

Orientação

AGRADECIMENTOS

Todo o caminho percorrido ao longo deste mestrado foi repleto de desafios pessoais e profissionais aos quais foi necessário empreender uma grande gestão pessoal e emocional que, inevitavelmente, contou com o apoio de algumas pessoas que me fizeram acreditar que era capaz de superar todas as dificuldades. Assim gostaria de agradecer a todos/as aqueles/as que se cruzaram no meu caminho e que de uma forma ou de outra me apoiaram nesta etapa da formação.

Aos professores e professoras da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que tive a oportunidade de conhecer por toda a dedicação, paciência, conselhos e ensinamentos.

À Doutora Susana Sá por todos os incentivos, pelo seu rigor, coerência científica e pedagógica pautando o meu caminho com exigência. Obrigada por acreditar que as suas estudantes podem sempre fazer mais e melhor.

À minha amiga e parceira de estágio pela sua disponibilidade, por não ter medo de arriscar, por estar comigo em todos os momentos mais e menos bons e por nunca ter deixado de acreditar que era possível concluir com sucesso esta etapa na nossa formação.

À Professora Rita pelo acolhimento, pela abertura, por toda a disponibilidade e confiança demonstradas.

Às crianças do 2.ºA por todas as alegrias que me proporcionaram e pelos desafios que me criaram, pois foi nesta procura de respostas que cresci a nível pessoal e profissional. A sua energia, os seus sorrisos e a sua espontaneidade foram contagiantes, dando-me força e energia para ultrapassar todos os percalços neste percurso.

À família e amigos pela paciência nos momentos de ausência, pelo carinho e pelo acompanhamento ao longo desta caminhada.

RESUMO

Para a obtenção do grau de mestre realizaram-se dois relatórios de estágio que se inseriram na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada que faz parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no qual a mestranda desenvolveu capacidades e saberes profissionais consagrados nas dimensões dos perfis geral e específico de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB, consagrados nos decretos-lei n.ºs 240 e 241 de 30 de agosto de 2001.

O presente relatório ilustra o processo de formação da mestranda no estágio do 1.º CEB e em anexo encontra-se o percurso construído na EPE (cf. Anexo 1). Ambos os períodos foram basilares para a construção dos suportes para o desenvolvimento da docência e as ações desenvolvidas foram sustentadas num rigoroso e adequado quadro teórico-concetual. Para uma gestão flexível do currículo houve um envolvimento numa metodologia de investigação-ação que pressupôs uma atitude crítico-reflexiva que mobilizou para a prática um pensamento estratégico fundado nos ciclos sucessivos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que tinham como objetivos a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

As experiências proporcionadas às crianças foram organizadas segundo princípios de integração curricular para que os significados construídos a partir delas fossem fluídos e dinâmicos através da contribuição de várias áreas do conhecimento. Esta gestão exigiu um conjunto de competências profissionais e um pensamento estratégico que foram convocados para a ação sob a forma de estratégias pedagógicas diversificadas.

Palavras-Chave: Perfil Generalista; Investigação-Ação; Currículo; Integração Curricular.

ABSTRACT

In order to obtain the master's degree, two internship reports have been made. These reports are inserted in the course called *Práctica Pedagógica Supervisionada* that is part of the study plan of *Masters in Pedagogic Supervision in Kindergarten Education and 1st Cycle of Basic Education* in which the master student has developed professional knowledge and capacities consecrated in general and specific profiles of the performance of kindergarten educators and of 1st Cycle of Basic Education (CEB) teachers that are established in the law decrees nº 240 and 241 of August 30th of 2001.

This report shows the formation process of the master student on her 1st CEB internship. Here is attached the trajectory built in the EPE (cf. attachment nº1). Both periods were fundamental for the construction of the pillars for the development of teaching and all the developed actions were sustained by a strict and proper theoretical and conceptual framework. For a flexible management of the *curriculum*, an involvement in a methodology based on research-action was made and it assumed a critical-reflexive attitude that mobilized, to practice, a strategic thought based on the successive cycles of observation, planning, action, reflection and evaluation that had the improvement of the quality of education, personal and professional development of the student as main goals.

The experiences provided to children were organized following principles of the *curriculum* integration so that meanings constructed from them were fluid and dynamic through contribution in several fields of knowledge. This management required a set of professional skills and strategic thoughts that were called for action in the form of varied teaching strategies.

Key-words: Generalist profile; Research-action; *Curriculum*; *Curriculum* integration.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	III
LISTA DE ABREVIACÕES	VII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	3
1.1. O desenvolvimento da criança dos seis aos dez anos	3
1.2. A conceção de aprendizagem de Piaget e Vygotsky	6
1.3. A organização curricular do 1.º CEB	9
1.4. O professor enquanto agente de gestão curricular	15
1.4.1. A integração curricular	17
1.4.2. A diferenciação pedagógica	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	21
2.2. A Escola EB1/JI da Torrinha	24
2.3. A turma do 2.ºA	25
2.4. A metodologia de investigação	28
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	35
3.1. A fase inicial no contexto de estágio	35
3.2. A aprendizagem cooperativa promovida	38
3.3. Uma proposta de integração curricular	41

3.4. A interação com as famílias	48
3.5. Um projeto desenvolvido pela e para a comunidade escolar	54
REFLEXÃO FINAL	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
Legislação e outros documentos consultados	77
ANEXOS	81
Anexos 2 Tipo A	83
Anexos 2 Tipo B	187

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2A1 – Organograma do agrupamento

Anexo 2A2 – Horário semanal do 2.º A

Anexo 2A3 – Grelha de observação

Anexo 2A4 – Planificação do dia 19 de novembro de 2014

Anexo 2A5 – Principais anexos da planificação do dia 19 de novembro de 2014

Anexo 2A6 – Guião de pré-observação do dia 19 de novembro de 2014

Anexo 2A7 – Grelha de verificação de conhecimentos da leitura e de observação do comportamento

Anexo 2A8 – Questionários de avaliação do grau de satisfação da comunidade escolar no Projeto Freitinhas

Anexo 2A9 – Narrativa individual

Anexo 2A10 – Narrativa colaborativa

Anexo 2A11 – Mapa conceitual das atividades dos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2014

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B1 – Diário de formação

Anexo 2B2 – História “O Bernardo e a Roda dos Alimentos” lida pela turma no dia 16 de outubro de 2014

Anexo 2B3 – Registo fotográfico da manhã do dia 16 de outubro de 2014

Anexo 2B4 – Planificação da manhã do dia 22 de outubro de 2014

Anexo 2B5 – Principais anexos da planificação da manhã do dia 22 de outubro de 2014

Anexo 2B6 – Registo fotográfico da manhã do dia 22 de outubro de 2014

Anexo 2B7 – Plano semanal da orientadora cooperante (semana de 27 a 31 de outubro de 2014)

Anexo 2B8 – Registo fotográfico do dia 29 de outubro de 2014

Anexo 2B9 – Planificação do dia 29 de outubro de 2014

Anexo 2B10 – Anexos da planificação do dia 29 de outubro de 2014

Anexo 2B11 – Registo fotográfico das atividades do dia 19 de novembro de 2014

Anexo 2B12 – Gravação da atividade “Ouve e escreve” realizada no dia 19 de novembro de 2014

Anexo 2B13 – Planificação do dia 20 de novembro de 2014

Anexo 2B14 – Anexos da planificação do dia 20 de novembro de 2014

Anexo 2B15 – Registo fotográfico das atividades do dia 20 de novembro de 2014

Anexo 2B16 – Planificação do dia 21 de novembro de 2014

Anexo 2B17 – Anexos da planificação do dia 21 de novembro de 2014

Anexo 2B18 – Registo fotográfico das atividades do dia 21 de novembro de 2014

Anexo 2B19 – Inquéritos aos familiares do 2.º A

Anexo 2B20 - Documento enviado para os familiares referente às atividades desenvolvidas nos meses de outubro e novembro

Anexo 2B21 - Documento enviado para os familiares referente às atividades desenvolvidas nos meses de dezembro e janeiro

Anexo 2B22 - Planificação do dia 3 de dezembro de 2014

Anexo 2B23 – Anexos da planificação do dia 3 de dezembro de 2014

Anexo 2B24 – Planificação do dia 4 de dezembro de 2014

Anexo 2B25 – Anexos da planificação do dia 4 de dezembro de 2014

Anexo 2B26 – Planificação do dia 5 de dezembro de 2014

Anexo 2B27 – Anexos da planificação do dia 5 de dezembro de 2014

Anexo 2B28 – Registo fotográfico das atividades realizadas na semana de 3 a 5 de dezembro de 2014

Anexo 2B29 - Gravação da história “A girafa que comia estrelas”

Anexo 2B30 – Música “É sempre assim!” (original e adaptada)

Anexo 2B31 – Registo fotográfico do convívio de Natal do dia 12 de dezembro de 2014

Anexo 2B32 – Planificação do Projeto Freitinhas

Anexo 2B33 – História sobre Rodrigues de Freitas criada com a intervenção das quatro turmas

Anexo 2B34 – Apresentação no *Prezi* para contextualizar o Projeto Freitinhas

Anexo 2B35 – Caracterização do tempo e do espaço

Anexo 2B36 – Planificação do dia 7 de janeiro de 2015

Anexo 2B37 – Registo fotográfico da atividade “Jogo das Profissões” no dia 7 de janeiro de 2015

Anexo 2B38 – Planificação dos dias 8 e 9 de janeiro de 2015

Anexo 2B39 – Resultado final do livro “Uma escola para todos”

Anexo 2B40 – Planificações dos dias 21, 22 e 23 de janeiro de 2015

Anexo 2B41 – Gravações com a descrição dos elementos constituintes das ilustrações

Anexo 2B42 – Registo fotográfico das atividades realizadas nos dias 21, 22 e 23 de janeiro de 2015

Anexo 2B43 – Gravações utilizadas na atividade “Ouve e regista quais os sinais de pontuação”

Anexo 2B44 – Tabela construída para a atividade de escuta ativa

Anexo 2B45 – Análise dos dados recolhidos através dos questionários à comunidade escolar sobre o Projeto Freitinhas

LISTA DE ABREVIATÖES

AEC - Atividades de enriquecimento curricular

AERF - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Art.º - Artigo

CEB - Ciclo do ensino básico

EPE - Educação pré-escolar

Fig. - Figura

ME - Ministério da educação

PAP - Planos de acompanhamento pedagógico

PEA - Projeto educativo do agrupamento

PPS - Prática pedagógica supervisionada

TEIP - Territórios educativos de intervenção prioritária

UAM - Unidade de apoio à multideficiência

UC - Unidade curricular

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

ZDPT - Zona de desenvolvimento potencial

ZDR - Zona de desenvolvimento real

INTRODUÇÃO

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) inclui a unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) que pressupõe a elaboração do presente relatório de estágio de qualificação profissional para a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência na EPE e no 1.º CEB (Perfil 3, Decreto-Lei n.º 43 de 22 de fevereiro de 2007) Neste sentido, o ciclo de estudos conduziu ao desenvolvimento de competências e disposições consignadas no perfil geral e específico de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB (Decretos-Lei n.ºs 240 e 241 de 30 de agosto de 2001).

Durante o percurso de formação a mestranda usufruiu de aulas teórico-práticas e de seminários, que se verificaram fundamentais para a construção de um quadro concetual e metodológico que sustentou as ações desenvolvidas nos dois estágios. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas em díade pedagógica durante um total de 210 horas, em cada valência, repartidas em cinco horas diárias durante três dias semanais. O estágio na EPE, no primeiro ano de mestrado, ocorreu numa instituição privada de solidariedade social, o Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda, na freguesia de Lordelo do Ouro, com um grupo de 14 crianças com um e dois anos de idade, desde o dia 19 de fevereiro de 2014 até ao dia 13 de junho de 2014. No 1.º CEB, o estágio realizou-se, no segundo ano de mestrado, numa instituição pública, a Escola EB1/JI da Torrinha, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF), que faz parte da União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória. A turma era do 2.º ano constituída por 26 crianças com sete anos de idade e o período da PPS decorreu entre o dia 1 de outubro de 2014 e o dia 23 de janeiro de 2015.

As práticas pedagógicas sustentaram-se na metodologia de investigação-ação e num processo de supervisão que pressupuseram a adoção de uma atitude investigativa potenciadora de um saber agir em ação, visando responder à diversidade dos públicos discentes e ao desenvolvimento pessoal e profissional da formanda. As ações tinham como suporte a observação e a reflexão sistemáticas que resultaram em planificações que continham todas as tomadas de decisões para intervir adequadamente, de acordo com as variáveis contextuais. A avaliação das aprendizagens era efetuada sob a forma formativa,

através da recolha de dados, para se aferir a eficácia das opções tomadas com vista à concretização de alterações que conseguissem colmatar as dificuldades detetadas.

Neste percurso formativo procurou-se desenvolver as competências expressas nas fichas curriculares das UC nos dois níveis educativos, designadamente a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, culturais e de investigação na resolução de problemas nas PPS, o desenvolvimento de estratégias que respondam às especificidades situacionais, a criação de relações junto da comunidade educativa e dos familiares e construir uma atitude profissional baseada em princípios éticos e deontológicos (Flores, 2014; Ribeiro, 2014).

O processo profissionalizante na EPE está expresso em anexo (cf. Anexo 1) e o do 1.º CEB encontra-se no presente documento que é constituído por três capítulos e uma reflexão final. No primeiro capítulo será elucidado o quadro teórico-concetual que inclui as principais fontes que serviram de sustentáculo às opções tomadas na PPS, nomeadamente sobre os principais marcos no desenvolvimento das crianças no 1.º CEB, as correntes teóricas de Piaget e Vygotsky e a forma como cada um deles perspetiva o processo de aprendizagem, o currículo oficial do 1.º CEB e algumas orientações pedagógico-didáticas sobre o mesmo e, por fim, estratégias de gestão curricular capazes de atribuir maior autonomia ao profissional. O segundo capítulo contextualiza os elementos que fazem parte do contexto onde decorreu o estágio para que se compreendam as dinâmicas institucionais e, particularmente, as características do 2.º A. No final explicar-se-ão as etapas da metodologia de investigação-ação, que permitiu traçar um caminho de transformação das ações, funcionando como estratégia de desenvolvimento profissional. Relativamente ao terceiro capítulo serão evidenciadas algumas atividades desenvolvidas, que tiveram subjacentes os pressupostos concetuais ilustrados no primeiro capítulo e a partir da sua descrição e análise problematizar-se-ão os efeitos no processo educativo das crianças e no desenvolvimento do perfil profissional da mestranda. A reflexão final pretende retratar os contributos da PPS, nas duas valências, na vida pessoal e profissional da formanda.

Finalmente apresenta-se a lista de referências bibliográficas e de outros documentos consultados para a redação deste documento, fruto da consulta autónoma e das fontes arquivadas na licenciatura e no mestrado. Importa, ainda, referir os anexos que contribuíram para ilustrar aspetos mencionados no relatório, em que o anexo 1 corresponde ao relatório de estágio na EPE e os anexos 2, referentes ao 1.º CEB, organizados em tipo A e B, em que os primeiros correspondem aos documentos impressos e os segundos aos documentos em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Este primeiro capítulo evidenciará as temáticas que foram a base conceitual da ação na PPS e que neste espaço pretendem ser mobilizadas para que se compreendam as principais linhas orientadoras do trabalho desenvolvido. Dá-se início com a exposição das principais aquisições das crianças a nível, físico, cognitivo e psicossocial para que se compreendam as principais etapas do seu desenvolvimento no 1.º CEB. De seguida destacam-se as duas teorias de aprendizagem que visam explicar as dinâmicas envolvidas no processo de aprendizagem, para que possam ser convocadas na ação docente. As componentes curriculares do 1.º CEB e a sua matriz são colocadas em evidência no tópico de reflexão seguinte, antes de se dar por concluído este capítulo com a abordagem a alguns princípios de gestão curricular com potencialidades para transformar os professores em agentes educativos capazes de materializar o currículo oficial a partir da mobilização de recursos que tornem as suas intervenções significativas para os seus alunos.

1.1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOS SEIS AOS DEZ ANOS

É possível nomear algumas características ao nível do desenvolvimento que se verificam nas crianças que frequentam o 1.º CEB. No que respeita ao desenvolvimento físico corresponde a uma fase de aperfeiçoamento das capacidades já adquiridas, nomeadamente a maturação do esquema corporal e a aquisição da lateralização, que se tornam essenciais para as aprendizagens escolares (Ferreira & Santos, 2007).

Piaget (2009) organizou o desenvolvimento cognitivo em quatro níveis de adaptação, com sucessivas mudanças nas estruturas cognitivas, construídos a partir das experiências dos indivíduos, aos quais denominou de estádios (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Esta sequência segue um padrão traçado a partir das experiências anteriores que ocorrem em quatro períodos, o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais (idem). A faixa etária em destaque inclui-se no estádio das operações concretas, uma vez que o pensamento se torna menos intuitivo e mais lógico e o raciocínio mais reversível, flexível e complexo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011).

As crianças diferenciam de forma mais eficaz as situações reais das imaginárias, já compreendem a relação entre o todo e as partes, ao que se chama de inclusão de classes, bem como a seriação, ou seja, a capacidade para organizar objetos seguindo uma determinada ordem ou dimensão (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Ao fenómeno em que a relação que se estabelece entre dois objetos através da relação de cada um deles com um terceiro, denomina-se de inferência transitiva, que é outra das conquistas desta etapa (idem). O pensamento espacial é também desenvolvido estando as crianças já suficientemente capacitadas para compreender, visualizar e usar relações espaciais para se lembrarem de percursos, para calcularem qual a distância de um local ao outro e do tempo para lá chegar (Martí, 1995). Outro marco é a aquisição da conservação, em que se adquire a capacidade para admitir que um objeto permanece igual, apesar de sofrer alterações, desde que nada seja retirado ou acrescentado e que, por outro lado, é possível voltar a transformá-lo na sua forma original (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011). As contagens começam a ser feitas recorrendo ao cálculo mental para adicionar e subtrair no sentido ascendente e descendente, o que facilita a resolução de problemas simples (idem).

O pensamento vai-se tornando mais complexo devido ao aumento da capacidade para reter e processar informações que se deve, fundamentalmente, à maturação neuronal (Lourenço, 2002). O aumento das capacidades cognitivas está em correlação positiva com a amplitude da memória, sendo que a partir desta etapa é comum a utilização de estratégias deliberadas que ajudam à memorização, as chamadas estratégias mnemónicas de entre as quais se destacam a repetição e a organização (Papalia, Feldman & Olds, 2001). A primeira ocorre sempre que se pretende manter uma informação na memória de curto prazo para a recuperarmos num momento específico (Madruga & Lacasa, 1995). A segunda permite agrupar informações por categorias, o que facilita a sua evocação, uma vez que o seu processamento é mais profundo e eficaz do que com a repetição superficial (idem).

É impossível deixar de referir a aquisição da leitura e da escrita como as aquisições mais características, pois a alfabetização fortalece a participação dos discentes na cultura a que pertencem (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Aprender a ler é um processo complexo que exige a identificação dos sons correspondentes às letras que constituem as palavras, bem como o desenvolvimento da consciência fonémica (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014). Para além da descodificação, ou seja, da transformação dos fonemas em sons, a leitura implica a compreensão passando-se, progressivamente, do aprender a ler para ler para aprender, o que naturalmente requer uma série de processos cognitivos que levam à compreensão do texto (Carvalho & Tomé, 2014). A escrita exige a maturação de algumas

aptidões psicológicas, as quais Teberosky & Colomer (2003) designam de pré-requisitos como a lateralização, a motricidade fina e a estruturação espacial e temporal. Esta é uma atividade em evolução que invoca estratégias cognitivas que incidem sobre aspetos linguísticos e discursivos da língua (idem). Nas primeiras produções escritas, as crianças ao se depararem com a realização de um texto sobre um determinado tema têm a tendência para dizer tudo o que sabem sobre o mesmo, sem haver preocupações com o planeamento e com a estrutura textual (Pereira, 2001). Só com a intervenção docente é que se consegue melhorar este aspeto, nomeadamente através do uso de planos de texto (idem).

