1<sup>o</sup> ciclo. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1<sup>o</sup> ciclo do ensino básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora, 2002.
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 43, 175-188.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Colecção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores, 2010.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença, 2010.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4<sup>o</sup>edição). Porto: Porto editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal, 2010

- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- Fernandes, P. (2007) *O currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de práticos*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, 2007
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, P. Q., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (Online), 5764-5779. Acedido a 11 de fevereiro de 2014, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 273-291, 2001.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (3ª Edição). Porto: Porto Editora., 2007
- Formosinho, J. (2009). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.165-197). Porto: Porto Editora, 2009
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professor na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.
- Garanderie, A. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão da leitura*. (2ª edição). Porto: Edições Asa.

- Gomes, A., Cavacas, F., Leitão, I. P., Casteleiro, J. M., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa. I volume. 2º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- Hébert, M., Goyette, G & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A Flores & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2003.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M.A Flores & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- Magina, S. & Malaspina, M. C. O. (2013) A fração nos anos iniciais: uma perspetiva para seu ensino. In K. Smole & C. Muniz (org), *A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental* (pp.89-114). Porto Alegre: Editora Penso.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.74-119). Porto: Edições Asa
- Mendonça, A. (2006). *Evolução da política educativa em Portugal*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira. Madeira: Universidade da Madeira. Acedido a 6 de dezembro de 2014, disponível em

<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucao/politica/educativaemPortugal.pdf>

- Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2004.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.54-73). Porto: Edições Asa
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In J. Ponte (org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.9-17). Porto: Porto Editora, 2001.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Sá-Chaves, I. (org). Porto: Porto Editora, 1997.
- Silva, M.I.R.L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.120-149). Porto: Edições Asa
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2009). *O Mundo da criança* (11ª edição). Amadora: McGraw-Hill, 2009.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas: um aspecto novo do método matemático*. Brasil: Graviva, 2003.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). Porto: Porto Editora, 2002.

- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1997). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. & Moreira, A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão: construção da identidade profissional*. In Bizarro, R (org.) *Eu e o Outro* (pp. 43-56). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2004). *Estudo do meio no 1ºciclo. Fundamentos e estratégias*. (2ªedição). Lisboa: Texto Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. In M.A Flores & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Barcarena: Editorial Presença.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.8-27). Porto: Edições Asa, 2001.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.28-53). Porto: Edições Asa, 2001
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Tomlinson, A. C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: M.E. – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora, 1994.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.<sup>a</sup> edição). Porto: Edições ASA, 2000.

## **Legislação consultada e outros documentos:**

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2012). *Regulamento interno*.  
Ministério da Educação e Ciência, 2012.

Lei nº46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º237 - I Série.  
Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º139-a/90, de 28 de abril. Diário da República n.º98 – I Série.  
Ministério da Educação. Lisboa. Estatuto da Carreira dos  
Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e  
Secundário.

Decreto- lei n.º249/92. Diário da República nº259 – I Série. Ministério da  
Educação. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de  
professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e  
secundário.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001  
- I Série – A. Lisboa. Ministério da Educação. Perfis Específicos de  
Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República nº38 – I  
Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime Jurídico da  
Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e  
nos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º79 – I série*.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012*  
– *I série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Segunda  
alteração ao decreto-lei n.º75/2008.

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

- Despacho normativo n.º20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República n.º192 – II série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece condições para a promoção do sucesso educativo nos territórios TEIP.
- Despacho n.º24-a/2012. Diário da República n.º236 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Regulamenta a avaliação do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de julho. *Diário da República n.º131 – I série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário.
- Instituto da Droga e da Toxicod dependência (2011). Resumo do Diagnóstico Analítico das Dependências do Concelho do Porto. Plano Operacional de Respostas Integradas. Acedido a 20 de outubro de 2014, disponível em «[http://www.sicad.pt/BK/Concursos\\_v2/Documents/N\\_PO\\_154.pdf](http://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/N_PO_154.pdf)».
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas Porto*. Ministério da Educação e Ciência.
- Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República n.º237 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º217 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Alteração à Lei n.º46/86, de 14 de outubro.
- Lei n.º11-A/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República n.º19 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Reorganização administrativa do território das freguesias.



# **ANEXOS TIPO 2A**



**Anexo 2AI: Exemplo de grelha de avaliação**  
 Grelha de verificação da participação oral – 3ºD – semana 21 a 23 de janeiro

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

Legenda:

**Quantidade:**

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

Voluntária nível I – participa voluntariamente mas poucas vezes

Voluntária nível II – participa voluntariamente moderadamente ao longo da aula

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

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

Não participa: Mesmo pedindo o aluno não responde.

**Qualidade e Regulada:**

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

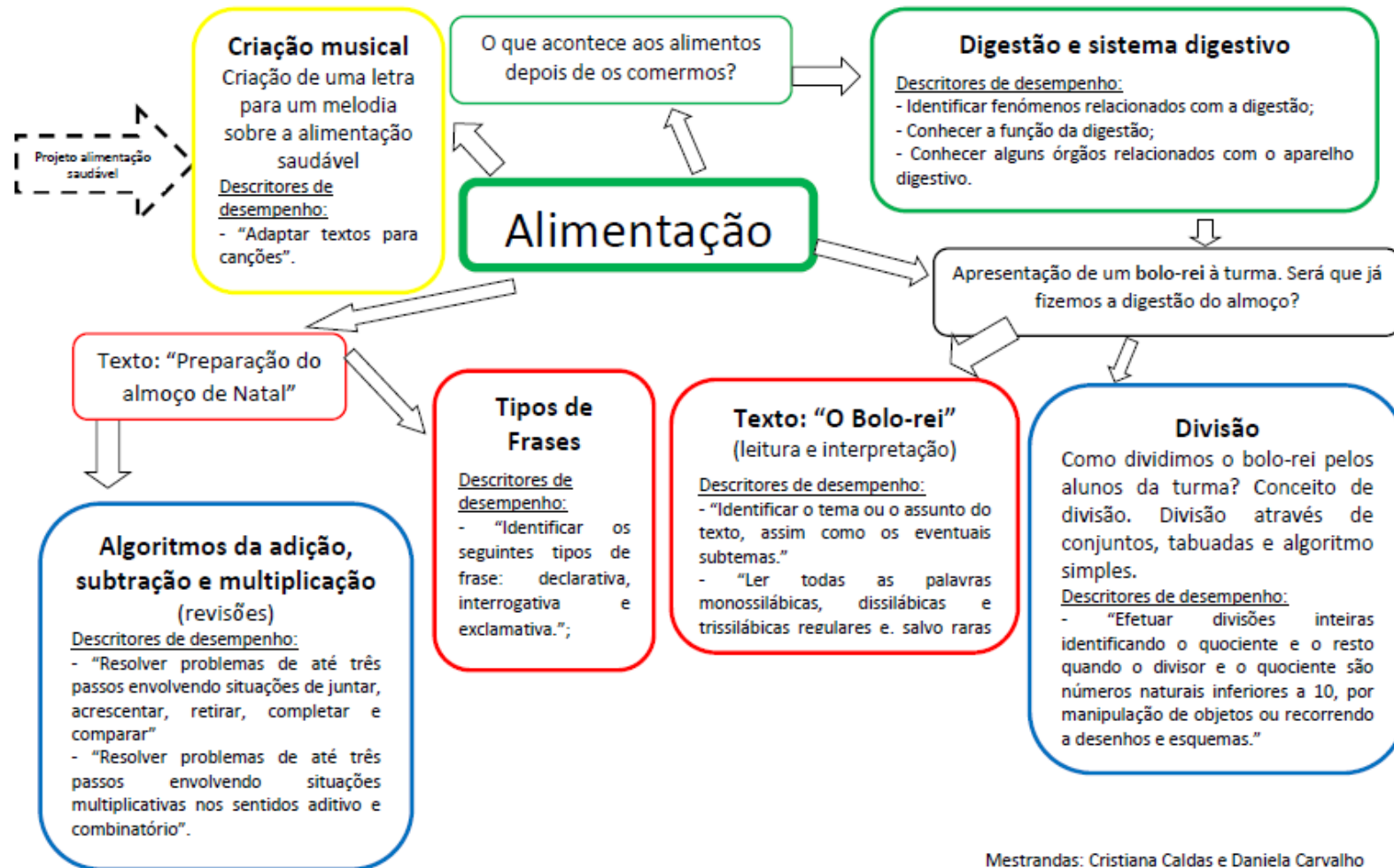
Evidente: O aluno intervém algumas vezes de forma pertinente e adequada, utilizando um discurso claro e audível, sem esquecer as regras de conversação.

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

## Anexo 2AII – Exemplo de Mapa de Articulação Curricular

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Escola EB1/JI da Torrinha - 3ºD - Semana de 7 a 9 de janeiro de 2015

Legenda: Identificação das áreas curriculares  
(Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões e Cidadania)



Mestrandas: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho  
Supervisora Pedagógica: Doutora Susana Sá



## Anexo 2AIII – Entrevista realizada ao orientador cooperante

### Guião de entrevista

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

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

|   |   |
|---|---|
| <p>Conhecer as<br/>concepções de<br/>prática do docente</p> | <p>- Qual a concepção que tem sobre o papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p><i>É muito complicado, em primeiro lugar porque há muita burocracia, muitos papéis para preencher. É papéis de subsídios, é papéis de tudo e mais alguma coisa. Se não almoçou tem de se preencher um papel, é papelada por tudo. Quando trabalhei no 2º ciclo nenhum desses papéis chegavam à sala.</i></p> <p>- Que métodos e metodologias de ensino fundamentam a sua ação?</p> <p><i>Boa pergunta. Eu gosto que eles trabalham através da experiência, ou seja, através do que fazem, chegarem à aprendizagem. Muitas das vezes e nesta turma, por exemplo, torna-se mais difícil. Acho que nunca tive assim uma turma tão desmotivada como esta. Até comprei o projetor para ver se os motivava mais. Eles estão desmotivados para tudo, estão sempre à espera que lhes diga tudo, que alguém do lado lhes digam, nunca pensam, nem querem fazer por iniciativa deles. Enquanto que nas outras turmas tu dás trabalho e eles fazem, aqui não, tu dás trabalho e eles ficam a olhar para ti à espera que lhes digas.</i></p> <p>- Que estratégias privilegia no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p><i>Primeiro tento explicitar bem aquilo que quero que eles aprendam, ou no quadro, ou às vezes, no ano passado, com canções, mais para os motivar, para dar uma motivação extra, tal como vocês têm feito agora, para eles aprenderem. Mas muitas vezes também trabalhava em casa e trazia material e não era compensado por isso, trazia material e eles não ligavam muito. Esta turma é muito difícil de motivar. Na turma aqui ao lado, fazem tudo num instante, mesmo que não saibam, tentam fazer e tentar perceber, aqui não, nem leem nem querem ler e isso também se relaciona com as vivências que eles já tiveram.</i></p> <p>- Quais os recursos que mais utiliza durante a sua ação?</p> <p><i>Utilizo o quadro, o computador de vez em quando para eles virem cá ver algumas coisas. Também não tenho assim muito mais recursos.</i></p> |
|---|---|

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

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

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

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

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

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

- O que pensa sobre a planificação das aulas?