Na linguagem existem progressos, uma vez que a criança se apercebe da necessidade em adaptar o diálogo conforme as características das situações e do interlocutor (Sim-Sim, 1998). Ao nível da diversificação do vocabulário há evolução ao nível da sintaxe, ou seja, no modo como as palavras se organizam na frase, o que faz com que o discurso ganhe uma maior clareza (idem). Nesta altura a criança apercebe-se que o contexto linguístico pode alterar o significado das palavras, porém ainda se verificam algumas fragilidades na utilização da voz passiva, dos tempos verbais e nas frases condicionais (idem).

A realização escolar é influenciada pelas características da criança, mas também pelos contextos em que se movimenta, nomeadamente, pela sua família e a forma como esta a motiva (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Os estilos parentais atuam sobre a motivação das crianças, sendo que pais mais democráticos estimulam a liberdade para a realização de tarefas mais desafiadoras e pais mais autoritários fazem um acompanhamento demasiado próximo e exigente chegando mesmo a aplicar castigos (idem).

As transformações sociais são também muito significativas, designadamente, no modo como as crianças compreendem aqueles com quem vivem e as relações que os unem, uma vez que já conseguem considerar diferentes pontos de vista de uma mesma situação, ao que se chama de descentração e, assim, realizar julgamentos morais mais corretos e flexíveis, que possibilitam resolver problemas atendendo a perspetivas distintas (Lourenço, 2002). As amizades são um marco deste período ao estimularem o desenvolvimento de várias estratégias de interação social (Ferreira & Santos, 2007).

Finalmente o desenvolvimento da criança incidirá nas ideias psicanalíticas de Freud (1989) acerca da personalidade e da sexualidade infantil. A psicanálise é apontada por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2011) como uma ferramenta capaz de munir o docente de olhar crítico permitindo-lhe compreender alguns dos comportamentos que observa nas crianças. A faixa etária das crianças que frequentam o 1.ºCEB é denominada por Freud como o estágio de latência por se caracterizar por uma certa tranquilidade nas

relações, pois as energias vão ser canalizadas para o processo de aprendizagem (Hidalgo & Palacios, 1995). A libido estará mais controlada dando lugar ao desenvolvimento de capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais em que é possível notar preocupações com questões morais que se manifestam no pudor e na vergonha (idem).

Compreendidos os principais marcos no desenvolvimento das crianças dos seis aos dez anos, o tópico seguinte tem como objetivo relevar a base teórica dos modelos que explicam o processo de aprendizagem e que serviram de suporte às opções tomadas na PPS.

1.2.A CONCEÇÃO DE APRENDIZAGEM DE PIAGET E VYGOTSKY

Este novo ponto de análise dá conta das duas principais teorias de aprendizagem que estiveram subjacentes ao longo do processo formativo da mestranda e que têm como base uma educação centrada em elevados níveis de participação das crianças. Estas abordagens contaram, essencialmente, com os fundamentos de Piaget (1993; 2009) e Vygotsky (1991) que, no século passado, contribuíram para a construção dos conceitos de construtivismo e de socioconstrutivismo. De acordo com estas duas correntes teóricas, a verdadeira aprendizagem apenas ocorre quando os sujeitos conseguem organizar e direccionar os conhecimentos trabalhados de uma situação para outra.

O primeiro autor referido, a partir dos seus estudos, conseguiu comprovar que as crianças possuem uma capacidade inata para a curiosidade, que as leva a ter necessidade de procurar compreender o mundo que as rodeia (Piaget, 2009). Significa que as crianças possuem desde a nascença mecanismos orgânicos indispensáveis à atribuição de sentido ao real e só a partir de problemas concretos é que se estimulam as operações formais (Ferreira & Fernandes, 2012). Com o crescimento, a capacidade de memória vai aumentando e as representações sobre o mundo vão-se tornando mais elaboradas e abstratas, de acordo com os estádios de desenvolvimento psicogenético (Arends, 2008).

Sabendo desta característica é importante que sejam proporcionadas situações “que lhes permitam experimentar, (...) fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, (...) colocar questões e procurar respostas” (Duckworth, 1991, citado por Arends, 2008, p. 385). Só o contacto real da criança com situações problemáticas é que a leva a avanços na sua estrutura cognitiva ao ter de recorrer a informações provenientes de vários

domínios para as tentar resolver (Coll, 2004). Conclui-se, por isso, que na perspectiva de Piaget existe uma preocupação especial pelas operações mentais que, segundo ele, são as causas das atividades dos sujeitos e as responsáveis pelo pensamento lógico.

No seu ponto de vista a aprendizagem resulta da construção e reconstrução das estruturas mentais, através de consecutivas reequilibrações internas originadas por conflitos cognitivos, ao contrário de Vygotsky (1991) que dá destaque às interações sociais. É assim que se passa de um breve esclarecimento dos fundamentos da perspectiva construtivista, “que interpreta o desenvolvimento da inteligência como resultante (...) da coordenação das estruturas e esquemas operatórios”, para a exposição da perspectiva socioconstrutivista, que tem como mentor Vygotsky e “que considera a inteligência como resultante de coordenações de natureza social” (Ferreira & Fernandes, 2012, p. 45).

Vygotsky através dos seus estudos concluiu que a estrutura cognitiva se desenvolve quando o indivíduo é confrontado com situações desconhecidas e as tenta compreender relacionando-as com os conhecimentos já adquiridas para, assim, reconstruir novos significados (Arends, 2008). Quando os problemas são resolvidos em interação com outras crianças surge a oportunidade para que os sistemas de representação de ambos os participantes entrem em conflito cognitivo, devido aos diferentes pontos de vista que têm de ser coordenados para a elaboração de sistemas de organização sobre o real (Ferreira & Fernandes, 2012). Quer isto dizer que a perspectiva sociocultural de desenvolvimento e de aprendizagem destaca a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento (Cubero & Luque, 2004).

Pelos estudos de Ferreira (2003; 2010) citado por Ferreira e Fernandes (2012, p.53) ficou comprovado que as crianças quando não estão inseridas num ambiente de cooperação com os seus pares “mantêm-se, durante mais tempo, em níveis de desenvolvimento psicogenético mais baixos”, comparativamente com aquelas em que tal ambiente é-lhes proporcionado e que, por isso, constroem estruturas de pensamento mais elevadas, devido ao processo dinâmico a que estão expostas (idem).

Com esta visão não se pretende menosprezar o papel do profissional, muito pelo contrário, pois é a este que cabe a insubstituível tarefa de criar condições que promovam e desafiem a ocorrência de conflitos sociocognitivos, bem como mediar os significados pessoais atribuídos pelos alunos ao que é culturalmente estabelecido (Boiko & Zamberlan, 2001). As situações educativas para impulsionarem verdadeiramente o desenvolvimento das estruturas psíquicas têm de envolver os discentes na procura da construção de significados através do incentivo ao debate de ideias (Yudina, 2009).

As funções psicológicas superiores progridem nas e pelas interações sociais, por esta razão, deu-se origem ao conceito-chave de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se situa entre a zona de desenvolvimento real (ZDR) e a zona de desenvolvimento potencial (ZDPT) (Arends, 2008; Boiko & Zamberlan, 2001). Clarificando, a ZDR representa as funções mentais já consolidadas e que resultam na realização de atividades de forma autónoma, já a ZDPT diz respeito a habilidades em vias de serem desenvolvidas, que resultam em ações que são efetuadas apenas com o apoio de alguém (idem). Assim, a ZDP é a distância “entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Trindade, 2002).

Seria importante que educadores e professores se familiarizassem com este conceito para que compreendam o processo dinâmico do desenvolvimento humano, identificando quais as aprendizagens já consolidadas e quais aquelas que ainda se encontram em maturação, para assim adequarem a sua prática (Boiko & Zamberlan, 2001). O autor em questão defende que as práticas educativas para serem consideradas eficazes devem ascender a novos níveis de conhecimento, pois insistir em níveis já completados não trás qualquer benefício, podendo mesmo levar à desmotivação da criança (idem).

A perspetiva sociocognitivista da aprendizagem atribui a responsabilidade máxima pelo desenvolvimento do ser humano ao seu contexto social de pertença e às dinâmicas que dele emergem, pois de acordo com a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner, o sujeito desenvolve-se através de trocas recíprocas, entre si e o meio, sendo que cada aspeto se influi no outro (Neves & Damiani, 2006; Portugal, 1992). Este autor defende que o ambiente ecológico é composto por níveis estruturais que se encaixam e estabelecem ligações entre si, sendo eles: o microsistema, que é o contexto mais imediato ao sujeito e com o qual estabelece relações interpessoais e desempenha determinados papéis, como a sua casa e a escola que frequenta; o mesosistema, que corresponde às interações ocorridas entre os contextos que fazem parte do microsistema, como as interações entre a família e a escola; o exosistema, que diz respeito a contextos em que o sujeito apesar de não ter uma participação ativa, as situações ocorridas nele afetam-no, como o trabalho dos pais; e, por fim, o macrosistema, que se refere ao sistema de valores e de ideologias veiculados aos outros subsistemas (idem).

A mestranda tendo conhecimento da importância da criação de situações estimuladoras da curiosidade da criança para o seu desenvolvimento, procurou incorporar na sua PPS múltiplas abordagens dos conteúdos a partir da criação de estratégias pedagógico-

didáticas, que envolveram a procura ativa de respostas para a construção dos conhecimentos, como se evidenciará no terceiro capítulo. Procurou também promover situações de interação entre os discentes, em pequeno grupo e a pares, para que houvesse a oportunidade de usufruírem das perspectivas dos elementos com quem realizavam as tarefas. À professora-estagiária coube o papel de mediar estes processos estabelecendo as pontes necessárias entre as matrizes curriculares oficiais e as situações educativas, de forma a criar conflitos sociocognitivos através do envolvimento ativo das crianças.

De seguida apresentar-se-á a organização da matriz curricular do 1.º CEB e as especificidades de cada área curricular para que se compreenda a organização do currículo que norteia a ação docente neste nível.

1.3.A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO 1.º CEB

A educação básica é, de acordo com Delors et al. (1997), um passaporte para a vida e tem o objetivo de fornecer uma estrutura consistente para a formação de cidadãos ativos, que inclui instrumentos essenciais de aprendizagem, como a leitura e a escrita, mas também outras aptidões, valores e atitudes que proporcionem referências de conhecimento para que o indivíduo saiba gerir a sua inserção na vida social e profissional. É neste sentido que surgem os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do 1.º CEB, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, que estabelece os conhecimentos e as capacidades a desenvolver em cada ciclo de ensino.

É claramente perceptível a valorização do português e da matemática através da carga horária semanal atribuída para o desenvolvimento de capacidades nestas áreas, que correspondem, no mínimo a sete horas, em detrimento das outras componentes curriculares, em que ao estudo do meio e às expressões artísticas e físico-motoras é reservado, no mínimo, três horas semanais. Ao compararmos a data das publicações dos programas do 1.º CEB de português e de matemática verifica-se que são recentes e que foram elaboradas metas curriculares. Já o programa de estudo do meio e o das expressões artísticas e físico-motoras fazem parte da coletânea intitulada “Organização Curricular e Programas” que vigora desde 1990, sendo que a única versão disponível é a quarta, que não sofreu qualquer alteração desde a primeira e também não foram elaboradas metas

curriculares. Estas diferenças, na opinião da formanda, refletem as tendências apresentadas pelos sucessivos governos na valorização das áreas consideradas com maior estatuto e relevância social.

Após este apontamento quanto a uma certa discrepância nas diferentes áreas curriculares, iniciar-se-á pelo português a explicitação da organização curricular no 1.º CEB e, desde logo, importa referir que esta área curricular tem uma característica que coloca o professor da língua materna numa posição diferente dos demais profissionais da educação, uma vez que estas duas entidades partilham a mesma língua (Reis & Adragão, 1992). De uma maneira geral é necessário ter-se em consideração algumas das especificidades e objetivos dos quatro domínios no ensino do português que, de seguida, se apresentarão.

A oralidade é a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina e, por isso, permite uma maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação (Amor, 2001). O domínio da oralidade subdivide-se no processo de produção (falar/expressão oral) e no processo de perceção (ouvir/compreensão oral). A educação do falar tem como objetivo final capacitar o aluno para codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem e a educação do ouvir pressupõe um esforço de audição atenta para a compreensão de aspetos globais e específicos das mensagens transmitidas (idem). No entanto, nem sempre os profissionais dão o devido valor a este domínio, por considerarem que está já adquirido, ao contrário da mestranda que, nas suas práticas pedagógicas, procurou por diversas vezes proporcionar este tipo de atividades, como se comprovará no terceiro capítulo. Por outro lado, as particularidades inerentes ao ensino da leitura e da escrita, que veremos seguidamente, acabam por exigir um tratamento mais intensivo que leva a que o primeiro domínio referido se releve para segundo plano.

Assim, a leitura não pode ser estimulada apenas na sua dimensão de “fazer receptivo”, ou seja, a capacidade para decifrar códigos e para compreender o conteúdo inscrito no próprio texto, devendo-se considerar, igualmente, uma dimensão de “fazer interativo”, que não se restringe aos sentidos explícitos do texto, mas que também pondera o que está “escrito” nas entrelinhas (Amor, 2001, p. 82). O leitor enquanto sujeito ativo reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo conforme os seus próprios esquemas conceptuais e o seu conhecimento sobre o mundo (Colomer & Camps, 2002). Do mesmo modo, a escrita é uma atividade complexa de resolução de problemas orientada para um fim e que exige a construção de significados, necessitando da eleição de uma audiência, para que se represente, com clareza, o que se pretende dizer e se selecione o modo para o fazer (Amor, 2001). A função da escola passará pela capacitação das crianças em criar documentos que

lhes permitam aceder às funções desempenhadas pela escrita, pois esta é a forma mais relevante de representação do conhecimento (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por fim, a educação literária assume-se como uma forma de expressão que possibilita alargar as experiências do leitor, através da interpretação dos textos e do diálogo estabelecido entre o mundo de quem lê e o de quem escreve (Lomas, 2003). Ter educação literária é ter capacidade de experimentar um texto nas suas dimensões formal, artística, linguística e sensorial, promovendo-se a formação de apreciação da literatura (Balça, 2010).

A matemática, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.17) constitui-se num “património cultural da humanidade e um modo de pensar”, sendo por isso um direito que deveria estar ao acesso de todos. A cultura matemática tem resolvido problemas fundamentais que lhe deram prestígio, o que justifica a sua inserção na formação dos indivíduos (National Council of Teachers of Mathematics, 2007). De acordo com Serrazina (2007), as aprendizagens matemáticas são tanto mais significativas, quanto mais oportunidades forem proporcionadas a partir de recursos que permitam estabelecer articulações entre os conteúdos. Assim pretende-se estimular a construção ativa de conhecimentos pelos próprios destinatários através do seu envolvimento em experiências concretas e ao incentivo à expressão e problematização de ideias (Ponte & Serrazina, 2000). Desta forma, os discentes “criam as suas próprias redes de representações e são capazes de descobrir estratégias para resolver uma variedade de problemas”, tendo como meio a mobilização do saber já adquirido (Hiebert et al., 1992, citado por Jesus, 2004).

O programa de matemática, criado em 2013, e as metas curriculares, em 2012, foram organizados num documento único para que os conteúdos ficassem em conformidade com as metas e, assim, se construir o conhecimento de uma forma consistente numa lógica sequencial e progressiva, dividida em três domínios de conteúdo, os números e operações, a geometria e medida e a organização e tratamento de dados (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). No primeiro ocorre o desenvolvimento do sentido do número, destacando-se a utilização das quatro operações, o uso do cálculo mental, o tratamento de frações, a compreensão do sistema decimal e a realização de estimativas (National Council of Teachers of Mathematics, 2007). No segundo pretende-se que aconteça a aprendizagem das formas e das estruturas geométricas para que se analisem as suas características e as suas relações, bem como a compreensão das unidades e processos utilizados na medição de grandezas (idem). No terceiro pretende-se que se interprete informações usando linguagem básica própria da teoria dos conjuntos (idem).

A educação tem o papel de fazer desenvolver nas crianças competências de análise da

sociedade segundo atitudes de investigação que as capacite com conhecimentos que as façam identificar e resolver problemas da vida (Roldão, 2004). O estudo do meio é por excelência a área que coloca em relevo a complexidade dos problemas da atualidade e que atribui aos discentes ferramentas para os saber analisar, contextualizar, relacionar e agir (idem). Esta área curricular é também um meio de promoção da integração curricular, pois “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação [M.E], 2004, p. 101).

Ensinar implica a organização de um conjunto de estratégias que organizem o ato de ensino em tarefas, dependendo das particularidades dos contextos pedagógicos, do grupo de crianças e dos seus ritmos de aprendizagem, assim sendo, serão dados dois exemplos de opções metodológico-didáticas no âmbito das ciências naturais e sociais, sendo elas o trabalho experimental e o uso da narrativa, respetivamente.

O trabalho experimental é uma estratégia com a qual o aluno transporta o conhecimento “cabendo-lhe uma responsabilidade acrescida, cujo envolvimento cognitivo e atitudinal é indispensável para a mudança de ideias através de (re)construções sucessivas” (Cachapuz, Praia, Paixão & Martins, 2000, p. 118). O professor deverá, assim, criar oportunidades de abordagem de situações-problema do quotidiano que permitam refletir sobre os processos da ciência e da tecnologia, bem como as suas inter-relações com a sociedade, possibilitando a tomada de decisões informadas (Afonso, 2008). Este processo de aprendizagem conduzirá ao trabalho experimental, enquanto atividade significativa e necessária para encontrar soluções para os problemas, a partir da promoção de situações desafiantes, nas quais se pretende o envolvimento das crianças na realização de tarefas de controlo e da manipulação de variáveis, que as levem a dar respostas a questões-problema (Martins et al., 2007). Estas situações basear-se-ão nas etapas do trabalho experimental, como a definição da questão-problema, o planeamento dos procedimentos, a análise dos dados recolhidos e o estabelecimento de conclusões (idem).

As narrativas são um dos raros elementos comuns a todas as culturas que têm a capacidade de envolver as crianças na ação, mas com o distanciamento afetivo suficiente para que apreciem situações, emoções e decisões (Roldão, 2004). Com esta ferramenta, o docente pode recorrer às histórias para relatar acontecimentos e estimular a interpretação das mesmas, pois estas servem para humanizar o passado e apresentar a profundidade de assuntos de forma inteligível através da organização da complexidade do real (idem). Esta estratégia foi utilizada quando a partir de situações descritas na história “A girafa que

comia estrelas” se abordaram conteúdos de estudo do meio como o conhecimento e aplicação de regras de convivência social e de harmonização de conflitos (cf. Anexo 2B24).

O programa de estudo do meio está organizado em seis blocos constituídos por conteúdos e objetivos que respeitam uma articulação horizontal e vertical. O primeiro bloco, “À descoberta de si mesmo”, centra-se no conhecimento pessoal e na valorização da identidade dos alunos e das suas raízes. O segundo bloco, “À descoberta dos outros e das instituições”, coloca a escola em destaque para o desenvolvimento de uma conduta apropriada para a convivência em grupo, a partir da abordagem de factos da história familiar, local e nacional. O terceiro bloco, “À descoberta do ambiente natural”, apela ao conhecimento do meio físico partindo da curiosidade natural das crianças para a estimulação da discussão e da reflexão. O quarto bloco, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, pretende aprofundar as noções espaciais através do seu relacionamento com objetos e da sua representação convencional. O quinto bloco, “À descoberta dos materiais e objetos”, incentiva a uma atitude de experimentação na exploração das propriedades dos materiais e dos objetos. Finalmente, o sexto bloco, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, apresenta conteúdos que têm indicações para serem explorados apenas no 3.º ano, caso sejam significativos, e no 4.º ano, no entanto, questões como os problemas ambientais e a necessidade de se incentivarem atitudes de um desenvolvimento sustentado, deveriam ser abordadas em todo o 1.º CEB.

Para finalizar a abordagem à organização curricular do 1.º CEB resta relevar a área das expressões artísticas e físico-motoras que, no ponto de vista de Pacheco (2009, p. 8), “são apontadas como de menor importância, porque são consideradas como ‘fáceis’ ou dependentes de ‘dons’, que não exigem trabalho, esforço ou reflexão...consideradas como puros objectos de diversão (para os quais não há muito tempo disponível)”. No entanto é dever da escola proporcionar o desenvolvimento da criatividade dos aprendentes através da promoção da curiosidade, do espírito crítico e do sentido estético, até porque o acesso às expressões é um direito que deveria estar ao acesso de todos, permitindo a expressão de múltiplas potencialidades, a partir da descoberta das possibilidades dos sentidos do corpo (Ribeiro, 2009; Tormenta, 2009).

A expressão musical tem como objetivo criar condições para o desenvolvimento das capacidades musicais das crianças, baseadas em atividades de audição, interpretação e composição, por se constituírem em práticas que se interligam com os contextos de criação de acção artística, sociais, culturais, históricos e estéticos” (Vasconcelos, 2006, p. 5). O programa organiza-se em dois blocos, o dos jogos de exploração e o da experimentação,

desenvolvimento e criação musical que se subdividem em domínios que contêm os respetivos objetivos de desenvolvimento, que incidem na vivência de experiências musicais através do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da audição, da experimentação e da criação (M.E, 2004).

A expressão dramática explora as possibilidades expressivas das crianças através do seu envolvimento em jogos de exploração e de jogos dramáticos que se constituem nos dois blocos que integram o programa (idem). O jogo é o meio privilegiado de expressão e de desenvolvimento pessoal e social da criança, que atribui as condições necessárias para que o mundo seja compreendido, “ao mesmo tempo que desenvolve e afirma a sua personalidade” (Aguilar, 2001, p. 21). Nos jogos de exploração, a linguagem dramática é fruto das atividades lúdicas que visam a utilização do corpo, da voz, do espaço e dos objetos (M.E, 2004). Nos jogos dramáticos pretende-se que ocorra uma “deslocação” da criança do espaço real para o simbólico para que ocorra a descoberta e o desenvolvimento de capacidades sensoriais, expressivas, criativas e imaginativas (Rooyackers, 2003).

A expressão plástica está organizada em três blocos que pretendem proporcionar às crianças experiências sensoriais que possibilitem a interação com materiais, formas e cores, através da experimentação de diferentes formas de arte (Barbosa, 1998). A sua apreciação e compreensão revelam-se cruciais, uma vez que promovem uma alfabetização visual que se evidencia de extrema importância para o desenvolvimento da capacidade crítica e para o desenvolvimento cultural (idem). Para isso, os discentes devem ser incentivados a aprender com e sobre arte, envolvendo-se em processos de criação (Goldhawk, 1998).

A expressão físico-motora é a referência “para o desenvolvimento global dos alunos, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões” (Cruz et al, 1998, p. 15). O programa organiza os objetivos de desenvolvimento em sete blocos, expressando em termos de habilidades as competências psicomotoras desejadas em cada ano de escolaridade (M.E, 2004). Esta componente curricular para além de potenciar a elevação do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, cria também condições para o desenvolvimento social das crianças, uma vez que a grande parte dos exercícios implica a cooperação com os colegas e a aplicação de regras e princípios de cordialidade e respeito na relação (idem).

Após a análise das principais especificidades das áreas curriculares do 1.º CEB, a mestrandia pretende concluir que o currículo deve ser entendido pelo profissional como a matéria-prima do seu trabalho e é sobre ele que decide e gere as situações educativas. Para a preparação das atividades na PPS, os programas e as metas serviram como base para as

planificações semanais, assim como os conhecimentos sobre cada área curricular. Ficou claro na PPS que é fundamental conhecer de forma aprofundada os documentos oficiais, porém para que o profissional seja autónomo no exercício da sua profissão deverá tomar decisões de operacionalização para adaptar os normativos à sua realidade educativa. É sobre a temática da gestão curricular e da necessidade em haver um equilíbrio entre o instituído oficialmente, as variáveis contextuais e a própria liberdade profissional para proceder aos ajustamentos necessários, que se debruçará o próximo tópico de análise.

1.4. O PROFESSOR ENQUANTO AGENTE DE GESTÃO CURRICULAR

Nas palavras de Roldão (2013), o processo de aprendizagem não ocorre instintivamente, aprende-se apenas quando o sujeito incorpora um novo conhecimento na sua estrutura cognitiva, atribuindo-lhe significado e fazendo uso dele para agir. Quando tal não ocorre, o novo conhecimento permanece estanque e permanece acumulado “numa amálgama desprovida de sentido” (ibid., p. 21). A construção de um novo conhecimento envolve, assim, a ativação dos interesses prévios do sujeito como pontos de partida para o seu envolvimento, pois vai servir de alavanca para impulsionar a estrutura cognitiva própria da aprendizagem, necessária para o aprofundamento dos conhecimentos (Martí & Solé, 2004).

A complexidade da aprendizagem associada à expectativa que a sociedade confere à classe docente, permite compreender a difícil e importante tarefa do seu papel enquanto meio para “transmitir” competências e atitudes essenciais para a educação das crianças (Formosinho, 2009). Para fazer face às suas responsabilidades, os docentes não podem ter como base do seu trabalho apenas a sua intuição e as suas escolhas pessoais, mas têm de estar munidos de sólidas bases científicas, pedagógicas e didáticas para fazer face aos desafios da profissão, nomeadamente saber como gerir um currículo, tal como o previsto nos Decretos-Lei n.ºs 240 e 241 de 30 de agosto de 2001.

Primeiramente é relevante clarificar o conceito de currículo enquanto matéria substantiva da ação escolar, que pode ser entendido como o conjunto de aprendizagens que a sociedade considera relevante que se desenvolva na escola, uma vez que é em torno dele que se realiza o processo educativo nas vertentes curriculares, as sociais, as culturais, as individuais, as cognitivas, entre outras (Roldão, 1999, 2013). O seu processo de

construção é interativo, pois inclui uniformidade, sequencialização e interdependência entre o estabelecido oficialmente e o processo de ensino-aprendizagem, que vai sendo (re)construído através das diferentes mediações praticadas sobre ele (Alonso, 2000).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória tornou-se evidente a inadequação do “currículo pronto a vestir de tamanho único”, elaborado para um aluno da classe média e com um ambiente social familiarizado com o código escolar, em que as opções tomadas eram “completamente independentes das características dos alunos” (Formosinho, 1985, citado por Formosinho, 2009, p. 45). Rapidamente se compreendeu a necessidade de se ajustarem as práticas educativas para que a escola se tornasse num direito para todos, tal como preconizado desde a Lei de Bases (Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro).

Esta nova escola exige que o docente se transforme num agente curricular, mediador entre o currículo nacional e a sua materialização na sala de aula (Aniceto, 2010). É nesta gestão que se tomam decisões, interpretando e reconstruindo o currículo através da mobilização de recursos e saberes numa perspetiva de diversificação do ensino, pois só assim se garante a equidade social (Roldão, 1999). Então, é possível concordar com Oliveira (2006) citado por Cristo (2008, p.11) quando afirma que o currículo é “uma ferramenta para a mediação social entre a cultura e o conhecimento dos (jovens) alunos e a cultura académica”, uma vez que assegura, de uma forma diferenciada, um conjunto comum de aprendizagens, necessárias para a integração dos indivíduos na sociedade.

Face à análise da realidade da sua turma, o profissional vai traduzir aquilo que é verdadeiramente importante aprender na escola em propostas de intervenção significativas, uma vez que é a partir do currículo que se pensa a educação escolar e se delineiam planos de ação suficientemente flexíveis, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, as características, os interesses individuais dos discentes e os recursos disponíveis na escola (Alonso, 2000; Cristo, 2008).

Articulação curricular é a terminologia adotada por Roldão (1999) para se referir à contextualização do currículo nacional num conjunto de atividades didáticas que visam dar respostas às especificidades das situações educativas. A mestranda identifica-se com este conceito por estabelecer uma associação direta entre o currículo e os sujeitos envolvidos, ou seja, adequar é modificar algo já feito dando-lhe outro uso, neste caso adequa-se o currículo nacional para o tornar acessível e significativo num dado contexto. Se, no entanto, ocorrer uma sobrevalorização da vertente puramente disciplinar, os saberes vão surgir como algo compartimentado e, por vezes, mesmo abstratos, impedindo uma visão holística da realidade e, por conseguinte, limitando a formação global dos alunos (Alonso, 2002). Na

PPS tentou-se dar corpo à adequação curricular, no que respeita ao plano da implementação, através da organização de estratégias pedagógico-didáticas que integrassem o conjunto de aprendizagens oficiais nas circunstâncias contextuais.

Como o professor do 1.º CEB exerce a sua atividade em regime de monodocência, assume todas as responsabilidades por um grupo de crianças e, como tal, está num estatuto privilegiado relativamente aos profissionais de outros níveis de ensino, no que respeita ao conhecimento das individualidades da sua turma e à abordagem integrada em que pode desenvolver as aprendizagens. Para isso é necessário o seu envolvimento num processo de decisão e gestão curricular que “implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos” (Aniceto, 2010, p. 39). Assumindo estes dois papéis, o profissional não fica reduzido nem a um mero utilizador de materiais já produzidos, nem a um executor de planos curriculares pré-estabelecidos, concebidos para dar respostas educativas standardizadas (idem).

Uma vez que o currículo é organizado em áreas curriculares é importante que a organização das mesmas seja harmoniosa e que permita aos aprendentes estabelecer a articulação entre elas, de forma a não surgirem como peças soltas (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho). Para isso, a organização dos conteúdos deverá ser intencional e sustentada no uso de estratégias pedagógicas diferenciadas que assegurem o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que possam ser mobilizados em situações futuras, como se verá, de seguida, através do conceito de integração curricular.

1.4.1.A integração curricular

O conceito de integração curricular tem origens socioconstrutivistas e no entender de Alonso e Sousa (2013) abrange vários tipos de conhecimentos e capacidades desenvolvidas em situações de aprendizagem, que colaboram para uma melhor compreensão por parte do aluno relativamente ao que o rodeia. Há uma implicação de várias formas de aceder ao conhecimento dando-se especial relevo à interatividade imbuída nos diferentes modos de pensar, sentir e agir sobre uma mesma coisa, com o recurso a conhecimentos advindos das várias áreas curriculares (Tavares, 1999).

As aprendizagens integradoras têm como base as experiências nas quais cada indivíduo se envolve ao longo da vida e os esquemas de significados construídos a partir delas que, mais tarde, se transformam em recursos úteis para resolver problemas (Leite, 2012). O principal objetivo é que o aluno tenha um papel ativo na construção do conhecimento e que as relações estabelecidas entre as várias áreas do saber contribuam para essa construção (Alonso & Sousa 2013). Isto é-lhes impossibilitado quando ocorre uma fragmentação dos saberes, em que as informações surgem como pedaços organizadas pelas fronteiras próprias das disciplinas (Beane, 2002).

Na escola dever-se-ia aprender a saber usar os ensinamentos de cada conhecimento e não uma variedade de factos desconexos entre si, pois quando alguém se depara com um problema não se questiona sobre que parte da ciência está em causa (idem). Esta visão era suportada, no século passado, pelas teorias da psicologia das faculdades e da disciplina mental que descreviam a mente como um músculo compartimentado, cujas partes deveriam ser exercitadas separadamente por disciplinas particulares (Kliebard, 2011). A aprendizagem é favorecida se existir uma relação entre os conteúdos e que a partir da mesma se criem atividades que diluam as fronteiras entre as disciplinas, uma vez que cada uma delas “oferece uma lente através da qual observamos o mundo” (Beane, 2002, p.48).

Os professores que optam por esta abordagem veem-se perante alguns obstáculos como é o caso dos recursos, como os manuais escolares, que estão compartimentados de acordo com as áreas curriculares, o que os levam a ter de despende de tempo na descoberta e/ou construção de recursos pertinentes para apoiarem uma organização do currículo segundo a articulação por temáticas (Alonso & Sousa, 2013). Por este motivo, a formanda considera imprescindível que o professor se assuma como um agente de gestão curricular capaz de perspetivar o manual como um recurso entre tantos outros que ele próprio pode criar ou que tem à sua disposição na instituição da qual faz parte.

Os princípios da gestão curricular estiveram subjacentes ao longo da PPS na escolha das atividades a desenvolver que pretenderam criar ligações entre as áreas do saber, de forma a amplificar a visão dos alunos relativamente aos conhecimentos a construir. A diversificação dos recursos também pretendeu alargar o contacto com outras possibilidades, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças e a responder à heterogeneidade dos contextos. Será sobre a necessidade de se adequarem as práticas às especificidades do público discente que penderá a última parte deste capítulo.

1.4.2.A diferenciação pedagógica

As crianças da mesma idade têm características comuns, mas também apresentam diferenças que são igualmente elementos importantes para a sua aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010). É o professor enquanto agente de gestão curricular, como já foi referido no ponto 1.4, que tem o desafio de atender às especificidades de cada aluno a partir da diversificação de respostas, para que todos tenham acesso ao currículo atendendo, desta forma, ao princípio da democratização do ensino (Leite, 2003). A ambição de conseguir chegar a todos os aprendentes constitui-se como a base para a diferenciação pedagógica que coloca mais uma vez o docente num papel de relevo na desconstrução do currículo para o adaptar às diferentes situações de aprendizagem, tal como se exige no perfil geral de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, ponto III, alínea g).

Para conseguir conhecer os alunos da sua turma, o docente tem de ter presente a ideia de que cada ser humano possui capacidades de aprendizagem díspares. Para a compreensão desta característica contribuíram, entre outros, os estudos de Sternberg (2002) citado por Arends (2008) que demonstraram que não existe apenas um tipo de inteligência, mas sim três que envolvem os processos cognitivos ao determinar o quão eficazmente os indivíduos processam informação e resolvem problemas (a analítica), que permitem lidar com novas experiências a partir da comparação de novas informações com as que já possui (a criativa), e que facilitam a adaptação do indivíduo às diferentes situações da vida através da sua avaliação (a prática). Este psicólogo afirma que quando o ser humano é confrontado com determinada tarefa age de forma distinta, de acordo com a experiência de vida e com os processos cognitivos, sendo que o sucesso de cada um depende da forma como consegue tirar partido dos seus pontos fortes e como tenta compensar os seus pontos mais fracos (idem).

Outro importante contributo para a compreensão de que a inteligência é mais do que uma capacidade singular foi o de Gardner (1995), com a teoria das inteligências múltiplas, que preconiza que cada pessoa possui diferentes graus de cada uma delas e que não é por isso que uma pessoa é mais inteligente do que outra. A inteligência é uma característica biopsicológica que atribui a cada indivíduo determinadas capacidades, fruto da sua herança genética e das suas estruturas psicológicas, que variam de acordo com a personalidade de cada um (idem). Por esta razão, as crianças possuem necessidades diferentes e respondem de formas distintas às estratégias utilizadas pelos docentes assimilando, por sua vez, os

conteúdos ao seu próprio ritmo (Travassos, 2001). Estes fatores desenvolvimentais, que advêm da teoria de Gardner, precisam de ser conhecidos e levados em consideração pelos profissionais para que consigam nas suas aulas abarcar os diferentes tipos de inteligências, proporcionando a incorporação das modalidades visuais, auditivas, tácteis e cinestésicas para que ocorra um processamento diferenciado dos conteúdos (Tomlinson, 2008).

Numa sala onde haja práticas de ensino diferenciadas são preparados desafios adequados a todos os alunos, pois o que se constitui num desafio para uns, pode-se transformar numa tarefa demasiado frustrante para outros (idem). Nestas turmas não existem constrangimentos em diversificar a organização da turma, sendo frequente o trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente para que se potenciem diferentes oportunidades de aprendizagem e para que se observe e avalie os alunos em várias situações (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997).

Na PPS a adequação das intervenções fez-se de modo continuado, combinando estratégias para tentar dar respostas aos níveis de preparação, interesse e estilos de aprendizagem. Um dos maiores desafios inerentes a esta abordagem foi superar os díspares níveis de autonomia preparando planificações que dessem resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem através de exercícios complementares para as crianças com uma maior autonomia e ligeireza na realização das atividades. Conseguir preparar propostas suficientemente motivadoras, capazes de cativar o interesse de todos e que fizessem progredir cada vez mais a criança, foi o pensamento orientador das planificações.

Apresentados os principais fundamentos teóricos e legais que foram mobilizados nas intervenções na PPS da mestranda seguir-se-á no próximo capítulo a caracterização do contexto educativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A escola é uma construção social de carácter público devido aos serviços prestados e à certificação dos saberes que proporciona, levada a cabo quer pelos elementos da comunidade escolar, quer pelos elementos da comunidade envolvente (Carvalho & Diogo, 1999). É também “um sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e actos singulares” (ibid., p.18) com fronteiras próprias estabelecidas pelo modo como a instituição se relaciona com o meio.

Para que se compreenda o processo de interações entre o público discente e o meio onde este se insere, numa primeira parte deste capítulo pretende-se demonstrar uma visão geral dos elementos constitutivos do contexto educativo, começando-se pela caracterização do AERF, seguido da Escola EB1/JI da Torrinha, para que se compreenda a cultura escolar e as dinâmicas operantes no contexto. De seguida será apresentada a turma do 2ºA realizando-se uma análise socioeconómica das famílias e destacando-se as especificidades das crianças, a partir das dificuldades e dos interesses evidenciados nas primeiras semanais de estágio. Numa segunda parte será dada a conhecer a metodologia de investigação-ação que foi o processo reflexivo utilizado que possibilitou uma revisão constante das situações educativas e dos efeitos das ações desenvolvidas através dos seus ciclos sucessivos.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS

Desde 2008 que a Escola Básica da Torrinha, com a promulgação do decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, integra o AERF juntamente com a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, a escola sede. Importa realçar que desde o ano letivo 2006/2007 que o AERF está inserido no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) devido aos índices de absentismo e de abandono escolar.

A criação dos TEIP surge em 1996, com o Despacho 147-B/ME/96 de 8 de julho, para tentar difundir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, uma vez que ocorria a

exclusão de alunos devido ao seu estatuto social. Segundo Bettencourt e Sousa (2000, p.15), a ideia subjacente à criação dos TEIP foi a discriminação positiva com base na “necessidade de criar meios e apoios para combater as desigualdades, bem como a importância da ligação da escola à comunidade”. A proposta inscrita passou pela reorganização da rede escolar para que os discentes passassem a frequentar um estabelecimento de ensino que funcionasse em rede facilitando-se, assim, a sua transição de um ciclo para o outro, assegurando “a perspetivação integrada e gradativamente sequencial do ensino básico” (Pacheco, 1996, citado por Fernandes & Gonçalves, 2000, p.54).

Com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho ocorreu a junção entre o AERF e o Agrupamento de Escolas de Miragaia, do qual pertencia a EB 2/3 de Miragaia, EB1 Carlos Alberto, EB1/ JI da Bandeirinha, EB1 de S. Nicolau e o JI da Vitória, que fazem parte da União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória. Os objetivos, princípios e parâmetros de reorganização autárquica foram definidos pelo decreto-lei n.º 22/2012 de 30 de maio e implicou a agregação das freguesias de acordo com o seu número de habitantes e da sua densidade populacional, mas só após o decreto-lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro é que se deu cumprimento ao mesmo.