*Nós aqui planificamos semanalmente, fazemos os sumários e vemos o que vamos trabalhar. Fazemos sempre em conjunto os terceiros anos. Os outros anos nem sempre, cada pessoa faz a sua à vez. Mas assim é uma forma de andarmos todos certinhos e as*

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>ideias que uns têm, vão transmitindo e compartilhando. No ano passado às vezes até um de nós fazia os sumários e depois passava aos outros para verem se concordavam ou se era necessário alterar. Mas depois adaptam a cada turma? Sim, às vezes adaptamos. O que está estabelecido para um dia pode não dar para trabalhar em todas as turmas. E no ano passado, quando trazia as canções, usavam-se em todas as turmas? Ou só na sua? Só na minha. Eu trazia mais para os motivar. Ou seja, planejamos em conjunto os conteúdos e não a estratégia? Sim, é isso. Planejamos o conteúdo, a forma como vamos dar depende de cada turma.</i></p> <p>- Quais os referentes da sua planificação?</p> <p><i>Não nos baseamos em nenhum autor específico. Temos em conta aquilo que sabemos da experiência e da formação.</i></p> <p>- De 0 a 5, qual o grau de importância que atribui à exposição dos trabalhos dos alunos?</p> <p><i>4. É importante porque eles veem o trabalho que desenvolveram nos placards. Muitas das vezes eles pensam que têm um trabalho excelente e ao expor vêm os outros e comparam. É uma forma de eles entenderem que podem melhorar.</i></p> <p>- Costuma utilizar outros espaços da escola para a realização de atividades?</p> <p><i>A biblioteca. Tentamos não ir muito lá para fora por causa do barulho. Qualquer perturbação lá fora ouve-se nas salas todas e depois eles não conseguem estar sossegados nas salas porque todas têm janelas viradas para o recreio e ouve-se muito. No início do ano, quando os do 1º ano iam lá para fora à tarde, já ninguém conseguia dar mais aulas porque era muito barulho.</i></p> <p>- O que pensa sobre visitas de estudo e com que frequência as realiza?</p> <p><i>Visitas de estudo nesta escola é muito raro. De vez em quando saímos porque participamos em projetos que envolvem visitas, mas também vêm os dinamizadores à sala. Saídas mesmo</i></p> |
|--|--|

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

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

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

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

Anexo 2AIV – Tabela de dados gerais da turma

**Dados Gerais da Turma do 3ºD**

| Nome do Aluno | Data de Nascimento | Nacionalidade | Mãe   |              |                                  | Pai   |              |                             | Encarregado de Educação | Frequência no J.I. | Agregado Familiar     | Nº de Irmãos | Transporte para a Escola | Local de estudo                                 | Ajuda no estudo | Acesso a computador | Atividades Extra Curriculares | Dados Clínicos             |
|---------------|--------------------|---------------|-------|--------------|----------------------------------|-------|--------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|-----------------------|--------------|--------------------------|---|-----------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|
|               |                    |               | Idade | Habilitações | Profissão                        | Idade | Habilitações | Profissão                   |                         |                    |                       |              |                          |   |                 |                     |                               |                            |
| <b>A.C.</b>   | 26.06.2006         | Portuguesa    | S.I.  | S.I.         | S.I.                             | S.I.  | S.I.         | S.I.                        | Mãe                     | Sim                | Pai; Mãe              | 0            | Carro                    | Casa  | Sim             | Não                 | ----                          | Alérgica a ovo e derivados |
| <b>C.M.</b>   | 18.06.2006         | Portuguesa    | 32    | Secundário   | Reformada                        |       | 3º Ciclo     | Estafeta                    | Mãe                     | Não                | Mãe                   | 0            | Autocarro; A pé          | Casa  | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>C.O.</b>   | 03.12.2005         | Portuguesa    | 42    | Licenciatura | Jornalista de Rádio              | 43    | Mestrado     | Funcionário Público         | Mãe                     | Não                | Pai; Mãe              | 0            | Carro                    | Casa  | Sim             | Sim                 | Natação; Coro; Música         | ----                       |
| <b>D.R.</b>   | 07.09.2006         | Portuguesa    | 44    | Mestrado     | Técnica Superior de Bioquímica   | 54    | Licenciatura | Músico                      | Avô                     | Não                | Avós; Irmão           | 1            | A pé                     | Casa  | Sim             | Não                 | ----                          | ----                       |
| <b>D.O.</b>   | 29.11.2006         | Portuguesa    | 40    | Secundário   | Caixa - Marques Soares           | 43    | Secundário   | Caixa - Marques Soares      | Mãe                     | Sim                | Pai; Mãe; Irmão       | 1            | Carro; A pé              | Casa; Escola; Em casa de outros familiares; ATL | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>F.</b>     | 14.07.2006         | Portuguesa    | 40    | 3º Ciclo     | Assistente Técnica               | 56    | 3º Ciclo     | Comerciante                 | Mãe                     | Não                | Pai; Mãe; Irmãos      | 2            | Carro                    | Casa  | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>G.</b>     | 06.07.2005         | Portuguesa    | S.I.  | S.I.         | S.I.                             | S.I.  | S.I.         | S.I.                        | Mãe                     | Sim                | Pai; Mãe              | 0            | Carro                    | Casa; ATL                                       | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>J.</b>     | 22.09.2005         | Portuguesa    | 39    | Licenciatura | Técnico Superior Autarquia Local | 40    | 2º Ciclo     | Vigilante                   | Mãe                     | Não                | Pai; Mãe; Irmão       | 1            | Táxi                     | Casa  | Sim             | Sim                 | Música (Piano)                | Aluno invisuai             |
| <b>L.</b>     | 23.08.2006         | Francesa      | S.I.  | S.I.         | S.I.                             | S.I.  | S.I.         | S.I.                        | Mãe                     | Não                | Pai; Mãe              | 0            | Autocarro                | Casa; ATL                                       | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>M.T.</b>   | 11.01.2006         | Portuguesa    | 38    | Secundário   | Assistente Operacional           | 36    | 3º Ciclo     | S.I.                        | Mãe                     | Sim                | Mãe; Padrasto; Irmãos | 2            | A pé                     | Casa; ATL                                       | Sim             | Não                 | ----                          | ----                       |
| <b>M.S.</b>   | 29.03.2006         | Portuguesa    | 43    | 12ºano       | Assistente Técnica               | 43    | 9ºano        | Engenheiro de Hotelaria     | Mãe                     | Sim                | Mãe; Irmão            | 1            | A pé                     | Casa  | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>P.</b>     | 21.08.2006         | Portuguesa    | 36    | Licenciatura | Call Center                      | 38    | Secundário   | Comercial                   | Mãe                     | Sim                | Pai; Mãe              | 0            | Carrinha do ATL          | Casa; ATL                                       | Sim             | Sim                 | Surf; Inglês                  | ----                       |
| <b>R.L.</b>   | 19.08.2006         | Portuguesa    | 30    | 2º Ciclo     | Empregada de Refeitório          | 32    | 2º Ciclo     | Empregado de Armazém        | Pai; Mãe                | Não                | Pai; Mãe; Irmãos      | 2            | A pé                     | Casa; Escola                                    | Sim             | Não                 | ----                          | ----                       |
| <b>R.C.</b>   | 04.11.2006         | Portuguesa    | 38    | Licenciatura | Técnica Superior (Univ. Porto)   | 35    | Secundário   | Administrativo (Auto Sueco) | Mãe                     | Não                | Pai; Mãe; Irmãos      | 2            | Carro                    | Casa; Escola                                    | Sim             | Sim                 | ----                          | ----                       |
| <b>R.T.</b>   | 22.05.2006         | Portuguesa    | 37    | Secundário   | Manicure                         | 36    | Secundário   | Encademador                 | Pai                     | Sim                | Mãe                   | 0            | Carrinha do ATL          | ATL   | Sim             | Sim                 | ----                          | Problemas visuais          |

|             |            |            |      |              |  |      |              |                           |                   |     |                       |   |           |              |     |     |                    |      |
|-------------|------------|------------|------|--------------|--|------|--------------|---------------------------|-------------------|-----|-----------------------|---|-----------|--------------|-----|-----|--------------------|------|
| <b>R.M.</b> | 11.01.2006 | Portuguesa | 38   | Secundário   | Assistente Operacional                     | 36   | 3º Ciclo     | S.I.                      | Mãe               | Sim | Mãe; Padrasto; Irmãos | 2 | A pé      | Casa; ATL    | Sim | Não | ----               | ---- |
| <b>S.A.</b> | 28.01.2006 | Portuguesa | 37   | Licenciatura | Escritora de conteúdos online (freelancer) | 37   | Licenciatura | Técnico Oficial de Contas | Mãe               | Sim | Padrasto; Mãe; Irmãos | 4 | A pé      | Casa         | Sim | Sim | Escuteiros; Karaté | ---- |
| <b>S.C.</b> | 27.05.2006 | Portuguesa | 37   | Secundário   | Desempregada                               | 39   | 1º Ciclo     | Desempregado              | Mãe               | Sim | Pai; Mãe; avós; Irmã  | 1 | Autocarro | Casa; Escola | Sim | Sim | ----               | ---- |
| <b>S.P.</b> | 21.01.2006 | Portuguesa | 34   | S.I.         | S.I.                                       | 38   | S.I.         | S.I.                      | Casa de Cedofeita | Sim | Outros                | 1 | A pé      | Casa         | Sim | Sim | Karaté; Dança      | ---- |
| <b>T.</b>   | 19.08.2006 | Portuguesa | S.I. | S.I.         | S.I.                                       | S.I. | S.I.         | S.I.                      | Mãe               | Sim | Pai; Mãe              | 0 | A pé      | Casa         | Sim | Sim | ----               | ---- |