A consulta do projeto educativo do agrupamento (PEA), do regulamento interno e do plano anual de atividades, enquanto “instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escola” (decreto-lei n.º 75/2008, art.º 9), possibilitou a reconstrução da identidade do agrupamento, enquanto unidade organizacional. A oferta educativa do AERF é vasta, desde a EPE até ao 12ºano. Inclui, ainda, cursos de formação de jovens e de adultos, cursos profissionais e cursos de português para estrangeiros.

Dos sete estabelecimentos referidos fazem parte 220 docentes do ensino regular, 21 docentes do ensino especial, 63 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos, quatro técnicos da Associação do Porto de Paralisia Cerebral e do Centro de Recursos para a Inclusão, dois psicólogos, um educador social, um animador social e um mediador pela inclusão social. Quanto ao universo discente é composto por um total de 2078 alunos, distribuídos por 109 na educação pré-escolar, 644 no 1º CEB e 1325 no 2º e 3º CEB e ensino secundário. O organograma do agrupamento, criado pela diretora do mesmo pode ser consultado em anexo (cf. Anexo 2A1).

Importa realçar que o AERF é de referência para a deficiência visual (cegueira e baixa visão) e para a multideficiência contando com duas unidades de apoio à multideficiência

(UAM), uma na EB1/JI da Torrinha com 24 alunos e outra na escola sede com 36 alunos, perfazendo um total de 60 alunos. Para além das duas vertentes referidas, as sete escolas prestam serviços educativos de educação especial a 119 alunos. O contexto abrangido pelo agrupamento é caracterizado por consideráveis assimetrias do ponto de vista social e dos resultados escolares, sendo que a população discente provém de famílias de classe média e média-baixa, com níveis de instrução heterogéneos (AERF, 2013).

A missão expressa no PEA é “formar cidadãos autónomos, interventivos, detentores de conhecimentos e meios para aceder à informação, assumindo um papel proactivo na sociedade” (ibid., p. 5). Para dar resposta a esta missão são definidos instrumentos de operacionalização organizados em ações estruturadas em torno de quatro eixos, sendo eles: o apoio à melhoria das aprendizagens; a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; a gestão e organização; e a relação escola-família-comunidade.

Após o diagnóstico da situação do agrupamento, enquanto organização educacional, emergiram objetivos que pretendem consolidar a identidade do agrupamento, assegurar uma educação para todos numa perspetiva de educação inclusiva, promover uma educação de qualidade num paradigma de excelência e profissionalismo e, por fim, responder aos desafios da sociedade atual (idem). Para cada um destes objetivos previu-se um conjunto extenso de estratégias a implementar para lhes dar resposta (idem). Para que se vá tomando consciência dos progressos que estão a ser levados a cabo a partir dos objetivos previstos no PEA, o conselho geral procederá ao seu acompanhamento e avaliação, tal como foi previsto no decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril (art.º 13).

É no regulamento interno que se definiram as normas e as regras orientadoras do funcionamento do AERF, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das suas estruturas de organização pedagógica, dos serviços de apoio técnico-pedagógico e dos serviços comunitários, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (AERF, 2012). No plano anual de atividades estão referidas as principais atividades previstas para o ano letivo 2014/2015 nas áreas de ação do PEA (AERF, 2014).

Após se evidenciarem as principais especificidades do AERF segue-se uma breve explanação das características da população da freguesia onde está inserida a instituição educativa em que a professora-estagiária completou o seu período de estágio, bem como a identificação dos recursos físicos e humanos.

2.2.A ESCOLA EB1/JI DA TORRINHA

É na Rua da Torrinhã n.º 288 que se localiza o estabelecimento de ensino em que a mestranda desenvolveu o seu período de estágio no 1.º CEB. Atualmente, a escola pertence à União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória, concelho do Porto. Contudo, até 2013, fazia parte da freguesia de Cedofeita, com uma área de cerca de 2,66 km² que, de acordo com os dados dos Censos de 2011, era composta por 22.077 habitantes, dos quais 12.341 eram mulheres e 9.736 eram homens (INE, 2011).

Quanto às habilitações literárias da população existia uma predominância do ensino superior com 34,77%, seguido de 21,02% do 1.º ciclo, 16,24% do ensino secundário, 13,69% do 3.º ciclo, 7,24% do 2.º ciclo, 1,61% do ensino pré-escolar e, finalmente, 0,87% do ensino pós-secundário (idem). Porém, sem qualquer nível de escolarização existiam 1.007 pessoas, o que corresponde a 4,56% dos habitantes. A taxa de atividade da população da freguesia de Cedofeita em 2011 era de 46,61%, todavia a taxa de desemprego era de 15,9% (idem).

O centro de estágio foi projetado de raiz para integrar dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB. Atualmente, o serviço educativo é prestado a uma comunidade discente de cerca de 400 crianças. O edifício é composto por dois pisos, no rés-do-chão situa-se a receção, uma sala de arrumos, a ala A e a ala B e no piso 1 localiza-se a ala C. É na ala A do edifício que estão as duas salas de atividades do pré-escolar, cada uma com uma casa de banho, a cozinha com o refeitório, uma dispensa, quatro salas de aula do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos e um recreio com uma casa de banho, que funciona apenas para o intervalo da manhã para as referidas crianças. Na ala B localiza-se a UAM, uma sala de aula do 1.º ano, a biblioteca escolar, a sala dos professores, a sala das assistentes operacionais, uma casa de banho para adultos e a horta pedagógica. O recreio principal encontra-se entre a ala A e a ala B que é onde as crianças do 1.º CEB se reúnem antes das aulas, no intervalo da manhã, para as que têm aulas na ala B e C, à hora do almoço e no intervalo da tarde para as que frequentam as atividades de enriquecimento curricular (AEC). A ala C ocupa todo o piso 1 do edifício e é onde se dispõem as restantes nove salas do 1.º CEB, duas casas de banho, uma para crianças e outra para adultos, uma sala de informática, uma sala de atendimento aos encarregados de educação e três gabinetes, sendo eles da coordenação, da educação especial e de apoio educativo. A escola não possui um espaço interior para convívio, um gabinete médico, nem um ginásio e, por isso, a educação física é realizada no recreio principal que apesar de ter coberto, não protege as crianças das condições climatéricas.

Relativamente aos recursos humanos, existem três responsáveis, sendo elas a coordenadora da instituição, a coordenadora pedagógica e a coordenadora do 1.º CEB. Existem 14 docentes do 1.º CEB, duas educadoras de infância, seis docentes do ensino especial, três docentes responsáveis pelo apoio educativo, uma coordenadora da biblioteca escolar e nove assistentes operacionais.

As atividades letivas decorrem das 9h00 às 16h00, com um intervalo na parte da manhã, das 10h30 às 11h00, e com hora de almoço, das 12h30 às 14h00, perfazendo um total de 25 horas semanais como previsto no decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Das 16h30 às 17h30 funcionam as “atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (art.º 14), sendo o inglês e as expressões motora e musical que a instituição disponibiliza.

Estando apresentada a escola EB1/JI da Torrinha torna-se necessário dar a conhecer a turma do 2.º A, nomeadamente a caracterização socioeconómica das famílias, algumas particularidades físicas da sala de aula e as principais dificuldades e interesses do grupo de crianças com quem se desenvolveu a PPS.

2.3.A TURMA DO 2.ºA

A prática pedagógica ocorreu com o 2.º A, uma turma constituída por 26 crianças, 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, todos com sete anos de idade já completados, não existindo nenhuma criança com necessidades educativas especiais. Com exceção de um aluno que é de nacionalidade francesa, os outros nasceram em Portugal. A docente responsável por este grupo já o acompanha desde o 1.º ano. Todas os discentes frequentaram a educação pré-escolar em cinco instituições diferentes e, por isso, no 1.º ano eram bastante visíveis os diferentes hábitos e níveis de aquisição de competências, principalmente nas noções de número.

O horário semanal da turma (cf. Anexo 2A2) cumpre com o plano de estudos elaborados em consonância com as matrizes curriculares fixadas pelo decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de julho, ou seja, com a definição de 25 horas semanais distribuídas pelas áreas curriculares de português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e oferta complementar.

Com a análise do *dossier* técnico-pedagógico foi possível retirar algumas conclusões relativamente à caracterização socioeconómica das famílias das crianças, nomeadamente, que apesar de a maioria residir na cidade do Porto, seis vivem noutras localidades como Gondomar, Águas Santas e Vila Nova de Gaia, porém apesar de existir alguma distância entre o local de residência e a escola, as crianças não demoram mais do que 30 minutos nesta deslocação (Silva, 2014). Quanto à constituição do agregado familiar, 17 crianças vivem com a família nuclear (pais e irmãos), sete com a família monoparental (só com a mãe) e uma criança está entregue aos cuidados dos avós (idem). A maioria dos pais, 50%, tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, seguido de 38% entre os 31 e os 40 anos e, por fim, 12%, com idades entre os 20 e os 30 anos (idem). No que concerne às habilitações literárias dos pais existe uma predominância do ensino secundário e da licenciatura, com cerca de 67% (idem).

As aulas iniciam-se às 9h00, em que as crianças ficam a aguardar que a docente as vá buscar ao recreio principal e as encaminhe para a sala. O intervalo da manhã é das 10h30 às 11h00 e o lanche trazido pelas crianças, com exceção de duas, em que é a escola a oferecer-lhes, é efetuado dentro da sala. O 2.ºA frequenta o recreio da ala A e quando toca a campainha do regresso à sala, aguardam que a professora os vá chamar. O almoço é das 12h30 às 14h00 e apenas cinco crianças vão almoçar a casa. À semelhança da entrada da manhã, os alunos reúnem-se no recreio principal e esperam que sejam chamados. A saída é às 16h00 e não se efetua sem antes o quadro dos comportamentos ser preenchido e o lanche, que é oferecido pela escola, ser digerido dentro da sala. Das 26 crianças, 15 frequentam as AEC's que funcionam das 16h30 às 17h00 da seguinte forma: à segunda e à terça o inglês, à quarta e sexta a educação física e à quinta a expressão musical.

No início do estágio a disposição das mesas estava de uma forma tradicional, em filas de frente para o quadro, mas progressivamente foi sendo alterada e ficou em forma de U até ao fim do estágio, com seis mesas no meio, pois não há espaço suficiente à volta da sala devido ao número de alunos. Existe falta de mesas o que, por vezes, dificultou a realização de atividades que necessitavam de mesas de apoio.

Nem todas as salas da escola estão equipadas com *datashow* e com estores apropriados para o efeito, sendo este o caso da sala 5, a do 2.ºA. A falta deste material foi desde logo verificada como sendo uma limitação para as intervenções da díade pedagógica e, como tal, tentou-se colmatar esta carência levando um equipamento portátil de projeção de imagem e tecido preto para forrar as janelas. No entanto, a textura do mesmo não era suficiente

para impedir que o sol entrasse diretamente na sala o que chegou a prejudicar algumas das intervenções das professoras-estagiárias. A luz natural apesar de trazer constrangimentos para a exploração das vantagens do uso das tecnologias, tornava-se numa vantagem para racionar a luz artificial que só era utilizada nos dias de chuva em que havia pouca claridade. Como uma das paredes tinha de um lado ao outro janelas, a sala era suficientemente ventilada. Tinha apenas um aquecedor, o que não se tornava suficiente nos dias de inverno mais rigoroso. A sala possuía dois armários e uma estante no seu interior, um junto à secretária da professora onde estavam arquivados os processos das crianças, outro junto ao quadro, que servia para guardar os cadernos de português e de matemática e as capas com as fichas de trabalho e a estante, que continha livros de literatura infantil e os livros de atividades. Fora da sala existiam, ainda, dois armários com materiais de desenho e de matemática, como blocos lógicos, sólidos geométricos, material multibásico, entre outros.

A turma do 2.ªA, desde o primeiro dia, recebeu as professoras-estagiárias com muito contentamento, talvez porque no ano passado já tinham contactado com um outro par pedagógico, e demonstraram curiosidade em saber quando iriam começar as intervenções. Após os primeiros dias de observação foi-se constatando que era uma turma cheia de energia e com uma atitude de empenhamento sempre que lhes era apresentada uma nova atividade, principalmente no âmbito das expressões plástica e musical. De uma forma geral as crianças demonstravam uma grande vontade em partilhar as experiências do seu dia a dia sempre que algum conteúdo assim o despertava, principalmente, os de estudo do meio que permitem ligações com a vida pessoal e social.

Algumas crianças tinham uma apetência particular para a expressão oral, utilizando um léxico diversificado nas suas produções orais, como o *At*, a *L*, o *Af* e a *MJ*. Um grande interesse era despoletado sempre que se realizavam atividades no domínio da perceção do oral. Ainda na área do português verificavam-se dificuldades na leitura, na decifração dos grafemas, o que não permitia que houvesse um ritmo fluente na leitura, em alguns casos como o *J*, a *JR*, a *F*, o *At* e o *D*.

Na matemática era evidente a motivação sempre que se utilizavam materiais manipuláveis, como o MAB (material multibásico). O cálculo mental era uma capacidade que necessitava de ser muito praticada na maioria das crianças, com exceção do *Dg*, da *MJ*, do *E*, da *Sf* e da *L*, que apresentam muita facilidade neste tipo de atividades.

Os ritmos de trabalho e de aprendizagem eram muito díspares, com dez crianças que revelavam facilidades na aquisição dos conteúdos programáticos e, por isso, terminavam

muito rapidamente as tarefas propostas e cinco crianças com problemas de aprendizagem e sujeitas a planos de acompanhamento pedagógico (PAP) e que, por conseguinte, necessitavam de muito apoio individualizado. As restantes onze crianças apesar de não revelarem grandes dificuldades no domínio das matérias distraíam-se com muita facilidade, acabando por se atrasar na realização das atividades.

Os PAP incluíam a identificação das principais dificuldades diagnosticadas em cada criança, as estratégias a implementar, os deveres da responsabilidade do aluno e dos respetivos encarregados de educação, bem como um espaço para o preenchimento com as avaliações periódicas. Estas cinco crianças recebiam apoio educativo fora da sala de aula, por um docente que preparava as suas intervenções de forma isolada ao trabalho que se desenvolvia na sala de aula. Por não haver articulação entre o trabalho realizado pelo professor do apoio e a professora titular da turma, as crianças ficavam algo desfasadas relativamente à restante turma. Outro dos problemas encontrados foi que o horário do apoio era frequentemente alterado e nem sempre com a devida antecedência, o que prejudicava o planeamento das atividades educativas.

Os dados recolhidos através da observação direta e da consulta de documentos institucionais possibilitaram o conhecimento do contexto educativo onde se realizou a PPS, revelando-se essencial não só para adequar as intervenções pedagógicas às características evidenciadas, como também para facilitar a inclusão da mestranda nas dinâmicas da escola e da turma. Segue-se a metodologia de investigação que permitiu analisar e intervir no contexto educativo como se verá no próximo capítulo.

2.4. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nos subcapítulos anteriores evidenciaram-se as informações essenciais recolhidas para o conhecimento da heterogeneidade do contexto educativo e dos aprendentes, pois só assim é que se tornou possível a avaliação das condições existentes para a realização do ensino e para que o plano de ação fosse, progressivamente, delineado de forma a dar respostas cada vez mais complexas e diversificadas. Torna-se necessário, neste momento, explicar a metodologia de investigação desenvolvida na tomada de decisões, para a

melhoria e inovação da educação, através da adoção de novos modos de ensinar que exigiram que a professora-estagiária se assumisse como profissional reflexiva e crítica.

Na perspectiva de Sá-Chaves (2000) e Roldão (2007), a atuação docente requer uma multidimensionalidade de conhecimentos que têm de ser mobilizados no ato educativo, sendo eles, em termos gerais, a nível do currículo, do contexto dos alunos, da própria cultura escolar e da pedagogia associada “a uma reflexão sobre os fins, objetivos e valores educacionais” (Barros, 2012, p. 50). Tal construção só é possível através das inúmeras potencialidades do processo de investigação-ação que, segundo Castro (2012, p.25), é “uma metodologia que permite operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade”.

Esta metodologia permite a integração de momentos de formação distintos, tanto a nível profissional como pessoal, em diversas áreas do saber o que, por sua vez, possibilita o estabelecimento de uma dialética entre teoria e prática, em que o próprio agente intervém na pesquisa, examinando os efeitos da sua ação e originando os resultados diretos sobre a prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). De acordo com Elliott (1991) citado por Bell (2004), os conhecimentos profissionais não “sobrevivem” de forma independente da prática, mas são construídos através da mesma e só são verdadeiramente úteis se forem mobilizados. Esta relação atinge o seu auge quando o investigador é o próprio professor visto que é este que usufrui das condições privilegiadas para conhecer o que ocorre na realidade educativa.

A investigação-ação para além de ter auxiliado a mestranda na adoção de novas estratégias na sua atuação educativa, proporcionou a mobilização de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, que passaram pela observação direta, pelos diálogos e interações estabelecidos, pela análise de documentos da instituição, pelas grelhas de observação e de verificação de conhecimentos e pelas fotografias tiradas. Esta estratégia formativa promoveu o posicionamento investigativo face à prática e à própria emancipação profissional que visou “formar para transformar através da investigação da transformação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.11). Segundo Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010), esta metodologia ao ser uma forma de questionamento contribui para o melhoramento da prática, através da problematização dos efeitos sobre a mesma para que se identifiquem e resolvam todos os obstáculos que vão surgindo. Para tal é necessário atender aos ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A investigação-ação inicia-se pela observação participante, uma vez que a professora-estagiária participou ativamente na vida da turma, tendo como objetivo a recolha, a organização e a análise de dados do contexto, para o reconhecimento das possibilidades de ação (Estrela, 1994). As ideias-chave anotadas de forma desorganizada, à *posteriori* eram registadas numa grelha de observação com questões pré-definidas que serviram para concentrar a atenção em aspetos específicos, tais como as interações estabelecidas entre os intervenientes do processo educativo, os ritmos de aprendizagem, a organização e a dinamização das aulas pela orientadora cooperante, as rotinas da turma, entre outras questões (cf. Anexo 2A3). De acordo com Lopes da Silva (2013), a análise das situações educativas é mais rigorosa quando acompanhada de um registo, como foi o caso, o que auxiliou no enquadramento das opções tomadas.

As conversas informais com a orientadora cooperante ocorriam sempre que era necessário recolher informações às quais ainda não havia sido possível aceder através da observação, como as suas ideias, conceções, representações e quadros de referência. A formulação das questões colocadas era aberta para que não influenciassem, de forma alguma as respostas, todavia tentava-se que estimulasse a docente cooperante a entrar em detalhes e a expressar as suas ideias sem limitações (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Ao longo do estágio, e com o começo das intervenções, as questões deixaram de se centrar nas conceções pessoais e profissionais da docente, para se tornarem de cariz crítico, auxiliando a professora-estagiária a analisar os aspetos mais e menos conseguidos na ação.

Esta etapa da investigação-ação ocorreu de forma sistemática e continuada, incluindo nos momentos de intervenção, o que facilitou a observação e a escuta da forma como as crianças resolveram as situações apresentadas, pois só assim é que se compreendia se os recursos e as estratégias utilizadas foram adequados.

A planificação é um suporte que visa organizar o ensino e a aprendizagem, uma vez que antecipa a ação, auxilia na escolha entre diversas possibilidades e no estabelecimento de prioridades, sendo construída com base nos condicionamentos do contexto (Diogo, 2010). Sendo uma orientação da ação pedagógica, a planificação contém um propósito a alcançar e uma previsão do processo a seguir, concretizado na sequência didática a realizar e nos procedimentos de avaliação a utilizar sendo, por isso, um instrumento de gestão da ação.

De acordo com Rivilla e Mata (2002) citado por Diogo (2010) é possível apontar algumas características inerentes ao processo de planificação, nomeadamente, a flexibilidade, a utilidade, a coerência e a diversidade. É flexível porque apesar de colocar em prática o

plano da ação, anteriormente construído, acontece no contexto real e está, naturalmente, sujeito a decisões tomadas no momento, pois só desta forma é que a aula se adapta aos imprevistos próprios da ação (Damião, 1996, citado por Cardoso, 2010).

A estrutura da planificação deve ser decidida pelo próprio docente para que seja um instrumento útil no seu dia a dia, desde que esteja em congruência com os projetos da escola e com os documentos oficiais (Barros, 2012). Na prática, as planificações foram uma ferramenta imprescindível de transformação do currículo, onde foram decididos os conteúdos, as estratégias, os recursos, o tempo dedicado a cada atividade e a forma de se efetuar a avaliação (cf. Anexos 2A4 e 2A5). Gagné (1975) citado por Cardoso (2010) destaca a ideia de que quanto mais evidentes estiverem os resultados de aprendizagem esperados, bem como as atividades para os alcançar, mais útil será a planificação.

Semanalmente eram disponibilizados pela orientadora cooperante os conteúdos de cada área curricular a desenvolver, de acordo com os documentos reguladores, programas e metas curriculares, depois cabia às professoras-estagiárias encontrar as estratégias mais adequadas para os explorar com os alunos. Os guiões de pré-observação realizados para as aulas supervisionadas colocavam em evidência as reflexões que levavam à escolha das metodologias selecionadas para aquela prática em específico, a previsão das dificuldades que poderiam ser encontradas, bem como as estratégias para as superar e, por fim, os principais focos de observação, para que a supervisora no final da intervenção pudesse ajudar na problematização das práticas, pois tal como refere Alarcão (1982) citada por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.96) é através da “análise conjunta dos fenómenos educativos (...) que se opera a formação” (cf. Anexo 2A6).

A descrição das situações educativas foi o primeiro passo para a reorganização e interpretação do pensamento, pois tal como menciona Couceiro (1996) citado por Costa, Paixão & Morgado (2000, p.184), “a partir da exposição das vivências no papel se adquire uma certa distância delas, necessária ao acto reflexivo”. Para isso recorreu-se às notas de campo que foram expandidas e comentadas sobre a forma de interrogações, sentimentos, ideias e impressões num diário de formação (cf. Anexo 2B1). Este instrumento possibilitou a transformação dos registos soltos e desorganizados e das próprias memórias em “anotações extensas, detalhadas e reflexivas, elaboradas (...) o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). O diário redigido atendeu a escolhas livres quer a nível de estilo, quer a nível de conteúdo, uma vez que apesar de incluir sequências descritivas e interpretativas,

onde se procurou reproduzir detalhes para a análise da prática, foi possível personalizá-lo com emoções, reações, dilemas e todo um conjunto de comentários e notas pessoais.

O registo audiovisual através de fotografias tiradas na ação foram documentos que depois de arquivados serviram também para análise e reflexão. De acordo com Schön (1995) citado por Alves e Carvalho (2004, p.3), a profissão docente é a única “em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido através do ensino, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”. A ação é um ato complexo assumido pelo próprio agente responsável pelo ensino que a partir de um saber-fazer, oriundo da estruturação e da orientação das suas atividades pedagógicas, lhe atribui uma significação própria (idem).

Depois das intervenções educativas é importante que se realize um juízo de valor sobre os resultados obtidos, ou seja, que se faça uma avaliação, enquanto processo sistemático, organizado e contextualizado, com o objetivo final de promover a aprendizagem do aluno (Villas Boas, 2006; Rivilla & Mata, 2002, citado por Diogo, 2010). Para tal recolhem-se informações para que se analise a pertinência das planificações, a sua adequação aos objetivos propostos, a eficácia e utilidade das estratégias e materiais didáticos utilizados e a diferença entre o previsto e o conseguido (idem).

A avaliação, em todo o processo, teve uma função informativa enquanto meio capaz de fornecer informações necessárias para aperfeiçoar a ação, por meio dos conhecimentos, habilidades e atitudes que iam sendo demonstradas pelas crianças (Rosales, 1992; Vallejo, 1979 citado por Diogo, 2010). As informações recolhidas na PPS eram registados em grelhas de verificação de conhecimentos, adaptadas aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a desenvolver semanalmente, que eram preenchidas através da observação direta e/ou da correção de exercícios efetuados (cf. Anexo 2A7). Nas grelhas estavam definidos os parâmetros a observar, de acordo com uma escala de valoração que avaliava o grau em que o aluno apresentava determinada aptidão, conhecimento ou comportamento.

É importante referir que nos momentos em que a professora-estagiária circulava pela sala, observando os alunos na realização das atividades, apoiando-os e estimulando-os sempre que necessário, estava também perante uma prática avaliativa, pois estas ocasiões eram aproveitadas para orientar o discente, ajudando-o a localizar as suas dificuldades e a progredir na sua aprendizagem. Os erros que iam sendo detetados eram também fontes de informação sobre o processo de construção de significados acerca dos conteúdos e que levavam a ajustes nas metodologias de ensino (Coll, Marchesi & Palacios, 2004).

Uma avaliação entendida como instrumento ao serviço do progresso do aluno e da qualidade dos processos de ensino promovem aprendizagens significativas e permitem ajustar a ajuda pedagógica às características do aluno, determinar se os objetivos foram ou não alcançados, avaliar a eficácia dos processos de ensino e fornecer indicações ao aluno com vista à reorientação do ensino (Coll, Marchesi & Palacios, 2004; Diogo, 2010).

O questionário foi outro dos instrumentos de recolha de informação utilizado para avaliar o grau de satisfação da comunidade escolar relativamente ao Projeto “Freitinhas” levado a cabo pelas oito estagiárias inseridas na escola e que será explicado no capítulo seguinte (cf. Anexo 2A8). Houve a preocupação em redigir uma nota introdutória com uma explicação breve sobre o objetivo do questionário e com a formulação das questões que foram adaptadas aos diferentes públicos. Havia questões abertas, para dar a possibilidade de organização do pensamento, utilizando uma linguagem própria, e as questões fechadas que, a partir de uma lista pré-definida de possíveis respostas, se selecionava aquela que melhor se adequava à resposta pretendida (Gómez, Flores & Jiménez, 1999).

A reflexão tem subjacente um objetivo e um valor epistemológico porque é utilizada enquanto instrumento, que permite construir conhecimentos através do desenvolvimento do pensamento em ação (Zeichner, 1993, citado por Barros, 2012). O professor assume uma postura de criticidade sobre o seu trabalho e, por isso, consegue “focalizar problemas e mobilizar estratégias que permitam superá-los, potenciando todo o processo de ensino-aprendizagem” (ibid., p. 79). Pode-se afirmar, segundo Coutinho et al. (2009), que a ação e a reflexão são dois processos interdependentes, uma vez que é a prática que “trás ao de cima” as incertezas que são, por excelência, as oportunidades para a reflexão, pois “reflectir sobre as suas próprias acções é fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p.358).

A reflexão sistemática, apoiada no diário de formação, foi também um importante meio para a adequação da ação, mas também para a avaliação do processo e dos seus efeitos. A narrativa individual e a colaborativa foram, igualmente, dois instrumentos de indagação sobre a prática, apoiadas nas perceções da própria experiência, no recurso a pressupostos teóricos e à cooperação de outros elementos, no caso da narrativa colaborativa que contou com a partilha de conhecimentos entre o par pedagógico e a orientadora cooperante (cf. Anexos 2A9 e 2A10). Esta abordagem de co-construção e renovação dos saberes profissionais realçou a dimensão interpessoal que estabelece uma oportunidade para produzir e construir conhecimento, a partir da interpretação de sentidos (Ribeiro, 2011).

Segundo Schön (1992) citado por Paiva (2005), a prática é considerada um espaço gerador e produtor de conhecimentos por excelência, mas tal só é possível se o docente assumir uma postura crítica sobre as suas experiências. A análise refletida da prática ajuda o profissional a procurar respostas para as situações mais complexas com que se depara e para as quais tem de recorrer aos seus conhecimentos, para conseguir transformar a ação numa direção mais adequada (Ghedin, 2002 citado por Micheletto, s.a.).

Os três conceitos que constituem o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações da prática, segundo Schön (1992) citado por Alarcão (1996b), são a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro conceito diz respeito à componente que orienta a ação e que se manifesta no saber fazer, pois em cada vivência o professor aprende novas possibilidades quando tem de dar resposta a situações não planeadas, levando à reflexão na própria ação. Na reflexão sobre a ação existe um distanciamento do momento da prática, o que permite olhar retrospectivamente para a ação passada e reconstruí-la mentalmente para a analisar e questionar os procedimentos utilizados (Alves & Carvalho, 2004; Micheletto, s.a.). A reflexão sobre a reflexão na ação tem como fim aperfeiçoar as práticas levadas a cabo, compreendendo os acontecimentos derivadas da própria improvisação na ação que, por vezes, necessitam de reorientação para as ações futuras, que são introduzidas na planificação seguinte (Coutinho et al. 2009). Em suma, a ação reflexiva “é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa”, que não se pode dissociar do contexto social e cultural, uma vez que confere um poder emancipatório ao professor que se empenhe em alterar a situação educativa na procura de autonomia e de melhoria (Dewey, 1959, citado por Alves & Carvalho, 2004, p.3).

Ao utilizar a metodologia de investigação-ação comprovou-se a perspetiva defendida por Azevedo (2009, p.69), que afirma que o docente ao tentar procurar respostas para os problemas com os quais vai sendo confrontado, vai produzir saberes, deixando de “estar dependente do saber produzido pelos outros (...) para ser aquele que cria”. Então, a solução para que os profissionais sejam autónomos estará na sua habilidade para problematizar a eficácia do seu próprio ensino.

Depois da apresentação dos pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas da formanda e da caracterização do contexto de estágio, bem como a metodologia de investigação mobilizada pela mesma, é chegado o momento de descrever e analisar, no terceiro capítulo, algumas das ações desenvolvidas à luz do que foi apresentado nos dois primeiros capítulos precedentes.

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

Com a leitura deste capítulo compreender-se-á o tipo de ações que foram desenvolvidas na prática pedagógica e de que forma contribuíram para a melhoria do processo educativo e para a emancipação pessoal e profissional da mestrand. Todo o trabalho levado a cabo foi desafiador e muitas vezes assentou “na exploração de processos de tentativa e erro, na aceitação da incerteza (...) e, também, numa postura de humildade face à pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p. 59). Neste espaço será reconstruído o caminho percorrido que comportou situações de dúvidas e inquietações que implicaram a tomada de escolhas baseada numa análise autorreflexiva e num investimento pessoal na procura de inovação, capazes de alterar as práticas em benefício das crianças.

Numa parte inicial serão demonstradas as percepções das primeiras semanas de estágio e a forma aberta com que foram partilhadas com a orientadora cooperante, seguidamente será dado um exemplo de uma atividade em que a aprendizagem cooperativa foi uma mais-valia enquanto estratégia. Nos outros pontos dar-se-á a conhecer a forma como as atividades se começaram a desenrolar segundo princípios de integração curricular, bem como foi estabelecido o contacto com os pais e com a comunidade escolar.

3.1.A FASE INICIAL NO CONTEXTO DE ESTÁGIO

As duas primeiras semanas no contexto de estágio forneceram evidências para a integração das professoras-estagiárias e para o estabelecimento de relações com as crianças e com a orientadora cooperante. O nervosismo inicial foi rapidamente dissipado devido à simpatia com que o par pedagógico foi recebido e à atitude de receptividade da professora. Estes momentos foram também ricos para a recolha de informações sobre as características da turma, a organização da sala de aula, as estratégias e metodologias de ensino utilizadas e as condições físicas da instituição, através do seu registo, em notas de campo, que mais tarde foram organizadas numa grelha de observação (cf. Anexo 2A3). Este instrumento permitiu obter uma imagem da forma como o ensino estava a decorrer na

turma, em particular, e na escola, de uma forma geral (Reis, 2011). A observação indireta através da consulta do *dossier* técnico-pedagógico e das conversas informais possibilitaram o conhecimento do percurso educativo e das realidades familiares das crianças. Nem sempre a escrita foi o suporte para todas as observações, uma vez que rapidamente se começou a cooperar com a orientadora e, por isso, a memória também foi um auxiliar.

Antes de se iniciarem as planificações em díade foram levantados e discutidos os aspetos da prática que se poderiam melhorar, para que se pudesse “intervir no real de modo fundamentado” através da sua problematização (Estrela, 1994, p. 26). Uma das maiores evidências que resultou da observação participante e sistemática foi ao nível das estratégias e metodologias utilizadas pela docente, em que se destacava a fragmentação dos conhecimentos sendo “a primeira hora destinada à língua, a segunda à aritmética, a terceira a outra área e assim sucessivamente” (Beane, 2002, p. 18). Os saberes eram abordados em compartimentos definidos pela organização programática dos manuais. Na exploração dos conteúdos recorria-se, maioritariamente, à exposição oral e nem sempre se concretizavam com exemplos práticos. A utilização de exemplos e imagens que ilustrem os assuntos abordados são formas de ajudar “os alunos a ligar a nova informação ao que já sabem” transformando os conhecimentos em algo de significativo (Arends, 2008, p. 271).

Para um grupo de dez alunos, esta exploração era suficiente e autonomamente realizavam os exercícios propostos, para cinco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem era necessário um apoio próximo para que avançassem nas tarefas e para os restantes onze o apoio ocorria de forma mais esporádica, por não apresentarem tantas dificuldades, mas contendo elementos com um tempo de concentração reduzido.

Devido ao número de alunos foram visíveis complicações na gestão do apoio fornecido, quando decorriam atividades, e foram experienciados momentos de alguma confusão na sala, com vários alunos a pedir ajuda ao mesmo tempo, a levantarem-se e a falar para os lados, uns porque terminavam as tarefas muito rapidamente, outros porque estavam com dúvidas e não conseguiam avançar. Estes momentos foram os que mais provocaram receios na díade pedagógica, pois se ocorriam quando a turma estava à responsabilidade da docente, que acompanhava a turma há já um ano, mais facilmente poderia ocorrer com as intervenções ao encargo das professoras-estagiárias. Este seria um desafio que teria de ser enfrentado com estratégias que dessem resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Com a relação de proximidade estabelecida com a orientadora foi possível partilhar inquietações, nomeadamente sobre a gestão dos ritmos de aprendizagem, da qual se

obteve uma partilha sincera da sua parte ao afirmar que tinha algumas dificuldades em gerir a sua turma, depositando na díade expectativas na melhoria desta situação.

Alertas foram feitos relativamente às dinâmicas da instituição no que respeita à realização de atividades sem aviso prévio chegando, por vezes, a sobreporem-se ao trabalho em sala de aula, como se viria rapidamente a comprovar. Como já foi referido no capítulo anterior, o apoio disponibilizado aos alunos com PAP era realizado fora da sala e o professor responsável preparava o seu trabalho de forma distinta ao da docente titular. Desta forma, quatro vezes por semana, sem horário fixo, os cinco alunos saíam da sala para receber o apoio, o que viria afetar as dinâmicas estabelecidas na aula, uma vez que não se poderiam prever estes momentos.

Ao par pedagógico foi atribuída autonomia para assumir uma dinâmica de mudança a partir da reorganização, de uma forma criativa, das orientações fornecidas semanalmente pela docente quanto aos conteúdos programáticos a abordar (Cardoso, 2003). Só com esta recetividade à mudança é que foi possível apostar em práticas inovadoras através da seleção de estratégias diferenciadas das utilizadas no dia a dia da turma.

Para a primeira intervenção da mestrandia pressupunha-se a planificação de uma atividade que coincidiu com a comemoração do dia mundial da alimentação, a 16 de outubro. Em diálogo com a orientadora cooperante foram sugeridas atividades que pressupunham um “fio condutor” entre si e que, por isso, faria sentido que fossem dinamizadas pela formanda. Por esta razão, o tempo da ação prolongou-se por uma manhã em que, com a participação das crianças, se leu uma história que apelava aos vários grupos alimentares (cf. Anexo 2B2), ao que se seguiu a exploração de uma roda dos alimentos e a sua consolidação, a partir de um “puzzle” individual (cf. Anexo 2B3, Fig. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). O desafio de intervir durante uma manhã e não apenas numa atividade, como estava previsto, causou nervosismo na mestrandia, fruto da inexperiência no 1.º CEB e de alguma fragilidade no conhecimento das especificidades da turma, mas permitiu a elaboração de estratégias diferenciadas que entusiasmaram as crianças e que surpreenderam a orientadora cooperante devido à sua qualidade e potencialidade para o desenvolvimento das crianças.

Na semana seguinte as atividades da manhã do dia 22 de outubro ficaram à responsabilidade da formanda e tiveram como temática principal a formação do singular e do plural a partir da exploração de cartões com palavras e da participação das crianças em jogos de consolidação do conteúdo, como se verifica na planificação (cf. Anexos 2B4, 2B5 e

2B6, Fig. 9, 10 e 11). A reação das crianças às propostas foi positiva e a sua motivação foi evidente, contudo foi sentida a falta de descontração da mestranda e a sua elevada preocupação no cumprimento da planificação.

Nestas semanas foi vivida a responsabilidade pela gestão da turma, que a qualquer momento pressupôs tomadas de decisão em ação, que nem sempre foram as mais eficazes. Na última semana de outubro, as ações prolongaram-se por um dia completo e no dia 29 contou com a intervenção das duas professoras-estagiárias na organização da turma em grupos, beneficiando-se do trabalho cooperativo, como se verá no subcapítulo seguinte.

3.2.A APRENDIZAGEM COOPERATIVA PROMOVIDA

Na semana de 29 a 31 de outubro um dos conteúdos a explorar eram os órgãos dos sentidos, tema esse que se enquadra na área do estudo do meio (cf. Anexo 2B7). O que se pretendia era não só que se esclarecessem quais os órgãos dos sentidos e as funções a eles associadas, mas também proporcionar experiências que os colocassem em destaque. Para a exploração desta temática, no dia 29, optou-se por uma metodologia de trabalho de grupo devido à sua importância no incentivo ao desenvolvimento de competências sociais, através da responsabilização das crianças pela prossecução de um objetivo comum, pela arrumação e estado de conservação dos materiais e por ajudarem os colegas.

Para a formação dos grupos, o critério foi o da heterogeneidade a nível das competências cognitivas e a nível comportamental. Com esta atividade era importante que cada elemento assumisse um compromisso individual para que as suas atitudes conduzissem ao sucesso e ao bom funcionamento do grupo. As professoras-estagiárias colocaram-se no papel de orientadoras e gestoras da ação procurando servir “como um guia, um elemento de apoio e um recurso à aprendizagem”, passando a sua função para segundo plano e dando destaque ao trabalho intragrupal (Bessa & Fontaine, 2002, p. 151).

As crianças entraram na sala e as mesas estavam devidamente organizadas, o que despoletou logo interesse quanto ao que se iria passar (cf. Anexo 2B8, Fig. 12 e 13). Na primeira etapa esclareceram-se as atividades a realizar, elegeu-se um porta-voz por grupo e assinaram-se declarações em que todos se comprometeram a cooperar, como se verifica na planificação (cf. Anexo 2B9 e 2B10). Estabeleceu-se um sistema de sinais que serviu “como

um instrumento de aviso (...) para alertar os alunos para uma transição ou para ajudá-los a seguir naturalmente os passos de uma transição” (Arends, 2008, p. 185), ou seja, quando o sinal vermelho era colocado no quadro a palavra era dada a uma das professoras-estagiárias e quando se colocava o sinal verde era para se dar continuidade ao trabalho nos grupos. O sinal STOP funcionou como uma estratégia para desencorajar as infrações às regras, sendo que ao fim de três STOP’s ao grupo era atribuída uma bola vermelha no quadro dos comportamentos. Este sinal foi utilizado uma vez quando num dos grupos, um elemento, devido à falta de cuidado na manipulação de um envelope o rasgou ao meio. Todo o grupo foi chamado à atenção através da colocação deste sinal no quadro, pois como já foi referido, cada aluno era responsável pelo bem comum do grupo.