**Legenda:**

- S.I. → Sem Informação

Anexo A2V- Guião de Observação

## Guião de Observação

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

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

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

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

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

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

| Questões orientadoras e Observações                |   |
|--|---|
| <b>Caraterização e organização da sala de aula</b> | <b>- Como estão organizadas as mesas e as cadeiras?</b><br>A organização da sala afasta-se da disposição tradicional em filas e colunas, aproximando-se da disposição em “U”.   |
|  | <b>- O que está afixado nas paredes?</b><br>Nas paredes estão afixados, em placas de cortiça, trabalhos realizados pelos alunos, principalmente desenhos, e alguns documentos importantes relativos à turma e ao seu funcionamento. |
|  | <b>- Que recursos e materiais existem na sala?</b><br>Na sala existem materiais escolares, um quadro de giz, um computador de mesa, uma caixa métrica, dois materiais de tipo MAB e um conjunto de mapas e cartazes.                |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><b>- Qual o estado de conservação e limpeza dos materiais da sala?</b><br/>No geral, os materiais encontram-se em bom estado de conservação e limpeza. Contudo, o apagador do quadro não apaga bem, dificultando, por vezes, a visão para o mesmo.</p> <p><b>- Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas curriculares?</b><br/>Os materiais da sala de aula são escassos, havendo poucos destinados a cada área. A área com menos materiais disponíveis na sala é o Português.</p> <p><b>- Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</b><br/>Na sala apenas existe um vaso com uma planta e um peixe num aquário.</p> <p><b>- O quadro encontra-se ao nível de altura das crianças?</b><br/>Sim, no entanto, quando os alunos querem chegar à parte superior do quadro, têm de fazê-lo com recurso a uma cadeira.</p> <p><b>- Os materiais estão ao alcance dos alunos?</b><br/>Nem todos, uma vez que alguns se encontram em cima dos armários ou em estantes mais altas. Além disso, existe um armário com material escolar que apenas pode se utilizado pelos alunos, com a autorização do professor.</p>   |
| <p><b>Caraterização dos espaços frequentados pelos alunos</b></p> | <p><b>- O espaço exterior é adequado ao número de alunos?</b><br/>O espaço exterior ao ar livre é adequado uma vez que é bastante amplo. No entanto o espaço coberto apresenta uma dimensão reduzida para o número de alunos da escola.</p> <p><b>- Os alunos podem utilizar todo o espaço exterior?</b><br/>Não. Existem duas áreas no espaço exterior, sendo que os alunos apenas podem circular pela que é destinada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p><b>- Há vigilância durante todo o dia? Por parte de quem?</b><br/>Sim, no espaço exterior a vigilância é assegurada pelos assistentes operacionais e na biblioteca e na horta, pelas professoras responsáveis por estes espaços.</p> <p><b>- Existem espaços verdes no exterior?</b><br/>Sim, mas poucos. Existem algumas árvores no espaço exterior.</p> <p><b>- Que materiais e recursos estão disponíveis no espaço exterior?</b><br/>O único material de existe no espaço exterior são as balizas que fazem parte do campo de futebol delimitado por linhas.</p> <p><b>- Qual é o estado de limpeza deste espaço?</b><br/>O espaço exterior coberto apresenta alguns sinais de sujidade, tais como manchas.</p> <p><b>- O espaço exterior é seguro para as crianças?</b><br/>O espaço não apresenta perigos acentuados, uma vez que corresponde a um amplo espaço sem desnivelamentos acentuados. Além disso, não dispõe de recursos que necessitem a constante vigilância por parte dos assistentes operacionais.</p> <p><b>- O espaço exterior revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração?</b></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>As paredes do espaço exterior estão pintadas com desenhos, mas alguns já se encontram pouco visíveis. No espaço coberto existe uma placa de cortiça, onde são colocados alguns trabalhos realizados pelas crianças da escola.</p>   |
|  | <p><b>- A biblioteca oferece obras literárias de qualidade e adequadas à faixa etária das diferentes crianças que as utiliza?</b><br/> Sim, uma vez que integra autores de referência quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º Ciclo de Ensino Básico.</p>  |
|  | <p><b>- Como estão organizados os livros?</b><br/> Os livros na biblioteca encontram-se organizados por temas, tendo cada um, uma referência e uma cota.</p>   |
|  | <p><b>- Que recursos TIC existem na biblioteca?</b><br/> Na biblioteca existe um computador, que apenas é utilizado pela professora responsável. Além disso, existe uma televisão, um leitor de DVD, um rádio e um projetor de slides.</p>   |
|  | <p><b>- Todos os recursos da biblioteca estão ao alcance e disponíveis para os alunos?</b><br/> Os recursos que existem na biblioteca só podem ser utilizados pelos alunos com a orientação de um professor.</p>   |
|  | <p><b>- Existe uma área de leitura com condições necessárias?</b><br/> A biblioteca disponibiliza uma área com mesas e cadeiras, uma com sofás e uma com almofadas no chão e os alunos podem escolher onde querem ler os livros. Além disso, a luz é adequada e é beneficiado o silêncio.</p>                                |
|  | <p><b>- A cantina é espaçosa e tem mobiliário adequado a estatura das crianças?</b><br/> Sim, no entanto não há capacidade para que todos os alunos da escola almoçem ao mesmo tempo. No que se refere ao mobiliário este é adequado à estatura das crianças, não necessitando do apoio do adulto para a sua utilização.</p> |
|  | <p><b>- O espaço permite o diálogo durante a refeição?</b><br/> Quando a cantina está muito ocupada, cria-se um ruído que dificulta o diálogo entre as crianças e entre estas e os adultos.</p>  |
|  | <p><b>- As casas de banho estão limpas?</b><br/> Na área do 1.º Ciclo existe uma casa de banho para cada género, pelo é frequentada por todos os alunos. Normalmente, o chão fica bastante sujo, principalmente, nos dias de chuva e sente-se o odor desagradável.</p>   |
|  | <p><b>- Existe papel higiénico, toalhitas de mão e sabonete?</b><br/> Por vezes, estes recursos acabam e não são repostos, pelo que nem sempre estão disponíveis para os alunos.</p>   |
| Caraterização dos recursos humanos da escola | <p><b>- Qual o número de professores de 1.º Ciclo da escola?</b><br/> 15</p>   |
|  | <p><b>- Quantos professores de ensino especial existem?</b><br/> 7</p>   |
|  | <p><b>- Os professores das diversas Atividades de Enriquecimento Curriculares dialogam com os professores das turmas?</b><br/> As atividades de enriquecimento curriculares realizam-se fora do horário letivo, pelo que os professores não mantem grande contacto.</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>- Observam-se relações de cordialidade e harmonia entre os demais docentes?</b><br/>Na grande maioria sim, no entanto, existe uma professora que gera alguns conflitos com os colegas.</p>   |
|  | <p><b>- Observam-se situações de entreajuda entre docentes?</b><br/>No que concerne aos docentes do 3.º ano de escolaridade, estes comunicam entre eles sobre dificuldades e dúvidas que possam ter. Desta forma, sempre que necessitam dirigem-se à sala dos colegas.</p>   |
|  | <p><b>- Quantos assistentes operacionais existem?</b><br/>14</p>   |
|  | <p><b>- Qual o tipo de relação entre os professores e assistentes operacionais?</b><br/>No geral, não se observa uma relação rica entre os professores e os assistentes operacionais. Além disso, existe uma sala para professores e uma para assistente operacionais, o que não estimula o contacto entre eles.</p> |
|  | <p><b>- Quais as funções dos assistentes operacionais?</b><br/>Os assistentes operacionais são responsáveis pela vigilância do espaço exterior, pela distribuição dos lanches pelas salas, pela organização dos alunos na hora de almoço para a cantina e pela limpeza dos vários espaços da escola.</p>             |

## Anexo 2AVI – Excerto do Diário de Formação

5-11-2014

Introdução ao milhar

↳ correu muito bem. Todos entenderam  
seus grandes dificuldades.

Teudo em conta que não dava tempo  
p/ o exercício de cálculo e p/ a leitura  
de números, optei pela leitura devido  
à maior dificuldade que sentiram nesta  
tarefa em relação à leitura. Depois de  
vários exercícios e demonstrações, não  
tiveram dificuldade em perceber as operações  
com resultados iguais ao milhar.

Tiveram algumas dificuldades em  
compreender por quantos centenas de  
milhar, dezenas de milhar, unidades

de milhar, centenas, dezenas e unidades  
era constituído.

Passo ↓ flexibilidade na planificação.

Não houve tempo p/ os 2 exercícios  
planeados porque entendi-me demasiado  
no diálogo e a atividade começou (+)  
tarde que as 9h15.

Passado do Meio local

> As questões orientadoras não estavam bem  
bem conseguidas pois foi difícil alcançar  
as respostas planeadas. Foi necessário  
colocar o vídeo de escola virtual (+) certo  
para completar o mapa de ideias. No final  
surgiram (+) categorias que as esperadas.  
Não houve problema pois a estagiária  
exemplificou as restantes categorias que  
não p/ as quais não existiam fotos.



## Anexo 2AVII – Exemplo de narrativa colaborativa

**Díade** Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

**Orientador(a) cooperante** Leopoldo Bravo

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



### Narrativa Colaborativa

**Episódio observado:** Conjunto de episódios com incidência num aspeto particular

**Data:** 9 de janeiro de 2015

| <i>Comentário da díade</i>   | <i>Comentário do orientador cooperante</i>  |
|--|---|
| <p>A presente narrativa colaborativa, que surgiu no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), visa uma reflexão conjunta da díade pedagógica e do orientador cooperante acerca de um assunto que merece destaque e cuja importância se tornou evidente ao longo do período de estágio. Desta forma, importa referir que a temática escolhida remete à importância dos registos escritos na sala de aula, como forma de promover o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Num primeiro momento da narrativa, as mestrandas optaram por expor o seu ponto de vista face a este aspeto pedagógico, salientando alguns aspetos da prática. Assim, na fase inicial do estágio, o par observou que a motivação dos alunos aumentava assim que se realizavam atividades mais lúdicas relativamente ao habitual. Dessa forma, a díade centrou a sua preocupação na promoção de momentos motivadores, que privilegiassem mais a oralidade em detrimento do escrito, uma vez que se observava um maior empenho das crianças nestes momentos, considerando, assim a aprendizagem mais significativa, devido à participação ativa das crianças nas mesmas. Além disso, uma vez que no ensino é atribuído muito valor ao domínio escrito, por</p> | <p><i>“As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos”</i></p> <p><i>(Oliveira-Formosinho 1996)</i></p> |

vezes o oral é deixado de parte (Amor, 2006) e as mestrandas não queriam que esta situação se espelha-se nas suas práticas.

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

Considerando as perspetivas dos autores mencionados, aliada à importância dos *feedbacks* obtidos quer pelo orientador cooperante quer pela supervisora pedagógica, que partilharam os seus saberes, referindo diferentes modo de fazer determinadas tarefas (Niza, 1997, mencionado por Formosinho & Machado, 2009) e ainda, tendo em conta as reflexões da díade, importa salientar que a visão das mestrandas face à importância dos registos na sala de aula modificou. Dessa forma passaram a encará-los como uma estratégia de acompanhamento da aula, que quando utilizados de forma equilibrada, tornam-se fundamentais no percurso de aquisição de novos conhecimentos, uma vez que a escrita permite conservar o oral e desta forma, permite aceder a ele em momentos posteriores à abordagem dos conteúdos, auxiliando a sua memorização (Vérin, 1988 citado por Teixeira, Silva & Santos, 2011).

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

Essas novas estratégias desenvolvidas permitiram que toda informação obtida na aula ficasse registada no caderno diário, quer através da pesquisa em fontes de informação diversificadas, tais como a internet, quer outros manuais escolares ou mesmo livros especializados nos temas em questão. Os alunos efetuaram pequenos trabalhos como colagens ou esquemas nos seus cadernos diários.

Por outro lado, de acordo com a linha de pensamento de Santos (2002), os cadernos diários fornecem, aos professores, conhecimento acerca daquilo

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

Desde as reflexões colaborativas, (cruciais no perfil do professor (decreto-lei n.º240/2001)), entre todos os atores do processo de formação das mestradas, realizadas após as supervisões, e tendo em conta os referentes teóricos, as mestradas consideraram, então, a importância dos registos passando a valorizá-los na sua planificação. Assim, em atividades posteriores, não houve nenhuma em que não houvesse este registo como forma de complemento do oral. É, no entanto, importante referir que estes registos podem e devem ser diversificados, podendo, por isso, assumir diferentes formas, ou seja, podem ser registos através de alguma ficha, jogo, significado de conceitos, exercícios exemplificativos, entre outros.

Em suma, desde o início da prática pedagógica que as mestradas consideraram que existiu uma progressão no que concerne à valorização dos registos escritos na ação das mesmas. De facto, como consta nas planificações nas primeiras semanas de estágio, não havia a preocupação por parte do par pedagógico no registo, tendo este ao longo do tempo assumido uma posição fulcral no processo de ensino e aprendizagem, e por isso, nas últimas planificações efetuadas este foi valorizado de forma exímia. Apesar desta evolução, as mestradas pensam que ainda existem aspetos que podem ser melhorados ao nível da diversificação de formas

que os seus alunos efetivamente fazem nas aulas, visto os cadernos serem o suporte privilegiado dos registos escritos que os alunos efetuam nas aulas. Assim sendo, o caderno é um elemento cuja análise permitirá aos professores o aumento do conhecimento acerca dos seus alunos, ficando em condições de os avaliar de forma mais justa.

Refletindo agora nos benefícios que este dispositivo escolar acarreta para os alunos, o caderno diário é, antes de mais, um dos seus instrumentos de trabalho, porque nele os alunos têm, a menos que não tenham registado os conteúdos desenvolvidos nas aulas, de forma sintetizada, os conteúdos programáticos trabalhados ao longo do ano letivo, situação que tende a facilitar o seu trabalho na hora de se prepararem para os momentos de avaliação. Naturalmente que um aluno com um caderno onde os conteúdos são estruturados de forma clara e organizada parte para esses momentos de estudo com a sua tarefa, pelo menos teoricamente, algo facilitada. O caderno, quando bem utilizado, funciona como um auxiliar de estudo deveras eficiente para os alunos.

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

|  |  |
|--|--|
| <p>de registo, para que num futuro próximo, enquanto professoras de primeiro ciclo, possam mobilizá-los por forma a melhorar a sua ação docente e a promover uma “melhoria na qualidade do ensino e um maior sucesso educativo, através da constante reformulação e aperfeiçoamento dos planos e instrumentos de trabalho” (Ribeiro, 1997, p. 25).</p> | <p>exercitam a escrita imposta e regulada pela instituição escolar”.</p> |
|--|--|

### Referências bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia*. (6ª edição). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professor na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp.143-164). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.14-24). Porto: Edições ASA.
- Martins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M., Martins (Org.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (pp.5-21). Lisboa: Edições Colibri.
- Mignot, V. (2010). Cadernos escolares. In Oliveira, D., Duarte, C. & Vieira, F., *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do Ensino Fundamental: Funções e significados. Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

**Documentação legal:**

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



### Narrativa individual

Ao nível da literatura especializada em Educação, existe uma premissa defendida por todos os autores que estudam a temática: o exercício da reflexão assume-se como uma prática fundamental, no sentido de melhorar a ação docente. De facto, é através da reflexão bem definida que o educador consegue alcançar a transformação, conduzindo à construção de conhecimento emanado da prática (Dewey, citado por Serrazina & Oliveira, 2002).

**Comentado [S1]:** Parece-me demasiado taxativo. Nem todos os autores da literatura especializada em educação falam da importância da reflexão.

**Comentado [S2]:** Falta a data de Dewey

Deste modo, a presente narrativa surge como uma ferramenta de reflexão essencial na formação de professores, que visa ilustrar a evolução e conhecimentos obtidos pela mestranda, neste caso, relativo a um tema particular, ao longo do período que passou desde o início da prática pedagógica supervisionada no primeiro ciclo do ensino básico.

Importa, antes de mais fazer uma pequena caracterização da turma. Esta é constituída por vinte crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, neste momento. Existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (é um aluno invisual com ausência total de visão - amaurose). É uma turma bastante agitada e com algum nível de indisciplina.

**Comentado [S3]:** Algumas destas frases poderiam se unidas com conetores

**Comentado [S4]:** Indisciplina a que nível?

Tendo em conta esta breve descrição, aquando do primeiro dia de estágio a mestranda ficou surpreendida ao verificar que tinha uma criança invisual na sala. Não sabia como podia e devia interagir com aquele aluno pois nunca tinha vivido nenhuma situação semelhante. Ao mesmo tempo não tinha qualquer formação, quer associada à licenciatura ou mestrado, quer complementar que pudesse ajudar nesse âmbito. Nesse momento uma série de questões surgiram na sua mente: “Como poderei ajudar este aluno?”; “Como serão as estratégias de ensino utilizadas com ele?”; “Como é que o professor cooperante consegue compreender os livros em braille?”; “Como são caracterizadas as aprendizagens destes alunos?”; “Que atitudes deverá ter o professor?”; “Será que devo utilizar palavras como *ver* ou *olhar* no meu discurso com esta criança?”; “Como é que a criança tem acesso ao que é escrito no quadro?”.

Neste sentido, perante as questões que emergiram, a mestranda realizou pesquisas que procurassem responder a tais questões, de modo a poder melhorar o seu trabalho com esta criança. Com estas investigações realizadas compreendeu a diferença entre os vários

**Comentado [S5]:** Boa atitude

níveis de cegueira que existem e qual a definição correta desta incapacidade do ponto de vista do campo educacional. Assim segundo Caton (1981), citado por Miguel (2012) uma criança é considerada cega se, apenas, puder aprender através de outros sentidos alternativos à visão, como o olfato, tato, paladar e audição. Com isto, compreende-se que a deficiência visual é caracterizada por uma limitação no órgão da visão, originando um modo específico de compreender o mundo. Tendo esta premissa em conta, e de acordo com Warren (1994), citado pelo mesmo autor o desenvolvimento de crianças invisuais não parece sofrer grandes atrasos relativamente a crianças portadoras da visão, uma vez que o desenvolvimento é, apenas, diferente devido à forma como são recolhidos os dados sobre o mundo que as rodeia. Complementando os dados das pesquisas, às informações emanadas da observação realizada no período referido, a mestranda sentiu que tinha de se adaptar ao mundo da criança em questão e continuar a tentar conhecê-lo da melhor forma possível, sem desenvolver atitudes super protetoras para com esta criança, tratando-a, da forma mais idêntica possível que ao resto da turma e utilizando materiais com as adaptações necessárias, de modo a que esta seguisse as mesmas atividades que eram propostas ao restante grupo (Horton, 2000; Dias, 1995). É claro que esta criança tem um nível de autonomia muito inferior à restante turma e, por isso, quando é a mestranda que se encontra a lecionar a aula, o par dá um apoio especializado a esse aluno, de modo a que este acompanhe a aula da melhor forma possível e vice-versa.

Apesar deste conhecimento e do sentimento obtido, nas primeiras planificações o rigor dos materiais adaptados para esta criança ficava aquém do esperado por parte da professora de educação especial. De facto, refletindo sobre a primeira atividade dinamizada pela mestranda - “Comboio de Classes” - é possível perceber que a diferenciação pedagógica, isto é, a criação de momentos nos quais o aluno se sinta escutado, valorizado e incentivado para a aprendizagem (Brazelton & Greenspan, 2002), ficou longe do desejado e esperado, uma vez que, apesar de se ter refletido sobre a criança em questão aquando da realização da planificação, não se pensaram em pormenores tão simples como a adaptação do comboio através da etiquetagem em linguagem acessível à criança individual (braille). Na verdade, a díade não tinha conhecimento da ajuda prestada pela professora de educação especial na construção de materiais, uma vez que o orientador cooperante só utilizava o manual que já se encontrava traduzido, no entanto, deveria ter sido um assunto alvo de investigação, até porque nas *Orientações Curriculares para Alunos Cegos e com Baixa Visão* (Ministério da Educação, 2008) é referido, no capítulo dedicado às orientações gerais para o professor, que se devem criar

**Comentado [S6]:** O citado por fica entre ()  
Exemplo:  
Caton (1981, citado por Miguel, 2012)

**Comentado [S7]:** Colocar entre ()

**Comentado [S8]:** Com as

**Comentado [S9]:** Conhecê-la  
O sujeito é feminino: a criança

**Comentado [S10]:** Sem que

**Comentado [S11]:** Não é assim tão óbvio. A autonomia não diz respeito apenas à visão e mobilidade  
O claro não me parece necessário

**Comentado [S12]:** Este apoio não estará também relacionado com a diferenciação pedagógica?

**Comentado [S13]:** Qual sentimento?

materiais pedagógicos adaptados. E, de acordo com Horton (2000), cabe ao professor do ensino especial adaptar os materiais didáticos, por forma a que a criança cega os possa compreender, possibilitando o mesmo sucesso que aos demais alunos.

**Comentado [S14]:** Educação especial

Deste modo, na aula, quando a professora do ensino especial, que se encontrava na sala naquele momento, observou a lacuna na etiquetagem, reagiu de imediato dizendo que a díade devia pensar no aluno com NEE da sala e que este tipo de atividades não podia ser dinamizada desta forma, pois o discurso do “aqui”, “ali”, “no quadro”, “no comboio”, “este número”, etc. é demasiado vago para a criança invisual. Naquele momento a mestranda ficou um pouco desorientada com a chamada de atenção no decorrer da aula, mas rapidamente se recompôs e a professora do ensino especial interveio rapidamente etiquetando o referido comboio de modo a que o aluno invisual conseguisse senti-lo e compreendê-lo.

Desde o momento referido que a díade conta com a ajuda essencial desta professora que se disponibiliza para a adaptação em braille de textos e exercícios utilizados e preparação de todos os materiais que são necessários para o aluno invisual. Neste momento, passado cerca de um mês desde que a díade começou a intervir, as planificações e materiais tornaram-se mais ricos, de modo a proporcionar a inclusão do aluno invisual em todas as atividades que são realizadas. Por exemplo, quando se trata de usar imagens como recurso didático, a mestranda pede aos restantes alunos da turma que descrevem pormenorizadamente a imagem ao aluno invisual, ou, quando é possível, são impressas imagens com relevo para o aluno com NEE. Deste modo pode-se dizer que com o passar do tempo e com os diálogos com o orientador cooperante e professora de educação especial, tornou-se cada vez mais acessível criar materiais dedicados a este aluno, assim como se tornou mais fácil comunicar com ele, pois a mestranda ia conhecendo-o cada vez melhor. O apoio dos dois professores também se tornou fulcral na medida em que ajudou a díade a compreender algumas das características intrínsecas a este aluno, sendo notória a importância do trabalho em equipa de modo a promover aprendizagens significativas para as crianças. De facto, de acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001 o professor “Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional (...)” (anexo V, alínea 2c).