A declaração de aceitação de funções para o porta-voz e a de compromisso para os restantes elementos do grupo tinham como objetivo “reforçar a interdependência positiva de papéis, onde cada aluno tem um determinado papel a desempenhar e uma responsabilidade a assumir”, que implica o respeito por regras e a compreensão da importância da discussão de ideias, de se fazerem concessões e do respeito pelas opiniões de todos (Magalhães, 2012, p. 27; Lopes e Silva, 2009).

Para além do desenvolvimento de competências na área do estudo do meio, outras foram igualmente estimuladas, nomeadamente na área da matemática, com a organização das conclusões a que o grupo chegava em tabelas (cf. Anexo 2B10 e Anexo 2B8, Fig. 14, 15, 16 e 17) e na área do português, nos domínios da oralidade, uma vez que as crianças tinham de estabelecer um diálogo correto quer entre si, quer na participação em grande grupo.

Nas atividades da visão e do olfato, cada grupo efetuava o registo das suas conceções prévias, que dizem respeito às construções pessoais fruto da interação com o mundo, para depois a turma chegar à conclusão da resposta correta (cf. Anexo 2B10). Só desta forma é que, segundo Pozo (1987) citado por Garcia-Milà (2004), os alunos aprendem de forma significativa ao ativar o que já sabem e a relacionar com os conteúdos novos.

As atividades mais apreciadas foram as referentes aos sentidos do olfato e do paladar (cf. Anexo 2B8, Fig. 18, 19, 20 e 21), em que com os olhos vendados, as crianças através dos respetivos órgãos dos sentidos tentaram adivinhar quais os produtos em questão para depois os organizar, no primeiro caso, em cheiros naturais e artificiais e, no segundo caso, nas categorias de fruta, legumes, cereais, doce e outros (cf. Anexo 2B10).

A avaliação é um elemento que faz parte das práticas pedagógicas e é considerada por Diogo (2010) como um meio de aperfeiçoamento do processo educativo servindo para o regular através da análise dos resultados, com o objetivo final de ajudar a promover melhorias na formação dos alunos. Ao longo da PPS, a avaliação utilizada foi de modalidade formativa através da recolha de informações, a partir da observação participante, em grelhas de verificação de conhecimentos ou de comportamentos, adaptadas às especificidades das atividades. Para esta intervenção foi elaborada uma grelha de observação dos trabalhos de grupo, que possibilitou concluir que, de uma maneira geral, as regras foram cumpridas, as crianças colaboraram com empenho nas atividades, manipulando com cuidado os materiais e respeitando a opinião dos colegas (cf. Anexo 2B10).

Sendo a avaliação um ato regulador, de acordo com Santos (2002, p. 79), deverá também o aluno ter um papel ativo “dado ser um processo interno ao próprio sujeito (...) através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos”. A autoavaliação pressupõe o desenvolvimento de capacidades metacognitivas através da interação da criança consigo própria, para que tome consciência do que fez e como o fez, apreciando os seus aspetos fortes, reconhecendo as suas fragilidades e orientando a sua aprendizagem com maior eficácia (Vieira, 2013). Para facilitar o processo de reflexão das crianças foram criados dois inquéritos de autoavaliação, um para os porta-vozes e outro para os restantes elementos, que possibilitaram o seu envolvimento no processo avaliativo (cf. Anexo 2B10).

Algumas crianças demonstraram dificuldades no seu preenchimento, por não estarem certas quanto à sua conduta e sem que se tivesse previsto, em alguns grupos, ocorreu a coavaliação, em que as crianças iam questionando os colegas quanto à cor que deveriam pintar os parâmetros constantes nos inquéritos, da seguinte forma: “Achas que mereço verde?” ou “Talvez aqui seja amarelo, não achas?”. O processo de coavaliação ocorreu em interação com os colegas, em que a partir de situações de comunicação se reestruturaram experiências vividas e foram tomadas decisões em conjunto. Estas situações são apontadas por Santos (2002) como experiências potenciadoras da reestruturação de conhecimentos, através da regulação das próprias aprendizagens e do sentido de responsabilidade.

Após a revisão desta última etapa, em reflexão sobre a ação, através da “reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31), concluiu-se que, como a avaliação foi realizada na etapa final da aula não foi possível retirar todas as potencialidades deste processo. As crianças, de forma individual ou em conjunto,

preencheram os inquéritos, mas não houve a possibilidade para a dinamização de um momento de diálogo com os grupos para que ocorresse a confrontação entre as autoavaliações, os pareceres dos colegas e os registos feitos pela professoras-estagiárias, pois só desta forma, de acordo com Santos (2002, p. 81), é que se teria construído um verdadeiro contexto favorável “ao desenvolvimento de uma postura auto-reflexiva”.

A metodologia utilizada nesta atividade foi uma forma de interação que facilitou a mobilização de saberes através da reflexão conjunta, uma vez que a proximidade física potenciou a cooperação entre os elementos do grupo. Houve uma interdependência entre os mesmos, já que se pretendia a obtenção de um objetivo comum, a exploração dos órgãos dos sentidos e das funções a eles associadas, através da realização das atividades propostas. O estabelecimento de regras, desde o começo das atividades, foi uma mais-valia, funcionando como orientações para o desenvolvimento das tarefas em grupo.

Para que todo o percurso desta atividade ficasse claro e coerente, com uma sequência de propostas diversificadas, o processo de planificação foi complexo e beneficiou também do trabalho cooperativo entre a díade pedagógica. Nesta dinâmica ocorreram momentos de discussão de ideias, na procura do consenso e superação de conflitos, pois a visão das mestrandas nem sempre esteve em sintonia, acabando por prolongar a etapa da planificação. Devido ao elevado número de materiais que foram necessários preparar houve uma divisão de tarefas que facilitou a gestão do tempo de elaboração dos mesmos.

Depois da proposta de trabalho cooperativo apresentada, que favoreceu o estabelecimento de relações interpessoais entre as crianças e uma melhor gestão de tarefas entre o par pedagógico pretende-se, de seguida, dar a conhecer a primeira semana em que durante os três dias de estágio a mestranda interveio.

3.3. UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No primeiro capítulo abordou-se a integração curricular sob o ponto de vista teórico, onde se referiu à sua importância “pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os (...) esquemas de conhecimento” (Alonso, 2002, p. 69). Nesta parte pretende-se dar um exemplo de como se concretizou, na prática, o conceito supracitado, neste caso partindo-se de um tema em específico, os produtos alimentares. Para organizar

os conteúdos, a desenvolver nos dias 19, 20 e 21 de novembro, foi construído um mapa conceitual (cf. Anexo 2A11), em que se fez “uma representação mais completa das relações entre os conceitos, por meio de linhas que os ligam” (Moreira & Buchweitz, 1993, p. 15).

Como evidência da observação verificou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades na leitura, nomeadamente na descodificação que consiste “num processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral (...) [convertendo] grafemas (...) em padrões fonológicos” (Sim-Sim, 2009, p. 12). O que se verificava nas atividades de leitura é que a ordem com que era feita correspondia com a disposição das crianças na sala, o que as fazia prever quando chegaria a sua vez, levando a que algumas só a acompanhassem quando esse momento se aproximava. No começo da referida semana introduziu-se uma estratégia para tentar contrariar esta prática e para incentivar a que todos estivessem a acompanhar a leitura de um texto criado pela mestrandia, “O Francisco está doente”, sendo ela a utilização de um microfone que se fez circular pela turma, sem qualquer ordem estabelecida (cf. Anexo 2A4, 2A5 e 2B11, Fig. 22).

Para “construir um ‘retrato’ de cada aluno, ao nível das diferentes competências envolvidas no acto de ler”, foi construída uma grelha de verificação da leitura (cf. Anexo 2A7) com o objetivo de fornecer dados para que em futuras planificações se dessem respostas às dificuldades encontradas (Viana, 2009, p. 10). A mesma autora refere que este tipo de instrumento tem a vantagem de não trazer constrangimentos para os alunos, uma vez que estes nem se apercebem do seu preenchimento. O par pedagógico adotou a estratégia de que quando a semana era da responsabilidade de um dos membros, o outro, sempre que necessário, responsabilizava-se por preencher as grelhas de avaliação formativa.

O referido texto para além de ter sido o meio para a recolha de dados sobre o nível de desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças, teve como propósito a identificação dos acentos gráficos e do til nele incluídos¹. Este texto deixava ainda em suspenso a verdadeira causa da doença do Francisco, pois apenas era dito que ele tinha comido algo estragado, mas não se sabia ainda o que era. Assim, uma mesma atividade foi aproveitada para diferentes fins (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

¹ Importa referir que o til apesar de não ser um acento gráfico, mas sim fonético, confere nasalidade à palavra estando, por isso, previsto nas metas curriculares de português a sua abordagem conjunta (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

Após a identificação das palavras do texto com acentos gráfico e o fónico, a estratégia utilizada na atividade “Coloca-me no sítio certo” foi elaborada para envolver e suscitar no aluno o interesse pelos conteúdos e pelo conhecimento, através da sua participação na descoberta do erro ou na escrita de palavras com acentos em cartões. Após ter sido dado tempo para que cada criança corrigisse ou completasse o seu cartão, uma a uma foram ao quadro e mostraram-no aos colegas para que todos contribuíssem para a correção do exercício (cf. Anexo 2B11, Fig. 23, 24 e 25). Este processo acabou por demorar mais tempo do que o previsto, mas foi um momento propiciador do estabelecimento de relações positivas devido ao ambiente de entreajuda criado sempre que surgia uma dúvida.

O domínio da oralidade é apresentado por Amor (2001, p. 62) como aquele “em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica”. A proposta que se seguiu inseriu-se na compreensão do oral ao implicar “um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais e parcelares” da mensagem, para que se preenchessem as lacunas presentes na lista de compras que continha o alimento estragado (ibid., p. 72) (cf. Anexo 2A5).

Depois dos intervalos era frequente as crianças estarem mais agitadas e como a aula ia ser retomada com uma atividade de escuta ativa considerou-se necessário criar um elemento que conseguisse acalmar a turma. Neste caso foi uma chave dourada que tinha o poder de “fechar a boca à chave”, para que todos entrassem na sala em silêncio, prontos para realizar a atividade de escuta ativa (cf. Anexo 2B11, Fig. 26). Depois de todos estarem calmamente sentados foi distribuída uma lista de compras que se encontrava incompleta e foram dadas indicações de que esta iria ser completada através da audição de uma gravação (cf. Anexo 2A5 e 2B12). Esta foi repetida quatro vezes, em que a primeira serviu para as crianças contactarem com a tarefa, a segunda e a terceira para completarem os espaços vazios e a quarta para que confirmassem a ordem pela qual escreveram os alimentos. No final, a correção foi efetuada com o auxílio de cartões, que foram afixados no quadro, para que de uma forma autónoma as crianças corrigissem o exercício, tendo especial atenção à utilização dos acentos gráficos/fónicos (cf. Anexo 2B11, Fig. 27 e 28).

Estando a turma na posse da lista completa dos alimentos comprados restava saber qual o estragado. Para isso houve o envolvimento num jogo de detetives em que a partir de uma pista, dada a cada par de crianças, se iria desvendar o mistério (cf. Anexo 2A5). Esta estratégia foi escolhida por envolver uma participação ativa, motivada pelo prazer de se alcançar um objetivo (Costa, 2007). Os pares para terem acesso às pistas teriam de resolver

exercícios de matemática que apelavam ao cálculo mental (cf. Anexo 2A5). No entanto, os exercícios revelaram-se mais complexos do que o previsto e as dúvidas começaram a surgir. Quando se verificou que a mesma dificuldade se repetia foram interrompidas as atividades em curso, de forma a darem-se as explicações necessárias. Apesar desta intervenção, os exercícios revelaram-se complexos e a atividade começou-se a prolongar mais do que o previsto.

A postura da formanda que havia sido calma até ao momento começou-se a alterar devido à preocupação com o cumprimento da planificação. O estado de ansiedade levou a uma tentativa, algo excessiva, em acelerar a concretização das atividades através do controlo do ruído feito pelos pares passando, involuntariamente, a agitação pessoal para as próprias crianças. A capacidade para redirecionar as práticas faz parte da função do docente, todavia nesta fase do estágio esta estava ainda em fase de maturação e a ação levada a cabo para tentar alterar a situação não foi eficaz. Ocorreu, de facto, a interrupção da realização da ficha a 15 minutos antes da hora do almoço, para se fazer a correção coletiva dos exercícios, numa tentativa de voltar a captar a atenção da turma que não surtiu resultados devido ao desassossego provocado pelo adiantar da hora, perdendo-se assim o objetivo principal da atividade que era desvendar o alimento estragado. Conclui-se, assim, que nesta fase ainda não houve destreza na gestão do imprevisto. Outra das aprendizagens que se reteve desta experiência foi que um professor também tem de possuir “capacidade de motivar-se a si próprio e persistir face a frustrações, controlar impulsos (...) regular o seu estado de espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar” (Manen, 1995, citado por Day, 2001, p. 63).

A presença da supervisora nesta situação foi muito importante para refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação, através de um olhar retrospectivo que atribuiu significado ao observado, “ajudando a compreender problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). Em conjunto chegou-se à conclusão que sendo o objetivo final a resolução de um mistério, apenas se deveria ter preparado um ou dois exercícios para assim manter o entusiasmo inicial e resolver rapidamente o pretendido. A atitude da formanda, em certos momentos, foi rígida ao dar demasiada ênfase à necessidade de se fazer silêncio, quando a tarefa pressupunha o trabalho a pares.

Como foi mencionado no segundo capítulo, uma das características da planificação é o seu caráter flexível face às circunstâncias da aula, por sua vez, uma das vantagens de intervir três dias consecutivos é de se conseguir reorganizar as planificações, adaptando-as

“através de adições, eliminações, interpretações, e decisões” (Arends, 2008, p. 93). Remetendo este princípio para a prática, à tarde finalizaram-se as atividades que ficaram pendentes da parte da manhã, nomeadamente a sucessiva eliminação das imagens de alimentos, através da resolução das pistas (cf. Anexo 2B11, Fig. 29), o registo no caderno de palavras com acentos e o til e um crucigrama de consolidação (cf. Anexo 2A5). A exploração dos prazos de validade ficou assim suspensa, mas uma vez que os materiais estavam já preparados a qualquer momento dos dois dias seguintes se poderia iniciar a atividade.

No dia seguinte, como se confirma pela planificação (cf. Anexos 2B13 e 2B14), as atividades iniciaram-se a partir de uma série de cartões afixados no quadro, de uma forma desorganizada, sobre a importância da água potável (cf. Anexo 2B15, Fig. 30). Para a organização dos materiais apelou-se à participação da turma que a partir do que já sabiam fizeram uma primeira leitura do esquema montado atribuindo-lhe “um primeiro nível de significado e sentido” (Miras, 2001, p. 58). As percepções iniciais, com alguma orientação, foram sendo alteradas através da retirada de cartões intrusos estabelecendo-se, assim, relações entre o que as crianças já sabiam e o que ficaram a conhecer.

Nos momentos em que se apelava à participação de cada um, duas crianças, raramente participavam de forma voluntária e mesmo quando lhes era colocada uma questão de forma direta revelavam muita timidez. Tendo-se consciência desta dificuldade procurou-se dar *feedbacks* de motivação, ao mesmo tempo que se tentava promover um ambiente de segurança, para que elas se tornassem cada vez mais autoconfiantes (Cadima, Leal & Cancela, 2011). A criação de um clima de aceitação, em que o erro é um passo normal no processo de aprendizagem, foi também uma prioridade (Zabala, 2001). Sempre que era detetado algum progresso, por pequeno que fosse, era reconhecido “comparando os seus conhecimentos actuais com os seus conhecimentos anteriores (...) [levando-as] a perceber as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar mais os seus desempenhos” (Jesus, 2008, p. 23).

Para sintetizar as informações exploradas, e uma vez que faz parte das metas curriculares de português “transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador”, foi proporcionado o contacto com o processador de texto (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 17). Para esta atividade foi necessário uma colaboração mais direta do outro membro do par pedagógico e da orientadora cooperante, que se mantiveram na sala com parte da turma, a acompanhar a realização de exercícios de estudo do meio, para que a formanda pudesse orientar os alunos, aos pares, na transcrição

de um texto síntese sobre a importância da água potável. Para selecionar os pares que iriam para a sala de informática, a turma foi envolvida num desafio tipo batalha naval, que implicava a interpretação de uma tabela de dupla entrada (cf. Anexo 2B14).

A partir de um documento base iniciou-se o contacto com o programa *Word* em que se pretendeu dar algumas noções básicas, como conhecer a tecla *backspace*, saber colocar a letra maiúscula, o ponto final, a vírgula e como fazer a mudança de linha demarcando o parágrafo (cf. Anexos 2B14 e 2B15, Fig. 31). Para que se retomasse o conteúdo abordado no dia anterior, numa estratégia de rentabilização dos conhecimentos, optou-se por não se explicar como se fazia a acentuação para que o documento pudesse ser impresso e no dia seguinte, as crianças pudessem completá-lo com a colocação da acentuação necessária.

A sala de informática, que apenas possuía três equipamentos, foi atempadamente reservada, no entanto, algo de errado ocorreu nas dinâmicas institucionais e um dos computadores esteve grande parte do tempo ocupado por uma docente que não havia sido avisada. Face a este imprevisto foi necessário agir e, junto das colegas estagiárias, conseguiu-se providenciar um computador portátil e a atividade pôde decorrer com normalidade.

A atividade de verificação dos prazos de validade, que não foi realizada no dia anterior, efetuou-se da parte da tarde, a partir de embalagens reais. Depois de cada um ter descoberto o prazo de validade escreveram-no em cartões, juntamente com a designação do produto. Estes materiais foram afixados no quadro e analisaram-se as diferentes formas de formalizar a data limite de consumo, identificando aquelas que já não estavam dentro do prazo. Aproveitando as diferentes datas foram colocados vários desafios no âmbito da matemática, como colocar as datas de forma crescente e decrescente e descobrir a diferença entre algumas delas. Desta forma derrubaram-se “as fronteiras de fragmentação das áreas de estudo” através da fluidez no tratamento dos conteúdos (Beane, 2002, p. 15).

Tal como Arends (2008, p. 93) refere “as planificações são feitas para serem alteradas” e este aspeto foi-se tornando frequente, muitas vezes, devido a atividades de última hora programadas pela instituição, como ocorreu na tarde do dia 20, em que logo após a última atividade referida, a turma foi assistir à apresentação do projeto Eco-Escolas.

No último dia da semana, grande parte da manhã foi dedicada à organização e tratamento de dados que, de acordo com Ponte e Serrazina (2000), é um meio de interpretação fundamental para a perceção de problemas de carácter físico e social (cf. Anexos 2B16 e 2B17). Neste caso em específico, as atividades tinham como objetivo operar

com conjuntos através da construção e interpretação de diagramas de venn. Para a aprendizagem de conceitos matemáticos, Onrubia, Rochera e Barberà (2004) afirmam “que os alunos não aprendem recebendo e acumulando passivamente informação (...), mas que o fazem por meio de um processo ativo de elaboração de significados e de atribuição de sentidos” (ibid., p. 332). Assim, para envolver a turma desde o primeiro momento foram desenhados no quadro dois conjuntos disjuntos e esconderam-se cartões debaixo das mesas. A curiosidade das crianças foi aguçada quando lhes foi dito que os conjuntos iriam ser preenchidos com o que encontrariam (cf. Anexo 2B18, Fig. 32 e 33).