**Comentado [S15]:** Parece-me que o trabalho que realizam em torno desta criança se relaciona mais com o trabalho colaborativo

A criança em questão tem alguns problemas ao nível da comunicação, verbalizando num volume pouco audível, ao mesmo tempo que apresenta muitas dificuldades em expressar escolhas ou opiniões, principalmente aquando da realização de fichas do manual escolar, inseridas na planificação do orientador cooperante. No período

**Comentado [S16]:** Esta indicação deve estar a seguir à designação do decreto  
Se tiver coloque o artigo

inicial do estágio, esta situação levava a que a mestranda pensasse que o aluno revelava dificuldades de aprendizagem, devido à falta de respostas na execução das fichas, e também que estes problemas comunicacionais decorriam do estado de cegueira da criança, ao nível dos problemas e dificuldades relacionadas com socialização. No entanto, nenhum destes pensamentos foi validado. Após pesquisar, a mestranda concluiu que de acordo com autores como Arnaiz & Martínez (1998), citados por Miguel (2012) a evolução e desenvolvimento da linguagem na criança cega decorre de forma regular. Posteriormente, através dos diálogos com os cooperantes, a formanda compreendeu que esta dificuldade na comunicação em nada se relacionava com dificuldades cognitivas sentidas pelo aluno, uma vez que este chegou a consultar especialistas de terapia da fala. Relativamente a possíveis dificuldades aquando do momento de expressar escolhas ou opiniões, importa referir que segundo de Layton & Lock (2001), citado pelo mesmo autor, a incapacidade visual condiciona o processo de aprendizagem no sentido em que a criança portadora de deficiência visual não consegue obter extremamente as mesmas informações que uma criança visual. Cunha & Enumo (2003) defendem que as crianças com deficiência visual constroem as suas representações mentais de acordo com uma imagem incompleta ao nível dos sentidos, o que leva a uma **experiência** sensorial incompleta. Assim, quando as crianças invisuais apresentam dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, estas prendem-se com a falta de informação e não com a capacidade em processá-la. Deste modo, a mestranda pôde induzir que a dificuldade que este aluno tem em expressar opiniões relaciona-se, não só com os seus problemas ao nível da comunicação, mas também com uma perceção diferente que o pode impossibilitar de fazer uma escolha e de dar uma resposta momentânea. Segundo a professora de ensino especial, o aluno no seu ambiente familiar não é estimulado a utilizar a linguagem verbal o que também se reflete nestas dificuldades na sala de aula.

**Comentado [S17]:** Experiência

Com o passar do tempo, e com o conhecimento cada vez mais aprofundado que a mestranda tem acerca deste aluno e da sua personalidade, os diálogos tornaram-se mais produtivos e, neste momento, o aluno, se for incentivado participa nas aulas de livre e espontânea vontade, colocando o dedo no ar e demonstrando prazer na aprendizagem. Para tal evolução, a mestranda procurou conhecer os interesses do aluno em questão de modo a conseguir desenvolver diálogos com o mesmo, não se limitando, apenas aos conteúdos abordados nas aulas. Também nas aulas, foi cada vez mais notória a inclusão deste aluno, sendo que a mestranda dirigia questões ao mesmo, de modo a que participasse. De facto esta integração da criança é fulcral na medida em que “a criança

considera-se capaz (...) na medida em que ao agir toma consciência da sua eficácia” (Dias, 1995, p.26). Apesar disto, esta inclusão também foi um desafio para a mestranda que, nas primeiras intervenções, por vezes, no decorrer da aula, não dirigia questões específicas a este aluno, não promovendo da melhor forma a participação do mesmo. Apenas com o passar das aulas, refletiu sobre este aspeto a melhorar e procurou orientar questões para o aluno de tal forma que, neste momento, podem-se observar algumas participações voluntárias, sentindo-se parte integrante da aula, tal como referido anteriormente. Por vezes, o volume da sua voz também já se revela mais elevado, sendo que quando participa voluntariamente toda a turma o consegue ouvir.

Passado mais de um mês de intervenção, a mestranda pode dizer que o trabalho com esta criança tem sido uma fonte de enriquecimento profissional e um desafio complexo que trará sempre novidades. Na verdade, antes deste estágio a formanda nunca tinha refletido sobre esta questão da deficiência invisível. Mas de facto, este é um assunto delicado e que só através de estudos e observações cuidadas é que o professor sem formação neste sentido pode intervir. Como refere Estrela (1994) o professor só pode intervir no real de modo fundamentado se souber observar e problematizar, interrogando a realidade, de modo a conhecer o contexto no qual irá intervir.

### Referências bibliográficas

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Cunha, A. & Enumo, S. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações in *Psicologia, saúde & doenças*. Lisboa-Portugal, 2003. 4 (1), 33-46.

Decreto-Lei n.º 240/2001. de 30 Agosto (2001). *Diário da República I, Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Miguel, L. (2012). *A criança cega no ensino básico num processo inclusivo de aquisição de competências pessoais e sociais*. Dissertação de mestrado não publicada.

**Comentado [S18]:** Daniela, apresenta nesta narrativa um contextualização interessante sobre a questão da inclusão na aula de uma criança com deficiência ao nível da visão, relacionando a teoria com a sua prática de uma forma interessante. Porém, poderia ter retomado, ainda que de forma mais geral, outros aspetos importantes da prática educativa que desse conta do seu desenvolvimento pessoal e profissional até ao momento e as metas que delineou para a sua ação futura

**Comentado [S19]:** Ver normas da Apa para os artigos em revista.  
Ver o ppt que a professora Paula Flores disponibilizou

**Comentado [S20]:** Ver a norma para apresentar os decretos

Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação.

**Comentado [S21]:** , e não :

*Orientações Curriculares para Alunos Cegos e com Baixa Visão* (2008).  
Ministério da Educação/Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

**Comentado [S22]:** Autor, depois ano e só depois data

Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre *Investigação* *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

**Comentado [S23]:** Itálico no título?

Deve ter mais rigor na apresentação das referências bibliográficas

**Comentado [S24]:** (pp. 29-42)

## Anexo 2AIX – Planificação de outubro e planificação de janeiro

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

**Orientador(a) Cooperante** Susana Sá

**Turma/Ano** 3ºD

**Díade** Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

**Estagiária(o) observada(o)** Daniela Carvalho

**Data de observação** 2014/10/31

**Tempo previsto:** 5h00 (09h-10h30; 11h00 - 12h30 e 14h00 - 16h00)

### Planificação

| Áreas curriculares/domínios/Descritores   | Tempo              | Percurso de aula (atividades/estratégias)  | Recursos | Avaliação                                    |
|---|--------------------|--|----------|--|
| <b>Matemática</b><br><b>Domínio:</b> Números e Operações<br><br><b>Subdomínio I:</b> Números naturais<br><b>Objetivo geral:</b> Contar até um milhão<br><b>Descritores:</b><br>- Estender as regras de construção dos numerais cardinais até um milhão. | <b>09h00-09h15</b> | - Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.  |          | <b>Modalidade de avaliação:</b><br>Formativa |
|   | <b>09h15-10h30</b> | <b>Atividade:</b> “Uma nova classe para o nosso comboio”<br><b>Estratégias:</b>  |          |  |
|   | <b>09h15-09h20</b> | - Exposição de uma questão à turma relacionada com o conteúdo do dia anterior.<br>“Uma vez que os meios de comunicação evoluíram, se estivéssemos em casa e precisássemos de comunicar com a escola, como poderíamos fazê-lo?” |          |  |



|  |   |   |                                   |  |
|--|---|---|-----------------------------------|--|
|  | <p><b>09h55-10h15</b></p> <p><b>10h15-10h25</b></p> <p><b>10h30-11h00</b></p> <p><b>11h00-11h10</b></p> <p><b>11h10-11h20</b></p> <p><b>11h20-11h30</b></p> | <p>- Exercício de leitura por ordens e classes de números até ao milhão. Cada aluno desenha o comboio de classes no caderno e coloca o número de telefone do encarregado de educação. De seguida deverá escrever a sua leitura por classes e ordens.</p> <p>- Realização do exercício 2 da página 31 do manual em grande grupo, com recurso ao ábaco do desenhado no quadro.</p> <p>Intervalo.</p> <p>Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.</p> <p>- Diálogo em grande grupo sobre a evolução dos meios de comunicação e vestígios do ano passado.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembram-se do que fizeram ontem com a professora Cristiana?</li> <li>- Que meios de comunicação existiam antigamente? E agora?</li> <li>- Será que nos nossos antepassados só deixaram marcas na comunicação?</li> <li>- Que outros vestígios podem ter deixado? (os vestígios que os alunos disserem vão sendo escritos no quadro)</li> </ul> | <p>- Manual</p> <p>- Projetor</p> |  |
|--|---|---|-----------------------------------|--|



|  |                    |  |   |  |
|--|--------------------|--|---|--|
|  |                    | <p>- Distribuição de um documento a cada par de alunos com uma fotografia de um vestígio passado e uma breve explicação da imagem.</p> <p>Cada grupo de dois elementos lê e sublinha as informações que considerarem mais importantes para, posteriormente, apresentarem oralmente, em frente ao quadro, esse novo vestígio à turma.</p> <p>Intervalo.</p> | - 10 documentos com imagens e parágrafo explicativo |  |
|  | <b>12h30-14h00</b> |  |   |  |
|  | <b>14h00-14h10</b> |  |   |  |
|  | <b>14h10-14h15</b> | - Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.  |   |  |
|  | <b>14h15-15h45</b> | - Momento de relaxamento, acompanhado pela audição de uma música.  |   |  |
|  | <b>15h45-16h00</b> | - Atividade dinamizada pela mãe do aluno Tiago relacionada com o <i>Halloween</i> .  |   |  |
|  |                    | Escrita do sumário no caderno diário.  |   |  |