Para a abordagem à interseção dos conjuntos distribuíram-se imagens com ingredientes que fazem parte da receita das compotas de pera e de abóbora, que foram organizadas num cartão que se fez passar por todos (cf. Anexo 2B18, Fig. 34). Neste processo, as crianças repararam que existiam imagens que se repetiam num e noutra conjunto pelo que era necessário resolver este problema. De acordo com o NTCM (2007), quando a criança se envolve numa tarefa para a qual não conhece o método, será necessário usar o saber matemático já adquirido como meio para desenvolver novas compreensões. Neste processo várias hipóteses foram lançadas para que os ingredientes não se repetissem e um dos pares tomou a iniciativa de descolar as fitas que delineavam os dois conjuntos disjuntos e procederam à sua interceção, com o recurso à fita-cola dupla (cf. Anexo 2B18, Fig. 35).

Para tentar gerir os diferentes ritmos, dando mais tempo aos alunos que dele necessitavam, a partir da semana em questão, utilizou-se uma estratégia prevista na obra de Arends (2008) e de Tomlinson (2008), que consistiu na preparação de atividades de enriquecimento para os alunos que completavam mais rapidamente as atividades. Assim conseguiu-se rentabilizar o tempo de todos e apoiar quem mais necessitava.

Sabendo que as crianças detêm já literacia tecnológica foi utilizado um *datashow*, disponibilizado pela instituição formadora, para projetar jogos interativos de consolidação de alguns conteúdos de estudo do meio explorados ao longo da semana. A aprendizagem interativa torna o ensino numa construção e descoberta que viabiliza a concretização de um currículo centrado na criança e a conceção de atividades significativas, tendo como suporte variados meios (Ponte, 2002). De acordo com Moratori (2003, p. 9), os recursos informatizados, nomeadamente os jogos, são úteis para a promoção de “situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas (...) além de fazer com que os jogadores participem ativamente”.

Nesta primeira semana em que foi assumida a responsabilidade pelos três dias de estágio, segundo os feedbacks da orientadora e da supervisora, as planificações foram já bem elaboradas, com estratégias adequadas e originais na abordagem dos conteúdos e com a mobilização de instrumentos de recolha de dados. Os materiais preparados foram de qualidade contribuindo para o envolvimento das crianças nas atividades. A inexperiência na gestão das aulas fez com que faltasse alguma capacidade de gestão do imprevisto face à análise das situações, o que levou, por vezes, à adoção de uma postura um pouco rígida que resultava da frustração da formanda face ao não cumprimento das planificações, que tinham potencialidades que não estavam a ser totalmente aproveitadas na prática.

Seguidamente colocar-se-á em relevo a experiência de contacto que foi possível estabelecer com as famílias e de que forma é que se integrou a preparação de um convívio com as mesmas nas atividades semanais em sala de aula.

3.4.A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Os contextos em que os sujeitos se integram influenciam o desenvolvimento humano, tal como já se abordou no primeiro capítulo, como acontece no microssistema do qual fazem parte as famílias e a escola (Portugal, 1992). Estas duas instituições quando se envolvem numa relação positiva contribuem, significativamente, para a melhoria escolar e para o desenvolvimento pessoal e social das crianças (Santos, 2007). É à escola que compete a criação de condições para que se estabeleçam “pontes” com as famílias para que estas possam intervir na vida escolar dos seus educandos (Fontaine, 2000). Por outro lado, as famílias devem colaborar neste processo mantendo-se abertas à comunicação com os professores, acompanhando com regularidade o percurso das crianças para que, assim, ambas as instituições se tornem corresponsáveis pela educação dos alunos (idem).

A promoção de interações entre os profissionais e as famílias foi outro dos objetivos das mestrandas, por considerarem fundamental o incentivo ao estabelecimento deste contacto, que neste caso pretendeu não só dar a conhecer o trabalho que vinha a ser desenvolvido com a turma como também preparar um convívio para os conhecer. Para estabelecer esta comunicação, a ideia inicial passava pela criação de uma plataforma como o *moodle* para a publicação de fotografias, documentos e comentários. Todavia, em

conversa com a docente titular foi-nos comunicado que alguns familiares não tinham acesso ao computador e que a partilha de fotografias, por esta via, não poderia ser uma opção, visto que já havia sido feito uma tentativa, o ano passado, e houve uma recusa por parte de alguns encarregados de educação. Outra opção teria de ser considerada e surgiu a ideia de se criarem documentos individuais em formato de *PowerPoint* com fotografias das atividades realizadas por cada criança. No caso em que os familiares tivessem acesso regular ao computador com acesso à internet, este recurso seria enviado por correio eletrónico, nos outros casos seria impresso.

Para averiguar se esta forma de comunicação seria melhor aceite foi elaborado um inquérito em que se concluiu, que com a exceção de um encarregado de educação, todos os restantes estavam interessados em receber o documento (cf. Anexo 2B19). No caso dos pais desta criança, rapidamente mudaram de opinião quando viram o resultado dos colegas do filho e solicitaram o envio do mesmo. Verificou-se que quatro famílias não tinham computador e que duas, apesar de terem um acesso diário, preferiram o formato em papel.

No total foram enviados para casa dois documentos, um que incluía as atividades desenvolvidas nos meses de outubro e novembro (cf. Anexo 2B20) e outro referente aos meses de dezembro e janeiro (cf. Anexo 2B21). O investimento pessoal na realização dos *PowerPoint* foi muito grande devido às horas despendidas, bem como a nível financeiro devido aos documentos impressos. Todo o esforço foi devidamente compensado pelas reações que obtivemos da parte dos encarregados de educação que, em alguns casos, reagiram aquando da receção do *email*, deixando-nos comentários como este:

Muitos parabéns pelo excelente trabalho! Obrigada por partilharem! Sabe-nos muito bem ter conhecimento do que se passa no contexto escolar. Quanto às atividades em si, parecem-me bastante criativas, lúdicas e pedagógicas. Fico mesmo satisfeita pela abertura da Professora em acolher professoras estagiárias que permitem enriquecer e diversificar as formas de ensino. É um luxo ter três professoras (excelentes) na sala de aula! (Mãe de uma das crianças).

Um aspeto que começou a ser evidente foi que nenhum dos responsáveis pelas crianças entrava na instituição, nem mesmo no caso da educação pré-escolar. Confrontando a orientadora com este facto houve a confirmação de que é uma política institucional os pais entrarem na escola apenas quando forem solicitados para tal, devido a incidentes ocorridos no passado, que colocaram em causa a segurança da comunidade escolar. Para confirmar se esta medida estava oficialmente instituída consultou-se o regulamento interno e verificou-se que no art.º 124 há uma referência que vai ao encontro da explicação que nos

foi dada ao se afirmar que é direito dos pais ou encarregados de educação “comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado” (AERF, 2012).

Esta posição foi a que a instituição considerou adequada para prevenir situações conflituosas, no entanto, na opinião da mestrande, apesar de considerar necessária a tomada de precauções é, na mesma medida, essencial conseguir criar “redes de abertura” que evitem a tendência para fechar as portas ao exterior, impedindo o estabelecimento de relações de cooperação entre os principais agentes educativos, pais e professores (Pinheiro, 2008). Ainda nesta perspetiva, importa referir que os familiares têm o direito de se manterem a par do trabalho curricular, pois segundo Lima (2002) citado por Pinto (2006, p. 59), “a influência que a escola exerce na dinâmica familiar concede alguma legitimidade às famílias para que também elas se envolvam na dinâmica das escolas”. Corroborando com a perspetiva de Marques (1993) citado por Pinheiro (2008, p. 77), a melhor forma para cultivar o relacionamento entre família/escola é “abrir as portas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa”. Para isso é da responsabilidade dos profissionais encontrar formas de transformar a escola num espaço de partilha, interação e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

Uma vez que houve a possibilidade de divulgar através do registo fotográfico os momentos de envolvimento dos discentes em atividades da responsabilidade das professoras-estagiárias, era também objetivo abrir as portas da escola e da sala. Esta situação, geralmente, só se realiza quando ocorrem reuniões e o que se pretendia era proporcionar um momento de contacto direto com os familiares em que estes pudessem presenciar o envolvimento dos filhos numa atividade e intervir de alguma forma.

A preparação para este dia iniciou-se uma semana antes, de 3 a 5 de dezembro, em que a primeira etapa foi a redação e construção do convite (cf. Anexos 2B22, 2B23, 2B24, 2B25, 2B26 e 2B27). A revisão da sua estrutura formal era uma fase importante, pois dois dias depois a turma iria realizar a ficha de avaliação de português e este conteúdo iria ser alvo de apreciação. Os elementos necessários à sua elaboração foram revistos no quadro e escritos num cartão que foi colado no caderno dos trabalhos de casa (cf. Anexo 2B28, Fig. 36 e 37). A redação do texto ocorreu no quadro e só depois é que foi escrito numa folha de papel de papel colorido. Para a decoração do convite usaram-se materiais reciclados, que no final criaram um efeito estético muito apelativo (cf. Anexo 2B28, Fig. 38, 39 e 40).

As atividades da semana desenrolaram-se em volta da obra “A girafa que comia estrelas” de José Agualusa e Henrique Cayatte, que faz parte da lista de obras presente nas metas curriculares de português. O domínio da educação literária deve fazer parte das atividades formais e informais, das quais as crianças se envolvem, contribuindo para a sua formação enquanto leitores capazes de apreciar e interpretar a literatura (Lomas, 2003).

O percurso das atividades foi traçado numa girafa colocada num placard da sala que representava a personagem principal da história (cf. Anexo 2B28, Fig. 41). Através de envelopes espalhados pelo seu corpo dava-se o mote para a ação a desenvolver. Esta estratégia foi pensada para servir como motor da ação, dando sentido às propostas apresentadas, o que impulsionou a implicação das crianças nas tarefas (cf. Anexo 2B28, Fig. 42).

No processo de análise desta obra foram tidos em conta os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura preconizados por Ramos (2010). A primeira fase iniciou-se com o preenchimento dos elementos paratextuais num recurso distribuído por cada um, o “Livro de Registos”, que continha estes elementos incompletos (cf. Anexo 2B28, Fig. 43 e 44). Na segunda fase dividiu-se o texto em duas partes e recorreu-se a uma audição que combinava a leitura da obra com sons de fundo (cf. Anexo 2B29). Na última fase estimulou-se o reconto da história de duas formas: a primeira parte a partir do folhear do livro e da interpretação das ilustrações presentes em cada página; e a segunda parte através da organização de um conjunto de cartões dispostos no quadro (cf. Anexo 2B28, Fig. 45 e 46).

Para colmatar a sequencialização dos acontecimentos, no “Livro de Registos” foram colocados retângulos apenas com a moldura e foram entregues cartões com transcrições que necessitavam de ser ordenados e colados. O entusiasmo ficou visível nas expressões faciais das crianças ao realizar esta atividade, que acabou por se transformar num jogo de encaixe, pois de forma autocorretiva quando surgiam dúvidas confirmava-se se o tamanho dos cartões era o mesmo que o dos retângulos (cf. Anexo 2B28, Fig. 47 e 48). Várias outras situações desafiantes foram lançadas pela girafa e a partir daí foram abordados outros conteúdos, como o reconhecimento de que a subtração é a operação inversa da adição, a análise de um pictograma, a revisão de vários conteúdos de português e de matemática, entre outros (cf. Anexos 2B24, 2B25 2B26 e 2B27).

Para respeitar os diferentes ritmos de trabalho fazendo um uso sensato do tempo criou-se um separador, intitulado de “Atividades Lúdicas”, onde se prepararam atividades-

âncora, nas quais os alunos que iam concluindo mais rapidamente as tarefas se ocupavam autonomamente (Tomlinson, 2008) (cf. Anexo 2B23).

Para que numa mesma semana se convocassem um maior número de áreas curriculares, servindo como recursos para o desenvolvimento da temática semanal e para dar resposta à preparação do contacto com os familiares, no dia 12 de dezembro, decidiu-se experimentar as possibilidades do corpo e da voz “através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças” (M.E, 2004, p. 67). O meio para levar a cabo esta nova experiência foi a área curricular das expressões artísticas, mais especificamente a musical e a dramática sendo definidas como um “território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo” contribuindo ainda para a interação de múltiplas inteligências (M.E, 2001, p. 150).

A orientadora solicitou a preparação de uma atividade que se relacionasse com a época natalícia devido à sua aproximação. Para que se conseguisse incluir esta sugestão e ao mesmo tempo a obra explorada, procederam-se a alterações na letra da canção “É sempre assim!” de Margarida Santos, pertencente à obra “Histórias de Cantar”, para envolver a girafa Olímpia e contar a confusão que se gera no seu Natal (cf. Anexo 2B23 e 2B30).

O ponto de partida para esta atividade partiu de um envelope colocado na girafa que se encontrava na parede. A letra da canção foi colocada no “Livro de Registos” para que todos a pudessem acompanhar no momento em que verso a verso, de uma forma ritmada, a professora-estagiária a começou a dizer. Após algumas repetições, e para facilitar a memorização, introduziram-se gestos que acompanhavam as palavras da canção (cf. Anexo 2B28, Fig. 49). Só depois da letra e dos gestos estarem interiorizados é que se colocou a parte instrumental para dar a conhecer a melodia. Neste momento adultos e crianças cantaram e gesticularam num ambiente de descontração e bem-estar, tal como se enfatiza nos princípios orientadores do programa das expressões artísticas (M.E, 2004).

A reação das crianças quando perceberam que a Olímpia estava numa canção foi de muito entusiasmo e motivação por ficarem a conhecer outra vertente da vida da girafa, que tal como a sua também tinha peripécias. O significado atribuído a esta atividade, no âmbito da expressão musical, facilitou “o incremento de capacidades, tornando-os mais competentes e possibilitando-lhes desfrutar do uso delas” (Tapia & Montero, 2002, p. 178).

Na fase seguinte criou-se uma forma organizada de movimento a partir da formação de duas rodas que se movimentavam em sentidos opostos ao andamento da música. Desta forma, o movimento foi associado por se constituir numa aprendizagem de interpretação

musical contribuindo para a apropriação de estruturas, para o desenvolvimento da memória musical e para a consciencialização da pulsação e do ritmo (Vasconcelos, 2006).

Para contextualizar a escolha da canção aos familiares, a turma elegeu dois narradores através de votação, para que fosse lido um texto que contextualizasse as atividades (cf. Anexo B28, Fig. 50 e 51). Para dar vida às palavras dos narradores, a restante turma foi envolvida num jogo dramático que comunicava através da linguagem não-verbal. Os movimentos foram executados de forma espontânea dando-se a oportunidade para que cada um desenvolvesse as suas capacidades pessoais e o seu imaginário realizando experiências através do corpo (Gomes & Rolla, 2003). Este tipo de representação é apontada por Rooyackers (2003) como um auxílio à concentração e à descoberta de novas formas de comunicação. Do mesmo modo, o envolvimento da criança num jogo em que se dá corpo a uma personagem faz com que se “desloquem de um espaço real para um espaço simbólico” (Aguilar, 2001, p. 24). Estes momentos foram aproveitados para observar cada uma das crianças, os seus gestos, o seu sorriso, a forma como se mexiam tentando perceber o que sentiam.

No que se refere ao dia 12 de dezembro, as crianças chegaram à sala muito entusiasmadas por saberem que iam ter a oportunidade de presentear os pais com os momentos por elas preparados, o que se conclui que “o envolvimento parental conduz a uma maior motivação” (Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes, 2002, p. 288) (cf. Anexo 2B31, Fig. 52). A apresentação decorreu como o previsto, mas essencialmente foi visível o contentamento e o bem-estar das crianças, que para além de terem ficado gravados na memória ficaram também eternizados nas fotografias, que permitem reviver os momentos passados (cf. Anexo 2B31, Fig. 53, 54, 55 e 56).

Complementarmente à apresentação criou-se a oportunidade para que os familiares participassem num jogo de descoberta de cartões que necessitavam de ser agrupados em dois sacos, o dos elementos presentes na canção e os intrusos. De igual forma houve a sua intervenção na dobragem de um cartão para a construção de uma caixa que funcionou para transportar bombons feitos pelas crianças (cf. Anexo 2B31, Fig. 57 e 58).

Estes pequenos momentos de interação e, principalmente, o lanche que se seguiu à construção das caixas dos bombons possibilitaram a interação direta das mestrandas com as famílias que, em alguns casos, partilharam preocupações e colocaram questões sobre o percurso dos discentes (cf. Anexo 2B31, Fig. 59). Em outros casos agradeceram o envio dos ficheiros com as fotografias que retratavam o trabalho pedagógico desenvolvido até à data,

ressalvando que a aceitação de estagiárias era uma mais-valia para as crianças. Houve uma adesão muito grande e estiveram presentes pelo menos um representante por criança, em alguns casos contou-se com a presença de toda a família nuclear, pais e irmãos.

O passo dado pela equipa de estagiárias permitiu que, por momentos, houvesse uma comunicação que possibilitou estreitar relações. Segundo Silva (2002), estes momentos contribuem grandemente para o estabelecimento da confiança entre os agentes educativos que têm em comum a preocupação pelo bem-estar e pela formação das crianças. É evidente que estas oportunidades não são suficientes para resolver a problemática envolta na relação pais-professores, mas pelo menos por uma manhã as portas da sala estiveram abertas e foi permitida a sua participação na vida escolar dos filhos, ainda que de uma forma simples e pontual. Para que outras formas de participação fossem proporcionadas seria necessário uma alteração nos valores da instituição, que apesar de ser um meio de socialização nem sempre aceita a permanência “de outros actores sociais que não exclusivamente os tradicionais” (ibid., p. 126).

Atualmente acredita-se que as escolas são unidades de mudança que através do estreitamento de relação com as famílias e com a comunidade poderão evoluir para modos de trabalho diversificado, colaborativo e coresponsabilizado (idem). Neste subcapítulo demonstrou-se de que forma as professoras-estagiárias incentivaram o contacto com as famílias e no ponto seguinte evidenciar-se-á a intervenção realizada junto da comunidade escolar, com a concretização de um projeto comemorativo do dia do patrono.

3.5. UM PROJETO DESENVOLVIDO PELA E PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

O dia 24 de janeiro reveste-se de especial importância para a comunidade integrante do AERF, sendo este o dia em que se comemora o nascimento de Rodrigues de Freitas, que devido ao seu pensamento democrático sobre a educação, defendendo a criação de uma escola para as massas e a educação feminina, foi homenageado sendo atribuído o seu nome, inicialmente, ao antigo Liceu Rodrigues de Freitas e, atualmente, ao Agrupamento. Esta data merecia um destaque particular e foi a forma encontrada pelas estagiárias da Escola da Torrinha para marcar a sua passagem neste estabelecimento.

A envolvimento no trabalho de equipa permitiu a delimitação das etapas do projeto que se viria a denominar “Projeto Freitinhas” e pressupôs uma dinâmica de cooperação em todas as fases (cf. Anexo 2B32). Os momentos de decisão prévios à ação foram propícios à conjugação de diferentes olhares, para que as crianças tirassem o maior proveito possível através do desenvolvimento de competências. O resultado final da ação foi a criação de uma história sobre o patrono do agrupamento, que incluiu factos verídicos da sua vida, que foi compilada num livro construído de raiz (cf. Anexo 2B33). Para o concretizar foi necessária a articulação das quatro turmas que acolhiam professoras-estagiárias, uma de cada nível de ensino, que através das suas especificidades deram o seu contributo para que todos os elementos do produto final resultassem de acordo com o que se pretendia. As ideias que constam na estruturação do projeto, que se desenvolveu nas últimas três semanas de estágio, foram enquadradas nas planificações de cada turma, incorporando-se as atividades específicas deste projeto na prática educativa, em que é necessário a abordagem dos conteúdos propostos pelos orientadores cooperantes.