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

**Orientador(a) Cooperante** Leopoldo Bravo

**Turma/Ano** 3ºD

**Díade** Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

**Estagiária(o) observada(o)** Daniela Carvalho

**Data de observação** 2015/01/21

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

### Planificação

| Áreas curriculares/domínios/Descritores   | Tempo               | Percurso de aula (atividades/estratégias)   | Recursos             | Avaliação   |
|---|---------------------|---|----------------------|---|
| <b>Área Curricular:</b> Matemática<br><b>Domínio:</b> Números e operações<br><b>Subdomínio:</b> Números racionais não negativos<br><b>Objetivo geral:</b> Medir com frações | <b>9:00 - 9:10</b>  | - Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras. Escrita da data e do tempo meteorológico no caderno diário.   | - 50 folhas brancas; | <b>Modalidade de avaliação:</b><br>Formativa<br><br><b>Instrumento:</b><br>Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo A) |
|   | <b>9:10 – 10:15</b> | <b>Atividade: “Dobro e desdobro”</b>  |                      |   |
|   | <b>9:10 – 09:25</b> | <b>Estratégias:</b><br>- Distribuição de uma folha branca A4 a cada aluno. De seguida é pedido aos alunos que a dobrem em duas partes iguais, em três, em quatro, em cinco, em seis, e em oito. Ao mesmo tempo que as crianças descobrem como dobrar em partes iguais, a estagiária desenha no quadro a representação das dobragens. O aluno invisual |                      |   |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| <p><u>Descritores de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador»”;</li> <li>- “Utilizar corretamente os numerais fracionários”;</li> <li>- “Utilizar as frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo.”.</li> </ul> <p>Área Curricular: Português<br/> Domínio: Oralidade<br/> Objetivo geral: Produzir um discurso oral com correção.<br/> <u>Descritor de Desempenho:</u></p> | <p><b>09:25 – 09:30</b></p> <p><b>09:30 – 09:50</b></p> <p><b>09:50 – 10:00</b></p> | <p>(J.) faz as respectivas dobragens com o auxílio da estagiária que não está a orientar a aula.</p> <p>- Análise da primeira dobragem.<br/> <u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como dobramos a primeira folha?</li> <li>- Como se chama esta parte (a estagiária aponta para uma das partes da folha)?</li> <li>- Alguém sabe como podemos escrever essa parte da folha em números?</li> </ul> <p>- Introdução ao conceito de fração.<br/> A estagiária escreve no quadro a fração <math>\frac{1}{2}</math> e, de seguida questiona os alunos se alguém sabe como se chamam aos números escritos desta forma. Se ninguém souber, a estagiária refere que se trata de uma fração, explicando o seu significado. De seguida, identifica o numerador e denominador. Os alunos registam no caderno o conceito de fração e o exemplo, com a identificação do numerador e denominador.<br/> Identificação das restantes frações associadas às dobragens realizadas. Os alunos registam no caderno.</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre outros objetos do quotidiano que podem ser divididos em frações e representação dos mesmos no quadro pelos alunos.<br/> <u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que conhecem do vosso dia-a-dia que possa ser dividido em frações?</li> <li>- Como podemos dividir uma tablete de chocolate?</li> <li>- E uma pizza?</li> </ul> |  |  |
|---|---|---|--|--|

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <p>- “Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.”</p> <p><b>Área Curricular:</b> Português<br/><b>Domínio:</b> Oralidade</p> | <p><b>10:00 – 10:15</b></p> <p><b>10:15 - 10:30</b></p> <p><b>10:30 – 11:00</b></p> <p><b>11:00 – 11:10</b></p> <p><b>11:10 – 12:30</b></p> <p><b>11:10 – 11:15</b></p> | <p>- E uma torrada?<br/>- Será que um prato de arroz dá para dividir em frações?</p> <p>- Realização de uma ficha interativa de identificação de partes em diferentes frações. A ficha (cf. anexo 1) é realizada individualmente e, de seguida, cada aluno dirige-se ao computador para corrigir um exercício. Ao mesmo tempo, os alunos têm a ficha e devem corrigi-la no lugar. Os alunos que terminarem mais rapidamente realizarão a ficha da página 83 do manual, sendo que os restantes a levarão para trabalho de casa.</p> <p>- Lanche e registo do lanche saudável, no calendário individual.</p> <p>- Intervalo.</p> <p>- Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.</p> <p><b>Atividade: “Somos todos escritores!”</b></p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>- Diálogo sobre a apresentação do livro construído.<br/><u>Questões orientadoras:</u><br/>- Lembram-se do que tinha ficado combinado em relação ao nosso livro?<br/>- Sabem quando o vamos apresentar?<br/>- Já alguém foi a uma apresentação de um livro?</p> | <p>- 19 fichas de matemática (cf. anexo 1);<br/>- 1 ficha adaptada em braille;<br/>- Ficha interativa.</p> <p>- Manual de matemática.</p> <p>- Calendário individual de lanche.</p> |  |
|--|---|---|---|--|

|   |                             |   |   |  |
|---|-----------------------------|---|---|--|
| <p><b>Objetivo geral:</b> Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p><u>Descritor de desempenho:</u></p> <p>- “Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientadas”</p> | <p><b>11:15 – 11:35</b></p> | <p>- Visualização de um excerto de um vídeo relativo à apresentação de um livro de João Pedro Mésseder <sup>2</sup> e diálogo sobre o mesmo. Ao mesmo tempo é realizado um mapa mental sobre o que é necessário para a apresentação do livro, com recurso ao programa <i>Mindmeister</i>. Os alunos copiam o mapa para o caderno diário de português.</p> <p><u>Questões orientadoras?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como decorreu esta apresentação?</li> <li>- Quem estava lá?</li> <li>- Como estava organizada a sala?</li> <li>- Sobre o que falaram?</li> <li>- Ofereceram alguma coisa ao público?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Internet.</li> </ul>       |  |
|   | <p><b>11:35 – 11:50</b></p> | <p>- Distribuição das tarefas referidas no mapa mental, e de outras que possam surgir, pela turma. Esta distribuição será realizada de acordo com o desempenho dos alunos (para algumas tarefas) e por sorteio (para outras tarefas). Por exemplo, para a leitura da história e para a vigilância da sala serão considerados aspetos como os alunos com mais fluência na leitura, e com melhor comportamento da sala de aula. Para outras, como a distribuição de biscoitos e de autógrafos, será realizado sorteio.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saco escuro;</li> <li>- Nomes dos alunos escritos em papel.</li> </ul> |  |
|   | <p><b>11:50 – 12:30</b></p> | <p>- Ensaio da apresentação. Depois de distribuídos os papéis, os alunos assumem a sua posição e ensaiam-na de acordo com o que foi dialogado.</p>  |   |  |

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=5Ms\\_1OWxB8Q&ab\\_channel=luisalmeida](https://www.youtube.com/watch?v=5Ms_1OWxB8Q&ab_channel=luisalmeida)

|  |                      |   |   |  |
|--|----------------------|---|---|--|
| <p><b>Área Curricular:</b> Estudo do meio<br/><b>Domínio:</b> À descoberta de si mesmo</p> <p>Área Curricular: Português<br/>Domínio: Oralidade<br/>Objetivo geral: Produzir um discurso oral com correção.<br/><u>Descritor de Desempenho:</u><br/>- “Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.”</p> | <b>12:30 – 14:00</b> | Almoço.   |   |  |
|  | <b>14:00 – 14:10</b> | Entrada dos alunos na sala e disposição pelas mesas e cadeiras.   |   |  |
|  | <b>14:10 – 14:15</b> | - Momento de relaxamento, acompanhado pela audição de uma música.   | - Computador.   |  |
|  | <b>14:15 – 15:40</b> | <b>Atividade: “Como circula o sangue?”</b><br><b>Estratégias:</b>   |   |  |
|  | <b>14:15 – 14:25</b> | - Escuta ativa da música “O coração” do manual de estudo do meio da Areal para o 3º ano. Inicialmente os alunos ouvem a música sem qualquer tipo de indicação. De seguida é distribuída a letra da música com algumas lacunas (cf. anexo 2) que deve ser preenchida pelas crianças ao mesmo tempo que ouvem a música. Por fim, são corrigidas as lacunas em grande grupo.<br><br>- Diálogo sobre a letra da música.<br><u>Questões orientadoras:</u><br>- Qual a função do coração no nosso corpo?<br>- Por onde circula o sangue no nosso corpo?<br>- A que sítios chega o nosso sangue?<br>- A música está dividida em quantas partes?<br>- Porque será que se divide em duas partes? | - Computador;<br>- Colunas;<br>- 20 Folhas de registo de escuta ativa (cf. anexo 2);<br>- 1 folha de registo de escuta ativa adaptada em braille. |  |
| <b>14:25 – 14:40</b>   |                      |   | - Computador;<br>- Colunas;<br>- Projetor;  |  |

|   |                             |   |  |  |
|---|-----------------------------|---|--|--|
| <p><b>Objetivo geral:</b> O seu corpo</p> <p><u>Descritor de Desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fenómenos relacionados com a circulação;</li> <li>- Conhecer a função da circulação;</li> <li>- Conhecer alguns órgãos do aparelho circulatório.</li> </ul> | <p><b>14:40 – 15:00</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um vídeo <sup>3</sup> relativo ao sistema circulatório de modo a complementar a informação fornecida pela música.</li> <li>- Diálogo sobre o vídeo.</li> </ul> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já descobriram porquê que a música se divide em duas partes?</li> <li>- Quais as duas circulações que existem?</li> <li>- E quais as suas funções?</li> </ul> <p>Os alunos escrevem, numa folha de registo (anexo 3), o conceito de pequena circulação e grande circulação, para, num momento posterior, colarem no caderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento, em grande grupo, de um cartaz com um esquema do sistema circulatório, no qual se encontra representada a grande e a pequena circulação. Nele é necessário completar as identificações, colocando os órgãos no local correto, assim como os nomes e o tipo de sangue que circula em cada parte (cf. anexo 4). Cada aluno dirige-se ao cartaz e coloca a placa/órgão no local correto. Os órgãos serão cortados em EVA e o sangue venoso e arterial identificado com diferentes tipos de cordões de modo a permitir a identificação ao aluno invisual. As placas com nomes terão identificação em</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internet.</li> <li>- Folha de registo de conceitos (cf. anexo 3);</li> <li>- Folha de registo de conceitos adaptada em braille.</li> <li>- Cartaz com esquema do sistema circulatório (cf. anexo 4);</li> <li>- Placas e órgãos para identificação;</li> <li>- 20 folhas de registo com esquema do sistema circulatório (cf. anexo 5);</li> <li>- Powerpoint sistema circulatório (cf. Anexo 6).</li> </ul> |  |
|---|-----------------------------|---|--|--|

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=wPuZmYSD2\\_M&ab\\_channel=INSIZIUM](https://www.youtube.com/watch?v=wPuZmYSD2_M&ab_channel=INSIZIUM)

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | <p><b>15:00 – 15:10</b></p> <p><b>15:10 – 15:35</b></p> <p><b>15:35 – 15:40</b></p> | <p>braille. Ao mesmo tempo, as crianças preenchem o mesmo esquema no lugar (cf. anexo 5) para, posteriormente, colarem no caderno. O aluno invisual escreve o percurso do sangue durante a pequena e a grande circulação. Durante este momento são levantadas as dúvidas que os alunos possam ter sobre o sistema circulatório. Se necessário procede-se à análise de outro esquema em powerpoint (cf. Anexo 6)</p> <p>- Jogo “Quem quer saber da circulação?” (cf. anexo 7) do tipo (“Quem quer ser milionário?”). As questões são projetadas e os alunos jogam em pares, sendo que cada par responde a uma pergunta. Se precisarem podem recorrer às ajudas do público (perguntar a outro par), ao questionamento direto (perguntar a uma pessoa a sua opinião) ou retirar uma opção (retira-se uma das opções). A ordem dos pares no jogo é decidida por sorteio. Ao mesmo tempo que o jogo decorre, os alunos devem escrever as respostas numa folha de registo (cf. Anexo 8). No final do jogo são entregues as folhas com as perguntas aos alunos (cf. Anexo 9).</p> <p>- Visionamento de um filme relativo ao sistema circulatório “<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo os alunos preenchem uma folha de registo de visualização do filme. O aluno invisual ouve o filme, ao mesmo tempo que a estagiária o informa das imagens que estão a decorrer. Tal como os restantes, também possuiu uma folha de registo do filme.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo em powerpoint (anexo 7);</li> <li>- Computador, projetor e colunas;</li> <li>- Saco preto e nomes dos pares;</li> <li>- 20 folhas de registo de respostas (anexo 8);</li> <li>- 20 folhas com as questões do jogo (anexo 9);</li> <li>- 1 folha adaptada em braille com as questões do jogo.</li> <br/> <li>- Computador;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- 20 folhas de registo do filme (anexo 9);</li> <li>- 1 folha de registo do filme adaptada em braille.</li> <br/> <li>- Cola;</li> <li>- Link do filme.</li> </ul> |  |
|--|---|--|---|--|

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=QBbL-iewD54&ab\\_channel=ToppChannellocanal](https://www.youtube.com/watch?v=QBbL-iewD54&ab_channel=ToppChannellocanal)

|  |                      |   |  |  |
|--|----------------------|---|--|--|
|  | <b>15:40 – 16:00</b> | <p>- Pequeno diálogo de balanço sobre o filme e entrega das folhas de registo. Colagem dos registos realizados anteriormente no caderno e fornecimento do link caso os alunos pretendam visualiza-lo novamente.</p> <p>- Escrita do sumário no caderno diário e lanche.</p> |  |  |
|--|----------------------|---|--|--|



## **Projeto “Freitinhas”**

O grupo de estagiárias que está na escola EB1 da Torrinha decidiu entre si, após tomar conhecimento que no final do mês de janeiro de 2015 seriam reservados uns dias para a comemoração do patrono do agrupamento (Rodrigues de Freitas), participar na comemoração de uma forma diferente. Então, as professoras estagiárias reuniram-se e decidiram construir um livro dedicado ao Rodrigues de Freitas com a colaboração das turmas em que estão inseridas (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano). A temática deste livro será o patrono nos seus dias de escola e o problema com que se vai deparar ao encontrar uma menina que, apesar de ter muita vontade em ir para a escola, não o pode fazer porque para além das escolas femininas serem ainda muito escassas, naquele tempo, a criança não tinha possibilidades económicas para a frequentar. Este eixo central da história que será construída foi pensado para que as crianças das quatro turmas imaginem como era o ensino na altura que o Rodrigues de Freitas era criança e as dificuldades que as crianças, daquela altura, estavam sujeitas para terem direito ao acesso à educação.

A 1.ª semana de janeiro será dedicada à construção da história onde cada turma terá uma participação específica como mais adiante será explicado. A 2.ª semana será ocupada com a construção do livro físico, ou seja, as ilustrações, a capa e contracapa e a escrita da história no livro que será do tamanho de uma cartolina. A 3.ª semana será dedicada à apresentação do livro à escola, isto é, a turma do 1.º ano apresentará o livro, na biblioteca, para todas as turmas do 1.º ano, a turma do 2.º ano apresentará as todas as turmas do 2.º ano e assim sucessivamente com as outras turmas. A forma como cada díade irá executar as respetivas tarefas estará evidente nas planificações semanais.

### **• 1.ª Semana**

- O mote para este projeto será dado, no dia 7 de janeiro, de forma personalizada para cada nível de ensino a partir da biografia da personalidade em questão que é comum a todas as estagiárias. - Cada turma será responsável por uma das partes dos constituintes da narrativa (espaço, tempo, personagens e ação – situação inicial, desenvolvimento e situação final):

- O 1.º ano ficará com a criação e caracterização das personagens;

- O 2.º ano ficará com a criação dos espaços e dos tempos;
  - O 3.º ano ficará com a criação das ações;
  - O 4.º ano ficará responsável pela ~~construção~~ redação da história partindo dos constituintes que as outras turmas construíram, ou seja, a construção do plano de texto;
- Cada turma dará um título que depois será submetido a votação para a seleção do título da seguinte forma:
- No dia 8 de janeiro a história será lida às quatro turmas para que de cada uma delas resulte a escolha de um título;
  - No dia 9 de janeiro cada turma vai ter conhecimento da escolha que as outras três fizeram e recorrendo à votação vão eleger o título que for da sua preferência. Cada turma só poderá votar nas três opções elegidas pelas outras turmas, não podendo votar na sua própria escolha.
- Desta forma, no final da primeira semana a história em homenagem ao patrono estará redigida e com o respetivo título.

## • 2º Semana

Na segunda semana o texto criado anteriormente será escrito no material final do livro, isto é em cartolinas, ao mesmo tempo que são realizadas as ilustrações.

A **escrita** do texto decorrerá da seguinte forma:

- O texto, dividido em partes pelas estagiárias, é distribuído pela turma do 3º e do 4º ano envolvidas no projeto, ficando o mesmo número de páginas para cada uma;
- Em cada turma, são escolhidos aleatoriamente alguns alunos para escreverem o texto, sendo que cada aluno escreve uma página a caneta preta;
- Seguidamente, o texto é ilustrado;
- No verso de cada página encontrar-se-á presente a tradução em braille, devido ao número de crianças invisuais na escola. Esta tradução será realizada pelo aluno invisual da turma do 3ºD.

As **ilustrações** do texto serão realizadas da seguinte forma:

- As ilustrações são divididas igualmente pelas turmas do 1º, 3º e 4º ano;

- São utilizadas técnicas comuns a todas as turmas na ilustração das diversas páginas: contorno dos desenhos a marcador, pintura a lápis de cor e colagens de diversos materiais como eva, feltro, cartolinas coloridas, algodão, palitos e outros materiais recicláveis;
- Podem ser utilizadas outras técnicas, pelo que as estagiárias não vão limitar as criações das crianças. No entanto, as técnicas acima referidas deverão estar sempre presentes por forma a criar ilustrações com semelhanças entre páginas, tal como numa obra comum;
- A capa e a contracapa serão realizadas pelo 2º ano.

- **3.ª semana**

Terminadas as fases anteriores de criação do texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas e da construção do livro, procede-se, nesta terceira semana, à apresentação oficial do mesmo às restantes turmas da EB1/JI da Torrinha, que se realizará na quinta-feira, dia 22 de janeiro de 2015.

Dos preparativos a ter em conta para a concretização da apresentação referida, destacam-se a divulgação e a assinatura das folhas de autógrafos, que serão efetuados na quarta-feira, dia 21 de janeiro.

Para a divulgação, serão enviados quatro alunos (um de cada turma envolvida no projeto) a todas as salas da escola, para convidar alunos e professores a assistir à apresentação do livro na Biblioteca. Os quatro alunos enviados entregarão um convite a cada turma, no qual constará a capa do livro e o dia, a hora e o local da sua apresentação.

Ainda nos preparativos a concretizar na quarta-feira, serão entregues, a todos os alunos envolvidos no projeto, algumas folhas de autógrafos onde deixarão impressas as suas assinaturas como autores do livro construído. Esta pequena folha de autógrafo, que contará, ainda, com a imagem da capa do livro e uma pequena dedicatória, será distribuída, no momento da apresentação oficial do livro, a cada aluno e professor da escola, como recordação de um dos autores do livro.

A decoração prévia do espaço da Biblioteca para o momento da apresentação ficará à responsabilidade da turma do 1.º ano.

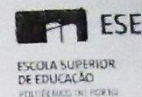
Na eventualidade da Biblioteca escolar estar ocupada, e não ser possível esta apresentação, a mesma ocorrerá numa sala vazia da escola, previamente requisitada e decorada.

Cada turma envolvida no projeto apresentará, aos restantes colegas do mesmo ano, o livro construído, ou seja, a turma do 1.º ano apresentará o livro a todas as turmas do 1.º ano e assim sucessivamente. Face a isto, é possível verificar que existirão cinco momentos de apresentação ao longo do dia: um para cada ano de escolaridade e outro para o pré-escolar e as crianças da UAEM. A apresentação às turmas ocorrerá mediante uma escala ainda a definir, consoante a disponibilidade dos professores das diferentes turmas.

Todos os alunos das turmas envolvidas no projeto terão uma tarefa durante todo o seu momento de apresentação. Entre as diversas tarefas realçam-se as seguintes: apresentar o livro e explicar o seu processo de construção; contar a história; segurar o livro e folheá-lo; receber as turmas na entrada da Biblioteca; fotografar; distribuir biscoitos; distribuir a folha de autógrafos; circular pelo meio do público para “controlar” o ruído. Os alunos a quem serão dadas as diferentes responsabilidades vão variando conforme os diferentes momentos de apresentação e os anos responsáveis.

Estima-se que cada sessão de apresentação demorará cerca de 45 minutos, sendo que 30 minutos são para apresentação e os restantes 15 minutos para a entrada e saída da Biblioteca, por parte das diferentes turmas. Neste sentido, ocorrerão três apresentações de manhã e duas na parte da tarde. Para aligeirar o processo, a turma que estiver a apresentar o livro, cerca de cinco minutos antes de acabar, deverá telefonar para a turma seguinte para que esta se possa preparar.

## Anexo 2AXI – Guião de pré-observação com feedback da supervisora institucional



### GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

**Instituição Cooperante:** Escola EB1/JI da Torrinha

**Orientador Cooperante:** Leopoldo Bravo

**Turma/Ano** 3ºD

**Díade:** Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

**Estagiária observada:** Daniela Carvalho

**Data de observação:** 21/01/2015

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

A atividade “Como circula o sangue?” surge no âmbito no enquadramento programático de Estudo do Meio, uma vez que se têm vindo a estudar os sistemas do corpo humano. Neste sentido, na presente semana, após exploração do sistema digestivo e respiratório, surge o sistema circulatório como objeto de estudo. Sendo este um dos sistemas mais complexos do programa, a mestranda procurou desenvolver várias atividades na aula, considerando os diferentes modos de aprender (através do canal visual, auditivo, tátil, da escrita, do diálogo) de modo a promover situações de aprendizagem diversificadas aos alunos, uma vez que “as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (Gardner, 1995, p.13). *Muito Bem*

Assim, inicialmente surge uma atividade de escuta ativa na qual os alunos devem completar a letra de uma música cujo tema é o coração. A escolha desta atividade assentou no facto da música ser um dos interesses deste grupo de alunos. Nesse sentido, ao considerar a música nas atividades letivas estes ficam mais predispostos para a aprendizagem, resultando num maior empenho do estudante (Lebrun, 2002) devido à estratégia de motivação utilizada. Posteriormente, a letra da música é analisada através de um diálogo com os alunos que levará à necessidade de explicações *sabida* que não se encontram na música. Neste momento é então visualizado um vídeo animado realizado pela *U* universidade do porto, que pretende complementar a informação recolhida na música. A formanda optou pela escolha do vídeo como forma de complemento da informação uma vez que os diálogos *depende da formanda como são explicados* muito extensos, por vezes, acabam por ficar confusos, contando com a participação de alguns alunos, enquanto outros se encontram distraídos. Além disso a utilização de tecnologias *TIC* na sala de aula enriquece as estratégias pedagógicas do professor, que “deixa que ser aquele que apenas ensina, para (...) promove[r] a aprendizagem” (Ponte, 2002, p.7), criando um maior envolvimento da turma. De facto, com a visualização do vídeo existe uma maior possibilidade de captar a atenção das crianças uma vez que, durante a prática, a díade já verificou a atenção que *TIC* as tecnologias despertam nesta turma.

Com a informação obtida na música, no vídeo e após o diálogo *(que segundo Papalia, Olds & Feldman*

(2009), é um momento rico de desencadeamento de ações de aprendizagem) os alunos registam numa folha de registo o conceito de pequena e grande circulação, que surgiu do último momento de diálogo. Esta folha, posteriormente será colada no caderno diário. A mestranda optou por dar uma folha de registo ilustrada de modo a procurar motivar as crianças para os registos dos conteúdos abordados, pois a motivação nem sempre é intrínseca, e cabe ao professor procurar criar momentos que despertem essa motivação no aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Como modo de aprofundar o circuito sanguíneo, é apresentado aos alunos o esquema em "8" que inclui a pequena e a grande circulação. O esquema é exposto sem etiquetagem para que os alunos o finalizem colocando as placas com nomes e órgãos no local correto. Para fazer diferenciação pedagógica e permitir o perceção ao aluno invisual, a mestranda optou por identificar os vasos sanguíneos com cordões de diferentes tipos, e os órgãos serão colados em material eva recortado com o mesmo formato, indo de encontro ao defendido por Lowenfeld (1971), (referido por Dias (1995)) quando defende que as crianças invisuais necessitam de experiências e manipulação de materiais reais, de modo a promover uma compreensão concreta do mundo. A escolha de apresentar o cartaz incompleto, quando existia a possibilidade de o expor finalizado, deve-se ao facto de, ao serem os alunos a completarem o cartaz, este ganhará mais significado para eles pois foram agentes ativos na construção do mesmo (Lebrun, 2002). Ao mesmo tempo que o cartaz é completado em grande grupo, os alunos, no seu lugar, completam o mesmo esquema fornecido pela formanda, que deverá, posteriormente ser colado no caderno de modo a ficar registado. Neste momento, o aluno invisual escreve por tópicos o circuito do sangue tanto na pequena como na grande circulação, devido à impossibilidade de preenchimento de um esquema individual. No decorrer da aula, a estagiária irá considerar o comportamento dos alunos para o preenchimento do cartaz em grande formato, valorizando e incentivando o cumprimento das regras da sala (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Uma vez que a aula observada decorre no período da tarde e os alunos encontram-se mais agitados, principalmente a partir das 15 horas, a mestranda optou por desenvolver duas atividades mais lúdicas para este período. Assim, após a tarefa do cartaz surge o jogo "Quem quer saber da circulação?" (do tipo "Quem quer ser milionário?") que permite um momento de descontração e lazer, ao mesmo tempo que permite que a mestranda obtenha uma perceção das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo da aula (Arends, 1995). De modo a não estender o jogo por muito tempo, caso contrário perderia o efeito desejado, este contém apenas 10 questões que serão respondidas em pares, promovendo, também o desenvolvimento da cooperação entre pequenos grupos. Para possibilitar o envolvimento de todos os alunos durante o jogo, mesmo quando não é a sua vez de responder, a mestranda optou por fazer uma folha de registo de respostas, e só depois do jogo terminar é que entrega as folhas com as perguntas e respetivas opções. Esta escolha deriva do facto de que conhecendo o grupo, a mestranda sabe que se entregasse a folha com as perguntas do jogo seguida de espaço

para a resposta, os alunos ficariam concentrados na mesma, ao invés de se concentrarem no jogo.

Por fim, o último momento da aula consiste no visionamento de um filme da coleção “Era uma vez o corpo humano” de modo a consolidar o que foi trabalhado, ao mesmo tempo que acalma e motiva os alunos que demonstram prazer e vontade de ver filmes muitas vezes. Deste modo, ao mesmo tempo que se consolida um conteúdo valorizam-se os interesses e vontades dos alunos (Arends, 1995). Para tornar este momento mais rico e colocar o aluno num papel ativo, a mestranda optou por distribuir uma folha de registo do filme com questões simples, que os alunos devem assinalar como verdadeiro ou falso. Quando o filme terminar, antes da rotina de escrever o sumário e do lanche, será perguntado aos alunos se gostaram do filme e será dado o *link* para que escrevam na folha caso queiram ver novamente em casa. De seguida, uma vez que o dia já está quase no fim e os alunos se encontram cansados, as folhas de registo serão recolhidas pela estagiária que as corrigirá em casa e, se necessário no dia seguinte pega nelas de forma a esclarecer dúvidas gerais.

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

Durante a planificação da presente aula, a mestranda previu algumas dificuldades que podem ocorrer no desenvolvimento da mesma.

Assim, a principal dificuldade que prevê relaciona-se com o horário da aula em questão. O facto de ser na parte final do dia faz com que os alunos já se encontrem cansados, o que provoca uma maior agitação relativamente ao habitual. A par desta situação surge o facto de nesse dia a previsão meteorológica apontar para aguaceiros, o que leva a que os alunos não possam libertar todas as suas energias no espaço exterior, devido à chuva e ao reduzido espaço coberto. Estes dois fatores provocam então uma grande agitação nos alunos e pouca motivação para aprendizagem. Nesse sentido, de modo a procurar contornar esta situação a mestranda procurou, como já foi referido, delinear um percurso de atividades motivadoras e lúdicas no decorrer de toda a aula, fazendo com que “uma tarefa atraente conduza a uma aprendizagem (...) significativa.” (Roldão, 2004, p.55). Além disso, durante a aula a mestranda utilizará um discurso que apela às regras de bom comportamento, incentivando o uso das mesmas, pois segundo Amado (2001) <sup>citado</sup> mencionado por Lopes (2006) as regras são ferramentas que permitem a regulação das interações. Além disso, em comportamentos menos adequados deverá dar pequenas indicações, prevenindo que voltem a acontecer. Tendo em conta que os comportamentos menos adequados devem ter consequências, a mestranda valorizará o cumprimento das regras na participação dos alunos na aula, permitindo que os alunos compreendam que o seu comportamento tem implicações na sua participação na aula.

Aliado ao facto da aula ser na parte da tarde e de, conseqüentemente, os alunos estarem com menos atenção, surge o conteúdo previsto para a aula: sistema circulatório, que também não é conhecido por ser simples. De facto, é um conteúdo complexo que envolve um trabalho cuidadoso em volta do mesmo. Nesse

sentido, para procurar promover a aprendizagem da melhor forma foram planificadas atividades com diferentes recursos que envolvem vários modos de aprendizagem, como já foi referido. Além disso, existe um *powerpoint* da escola virtual bastante elucidativo que será utilizado para complementar a informação se tal se revelar necessário. *refere-se conteúdo*

Por fim, uma última dificuldade prende-se com a participação do aluno invisual que se caracteriza por não ser constante. Há dias em que participa e outros em que a sua participação é menos evidente. Neste sentido, se nesse dia o aluno não manifestar as suas ideias, a mestranda procurará comunicar com ele em italiano, visto que este demonstra um gosto especial por esta língua e responde mais quando se fala com este sotaque. Além disso, em todos os momentos da planificação foram pensadas estratégias para que o aluno se sinta o mais integrado possível, sem, no entanto, se sentir diferente.

*É dificuldades o nível dos conteúdos e da compreensão dos alunos?*

*O sotaque não é a língua. Fala italiano?*

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

No processo de formação de professores é importante o *feedback* de outros profissionais, assim como a reflexão conjunta realizada pelos mesmos de forma a melhorar as práticas futuras (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo esta premissa em conta, a formação da mestranda envolve também um trabalho de equipa entre a diáde, o orientador cooperante e a supervisora institucional pelo que se torna necessário e fundamental obter *feedbacks* dos pares. Nesse sentido, existem alguns parâmetros que a formanda considera serem essenciais para uma posterior reflexão em equipa.

Assim, em primeiro lugar, destaca-se a gestão do tempo, sendo que importa observar a capacidade que a estagiária tem para conseguir que as atividades planificadas sejam cumpridas de modo a que a intencionalidade da ação não se perca. Ao mesmo tempo é importante observar a flexibilidade atribuída à planificação, uma vez que esta não deve ser totalmente rígida e, no decorrer da aula, por vezes é necessário alterar o percurso delineado de modo a torná-la mais profícua (Diogo, 2010).

Um outro aspeto que a estagiária considera relevante ser observado é o uso da linguagem, tendo em conta a utilização de um vocabulário adequado à faixa etária em questão, no qual se utilizem definições e exemplos, procurando a promoção de novos conhecimentos (Onrubia, 2001). Além disso este deve ser claro e expressivo por forma a captar a atenção dos alunos.

A interação com a turma também um fator fulcral pois uma interação positiva, baseada num bom clima relacional e afetivo, pode considerar-se como um núcleo básico inicial do trabalho educativo, tendo, assim, um forte impacto nas aprendizagens que vão ser desenvolvidas pelos alunos (Onrubia, 2001). Relacionado com o mesmo assunto, importa destacar a interação da mestranda com o aluno invisual, permitindo a sua participação nas tarefas da aula, de igual forma aos restantes.

Por fim, importa observar o conhecimento científico da mestranda por forma a responder a todas as questões

*Identifica o fundamento afetivo da ação educativa im-  
portantes para o momento de reflexão pós-ocor-  
reção. Descrição clara das atividades a desenvolver e das estr-  
tégias selecionadas.*

dos alunos e a explicar os conteúdos da forma mais clara possível.

**Referências Bibliográficas:**

- Referências pertinentes e diversificadas.*
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. (3ª edição). Amadora: McGraw-Hill.
  - Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
  - Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
  - Dias, M. (1995). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
  - Diogo, D. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural editores.
  - Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
  - Lopes, E. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro. Acedido a 18 de janeiro de 2015, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4988/1/206585.pdf>.
  - Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
  - Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2009). *O Mundo da criança* (11ª edição). Amadora: McGraw-Hill.
  - Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). Porto: Porto Editora.
  - Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
  - Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

*Referências corretamente apresentadas.*