Na narrativa pretendiam-se retratar os tempos em que Rodrigues de Freitas frequentava o ensino primário e a problemática central era que a escola, nesses tempos, estava acessível, maioritariamente, aos rapazes e apenas àqueles que tivessem possibilidades económicas. Para a sua construção era necessário conceber um plano de texto para organizar as estruturas da narrativa pelas turmas participantes, como consta na planificação (cf. Anexo 2B32). A forma como os elementos históricos foram dados a conhecer a cada turma foi adaptada a cada nível de ensino.

No caso do 2.ºA, os aspetos mais importantes sobre a vida desta personalidade histórica na cidade do Porto, as diferenças entre o ensino do século XIX e da atualidade e o projeto que iria ser desenvolvido, foram organizados num *software* de apresentações, o *Prezi*, que permite criar movimento e efeitos de *zoom in* e *zoom out* (cf. Anexo 2B34). Uma das principais razões que abonam a favor do uso das tecnologias nas salas de aula, segundo Flores e Escola (2009), prende-se com a melhoria da qualidade dos processos de ensino através da inovação nos métodos e nos materiais didáticos, e por este motivo é que as tecnologias são cada vez mais um suporte para o trabalho do profissional, na procura de alternativas para transformar as aulas em algo mais dinâmico. As ferramentas à disposição dos docentes através das tecnologias permitem construir “novos espaços de aprendizagem e um ensino mais informal, que estimula novas formas de construção dos conhecimentos, o

crescimento individual e colectivo dos alunos” (Flores, Peres & Escola, 2009, pp. 5766-5767).

No entanto, os conhecimentos não foram construídos apenas através da amostragem da referida apresentação, para que tal acontecesse estabeleceu-se uma ação em que se privilegiaram as questões abertas para que todos pudessem exprimir as suas ideias de forma livre. Com o desenrolar da atividade foi necessário dar a palavra às crianças que não haviam ainda participado e que, por natureza, são mais tímidas. Neste caso, as questões foram colocadas diretamente e dando-lhes tempo para elaborarem a resposta ou, por vezes, colocando-se a questão de forma diferente quando se denotavam dúvidas.

Os elementos da estrutura da narrativa selecionados para o 2.º ano, os espaços e o tempo, foram concretizados sob a forma de tópicos dando, assim o seu contributo para a elaboração do plano de texto que serviu de planificação para o 4.º ano redigir a história (cf. Anexo 2B35). No final da apresentação, o sol começou a entrar na sala e mesmo com os tecidos nas janelas, a sua visualização foi prejudicada e as partes finais foram lidas pela formanda, contrariando o que até então havia acontecido. Esta dificuldade foi sendo frequente, o que levou a que as tecnologias apenas fossem utilizadas pontualmente.

O patrono do AERF durante a sua vida exerceu diversas profissões e foi a partir delas que se explorou o objetivo de estudo do meio “contactar e descrever em termos de idade, sexo, o que fazem, onde trabalham e como trabalham” (M.E, 2004, p. 112), como se pode verificar na planificação do dia 7 de janeiro (cf. Anexo 2B36). Esta atividade implicou o trabalho a pares para a seleção e colagem de imagens relativas a profissões, bem como para o preenchimento de um cartão de identificação (cf. Anexo 2B37, Fig. 60, 61, 62 e 63).

Na restante semana, dia 8 e 9 de janeiro, para além da escolha do título do livro “Uma escola para todos”, que envolveu as quatro turmas, não foi possível integrar as restantes atividades nesta temática devido à preparação da turma para a vinda, na semana seguinte, do escritor António Mota. Por este motivo, as restantes propostas envolveram a exploração da obra “Sal, sapo, sardinha” que foi utilizada como recurso para o desenvolvimento de outras competências, como está descrito nas planificações (cf. Anexo 2B38).

As atividades da instituição surgiam de forma repentina interrompendo, por vezes, as ações em curso, o que dificultava o estabelecimento de relações entre as mesmas. Estes imprevistos, no início da PPS eram fonte de nervosismo e de alguma desorientação fazendo com que fosse necessário recorrer ao apoio da orientadora cooperante para reorganizar as planificações. Com o passar das semanas foi-se sentindo um melhoramento progressivo ao

nível do saber-fazer devido ao desenvolvimento de “competências não só cognitivas e de acção, mas também afectivas, relacionais e comunicacionais” (Santos, 2007, p. 206).

A segunda semana de janeiro, de 14 a 16, foi dedicada à construção física do livro em que o 2ºA ficou encarregue da decoração da capa e da contracapa. O material escolhido pelo outro elemento do par pedagógico foram os azulejos, por fazer parte, há cinco séculos, da cultura portuguesa. O resultado final foi muito apelativo e recebeu variados elogios de crianças e de adultos (cf. Anexo 2B39, Fig. 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72 e 73).

Na última semana de estágio, de 21 a 23 de janeiro, cada uma das turmas envolvidas no Projeto responsabilizou-se pelos preparativos da apresentação do livro “Uma escola para todos” à comunidade escolar e, por isso, o eixo central para as últimas planificações foi o projeto inter-turmas, com uma incidência particular na pessoa de Rodrigues de Freitas, como consta nas planificações (cf. Anexo 2B40).

A turma ainda não conhecia as ilustrações elaboradas pelos colegas e no dia 21 de janeiro as atividades iniciaram-se por esta descoberta, a partir da audição de gravações que continham a descrição dos elementos nelas presentes para que fossem ordenadas no quadro (cf. Anexo 2B41). Através desta estratégia de audição ativa, para além de se desenvolver a compreensão do oral, estimulou-se a observação dos pormenores presentes nas ilustrações que levaram ao reconhecimento das personagens, das ações e dos espaços (Amor, 2001; Ramos, 2010). Depois das imagens estarem ordenadas, oito crianças leram passagens da história que se encontravam espalhadas pela sala e colocaram-nas em baixo da respetiva imagem (cf. Anexo 2B42, Fig. 74, 75 e 76). Para que cada um ficasse com o registo da história e das ilustrações criadas neste projeto foi criada uma ficha de ordenação que foi completada, tal como havia sido feito no quadro (cf. Anexo 2B42, Fig. 77 e 78).

Com este início de aula criou-se a base para as próximas atividades que implicaram a mobilização do conhecimento da pontuação em algumas passagens do livro “Uma escola para todos”. Na atividade que se seguiu pretendeu-se distinguir os sinais de pontuação e a sua função, a partir da audição de frases proferidas com diferentes entoações, de acordo com a pontuação utilizada (cf. Anexo 2B43). Para apoiar a resolução do exercício foram seguidas as recomendações de Amor (2001) e construiu-se uma tabela que foi feita no quadro e distribuída individualmente (cf. Anexo 2B44). Nesta atividade colocou-se em evidência a interdependência entre a oralidade e a escrita, no sentido em que apesar desta última não possuir os recursos rítmicos e melódicos da primeira consegue-se uma aproximação, através da utilização dos sinais de pontuação (Gomes et al, 1991). Assim,

importa que as crianças compreendam que “a pontuação funciona como a respiração do texto escrito” servindo para informar o leitor dos momentos de respiração e das diferentes entoações que é necessário fazer (ibid., p.253).

Pelos exemplos referidos confirma-se que o domínio da oralidade teve incidência nas intervenções da mestrandia por considerar, que apesar de se nascer com capacidades para a comunicação, esta não habilita o ser humano a saber adequar o discurso às diferentes situações (Lomas, 2003). De facto nem sempre se reserva tempo suficiente para dinamizar atividades em torno desta área por se considerar suficiente o diálogo estabelecido nas aulas entre os sujeitos (Amor, 2001). Por este motivo e por se ter detetado um interesse particular pelas atividades do ouvir foram reforçadas as intervenções pedagógicas neste domínio.

Apelando ao lúdico, optou-se pela construção de um recurso lúdico tipo batalha naval, em que a partir de um contexto, se descobria a frase em falta, possibilitando o contacto com diferentes situações onde surgiam sinais de pontuação (cf. Anexo 2B42, Fig. 79, 80, 81 e 82). A seleção das colunas era feita através do lançamento de um dado de grandes dimensões que muito divertiu as crianças (cf. Anexo 2B42, Fig. 83). A envolvimento das crianças nestas atividades proporcionou momentos de prazer para elas, mas também para o adulto que se delicia a apreciar a alegria envolta na ação, provando mais uma vez que o jogo é uma excelente ferramenta de aprendizagem ativa (Vygotsky, 1991).

Nesta mesma semana, no dia 22 de abril, encerrou-se o “Projeto Freitinhas” com a apresentação final do livro “Uma escola para todos” às duas outras turmas do 2.º ano da instituição (cf. Anexo 2B42, Fig. 84). A preparação deste momento foi aproveitada enquanto oportunidade para o desenvolvimento de competências, nomeadamente, na área do estudo do meio e da expressão plástica. Para que cada criança tivesse um papel ativo na divulgação do livro foram distribuídas diversas tarefas, que levaram a que cada um assumisse uma profissão, como apresentador/a, professor/a, rececionista, vigilante de sala, entre outras, como se verifica na planificação. Cada um teve a oportunidade para escolher a profissão com que mais se identificou sendo definidas as tarefas a desempenhar. Para além disso simulou-se o momento do lançamento para que tudo ficasse preparado e não causasse qualquer tipo de nervosismo. Tratando-se de um verdadeiro lançamento prepararam-se cartões para que os autores pudessem dar autógrafos à audiência (cf. Anexo 2B42, Fig. 85 e 86). Finalmente criaram-se adereços que foram decorados pelas crianças para identificá-las no momento da apresentação (cf. Anexo 2B42, Fig. 87 e 88).

Após as apresentações à comunidade escolar, o livro foi levado para a sede do AERF. Sendo esta escola de referência para alunos invisuais ou com baixa visão houve a preocupação de tornar este recurso acessível também para este público. Para que acessem ao texto, este foi também escrito em braille, por um aluno, e as ilustrações continham materiais com texturas que criavam sensações tácteis, encontrando-se assim uma forma para dar “respostas às diversidades a que o ensino tem por obrigação responder” (Ferreira, 2007, p. 60).

Este projeto permitiu o envolvimento das professoras-estagiárias num clima de motivação em que a comunicação foi o elemento-chave para todas as tomadas de decisão. O clima relacional estabelecido permitiu optar por estratégias pedagógicas capazes de envolver não só as quatro turmas, como também toda a comunidade escolar, o que fez com que o projeto fosse apreciado pelos participantes e por todos os que assistiram à apresentação final.

O grau de apreciação, a pertinência do projeto e as aprendizagens desenvolvidas foram dados recolhidos através de um questionário que manteve o anonimato dos intervenientes para que não surgissem constrangimentos na obtenção das opiniões (cf. Anexo 2A8) (Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Após a análise dos dados concluiu-se que, quer os participantes, quer os que assistiram à apresentação do livro, quase na totalidade, apreciaram os momentos proporcionados destacando, como as principais aprendizagens efetuadas, os contributos de Rodrigues de Freitas para a educação, as diferenças entre a educação daqueles tempos e a da atualidade e a importância de uma escola que esteja ao acesso de todos (cf. Anexo 2B45). Os orientadores cooperantes consideraram este projeto muito pertinente para a comemoração do dia do patrono referindo que as estratégias utilizadas propiciaram o desenvolvimento de várias competências nos alunos.

As últimas semanas de estágio, nas quais se proporcionou o desenvolvimento deste projeto inter-turmas, foram vividas de uma forma diferente das restantes, tal como a atitude da mestrandia que se foi, progressivamente, transformando numa forma de estar mais tranquila, que lhe permitiu desfrutar dos momentos passados com as crianças.

Para encerrar o presente capítulo importa mencionar que o percurso desenvolvido requereu exigência e esforço, uma vez que aconteceu de forma rápida, sendo que das primeiras formas de colaboração com a orientadora cooperante se passou para uma intervenção pedagógica de uma manhã e de um dia completo, até à responsabilidade total do ensino, durante três dias consecutivos. A reflexão das situações vividas foi o motor para

uma dinâmica de interação entre a ação e o pensamento, que possibilitou o envolvimento numa metodologia de construção ativa e do conhecimento profissional. Esta ferramenta de análise das situações de ensino foi também imprescindível para o progressivo aumento da capacidade para organizar as respostas mais adequadas ao desenvolvimento das crianças. Finalmente importa destacar que todas as decisões tomadas foram com a intenção de contribuir, acima de tudo, para o bem-estar e para o desenvolvimento de competências em cada uma das crianças, apesar de que, por vezes, e de forma involuntária se possa ter feito algo que o enviesse. Daí a importância do professor ser um observador atento e um profissional reflexivo para detetar os sinais que a criança possa fornecer da existência ou inexistência desse bem-estar e de dificuldades ao nível do seu desenvolvimento.

Após o enquadramento teórico, a caracterização do contexto de estágio e a análise de algumas das práticas desenvolvidas, na última parte deste relatório elaborar-se-á uma reflexão das competências mobilizadas nas práticas profissionais na EPE e no 1.º CEB.

REFLEXÃO FINAL

O período da PPS no contexto da EPE e do 1.º CEB foi fulcral para o desenvolvimento das competências expressas nos Decretos-Lei n.ºs 240 e 241 de 30 de agosto, no que respeita aos saberes produzidos a partir das práticas educativas, à adequação curricular para a mobilização de diferentes saberes de acordo com as situações educativas, à colaboração com os intervenientes no processo educativo e à construção de uma atitude investigativa para a tomada de decisões na intervenção educativa.

A iniciação à construção e ao desenvolvimento do perfil profissional realizou-se no palco da PPS que, sem dúvida, se constituiu num momento “privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Em contexto de formação inicial de professores ocorreu o processo de supervisão que, para além de monitorizar a PPS, orientou o desenvolvimento holístico da formanda. As supervisoras ao criarem um clima de interajuda facilitaram a análise das opções tomadas através do fornecimento de ideias e sugestões que impulsionaram uma atitude reflexiva na consideração de possíveis alternativas a mobilizar em ações subsequentes. A observação das aulas foi o momento privilegiado de contacto com as profissionais em que a partir dos feedbacks sobre as práticas observadas se estimulava a capacidade para formular juízos sobre o que se passou na ação, através da problematização de alguns dos aspetos que mais se salientaram.

A rentabilização das potencialidades individuais foi sempre encorajada a favor do processo formativo pelas supervisoras institucionais e pelas orientadoras cooperantes, que com a sua abertura e disponibilidade, partilharam com a mestrandas os seus conhecimentos e experiências que auxiliaram sempre que surgiam dúvidas e/ou indecisões (Alarcão & Canha, 2013). Outro apoio ao processo formativo foram as aulas da PPS que, paralelamente, ao apoio fornecido pelas supervisoras contribuíram para a edificação de bases teóricas que sustentaram as práticas desenvolvidas.

A colaboração constante do par pedagógico foi, sem dúvida, uma mais-valia em todo este processo, tendo sido possível aliar o pensamento e a ação a outra pessoa para que melhor se entendesse a realidade e se tomassem as decisões mais adequadas para sobre ela agir (idem). Na EPE a proximidade foi mais evidente devido à partilha de responsabilidades em todo o processo de planificação e ação. No 1.º CEB ocorreu

igualmente a troca de impressões e de conhecimentos, mas as decisões finais, em termos de planificação e ação, ficavam a cargo do elemento responsável pelas intervenções da semana. Todos os conselhos, expectativas, desilusões e conquistas foram rentabilizados a favor do processo formativo e da confrontação e (re)elaboração das representações profissionais que estão no cerne da autodescoberta do eu profissional (Nascimento, 2007).

Nesta reta final revela-se essencial demarcar a importância atribuída à metodologia utilizada nas PPS que possibilitou rever constantemente as ações através do envolvimento nos ciclos sucessivos de investigação-ação, visando a melhoria da qualidade das práticas e a compreensão das mesmas. Esta metodologia abriu o caminho para a autoformação dando as ferramentas necessárias para que se enfrentasse a prática tomando decisões “nas zonas de indefinição que [a] caracterizam” (Alarcão, 1996, p.11).

Uma atitude positiva face às práticas leva a que haja uma predisposição de implicação “numa acção com energia, curiosidade, dedicação e determinação”, sendo que estas características, segundo Santos (2007, p. 209), levam à (re)construção de ações pedagógicas inovadoras. Esta abertura a novas ideias fez com que houvesse um desejo de mudança e de curiosidade em realizar experiências que transgredissem as atividades, algo rotineiras, com que a mestrande se deparou nos contextos em que esteve inserida. Admitindo-se que a ambição de se querer fazer coisas diferentes exige esforço e empenho, só com uma motivação intrínseca elevada, baseada num sentimento de eficácia pessoal, é que foi possível estabelecer um compromisso pessoal para a criação de situações educativas inovadoras, capazes de melhorar a prática vigente e de motivar as crianças, envolvendo-as no seu próprio processo de desenvolvimento.

O conhecimento provindo das didáticas foi o instrumento concetual que ao se debruçar sobre a natureza do saber próprio de cada área do conhecimento forneceu as bases teóricas que orientaram a atuação da mestrande (Ponte, 1999). É claro que as situações pedagógicas são únicas, e por isso irrepetíveis, sendo necessário uma análise contextual e o estabelecimento de relações entre a prática e a teoria para se organizar uma resposta adequada à situação educativa. A verdade é que em ambos os contextos de estágio, por diversas vezes, foi necessário adaptar as planificações às circunstâncias do real, porém a este nível a mestrande considera que a sua capacidade para agir face aos imprevistos tem ainda de ser melhorada com o exercício profissional futuro, apesar de notar progressos de um estágio para o outro.

Ainda a nível da ação importa mencionar uma das maiores evoluções ocorridas ao nível

da postura da mestranda que se verificou no 1.º CEB, em que no início do estágio era caracterizada por alguma rigidez devido a uma preocupação algo excessiva com o comportamento das crianças. A turma do 2.ºA foi sempre empenhada e participativa, em todas as tarefas propostas, demonstrando sempre uma receptividade muito grande relativamente às professoras-estagiárias. Como sua característica principal ressaltasse a vivacidade que em alguns momentos foi interpretada de forma errada pela mestranda ao considerar que existiam “problemas” no comportamento da turma, devido às inseguranças sentidas nas intervenções iniciais. Só com a progressiva evolução profissional e pessoal é que foi possível manter uma postura de tranquilidade e de abertura para usufruir dos momentos passados com as crianças levando, no final do estágio, a concluir que só por esta turma ser ativa, entusiasta e empenhada é que aceitaram com tanta alegria todas as propostas que foram apresentadas.

Na etapa da avaliação salienta-se a importância da construção de grelhas de verificação de conhecimentos que permitiram à formanda aceder, de forma mais eficaz, às dificuldades encontradas e aos progressos demonstrados ao nível do desenvolvimento de cada uma das crianças no 1.º CEB. Na EPE esta ferramenta não foi utilizada e apesar das planificações serem elaboradas com base nas necessidades e nos interesses evidenciados semanalmente pelas crianças, não havia o seu registo formal.

Sendo o desenvolvimento da criança influenciado pelas relações estabelecidas com o meio em que está inserida foi importante o estabelecimento do contacto com as famílias e com a comunidade escolar. Com as famílias, na EPE havia uma comunicação diária, na hora do acolhimento, para além dos momentos proporcionados na comemoração do dia do pai e do dia da mãe. Já no 1.º CEB, como já foi anteriormente referido, não era permitida a entrada dos familiares na instituição nos momentos de receção e de saída das crianças, o que restringiu este contacto, que apenas ocorreu no convívio proporcionado pelas formandas e na reunião de pais do 1.º período. Com a comunidade escolar, no que respeita à EPE, a interação ocorreu em vários momentos, com um outro grupo de crianças da creche e contou com o apoio direto da equipa educativa responsável. No 1.º CEB foi exequível a criação de um projeto devido aos esforços empreendidos pelo grupo de estagiárias, no entanto, não houve uma colaboração tão direta com os docentes, como no caso anterior.

A gestão do tempo foi um dos principais constrangimentos no que respeitou ao cumprimento das exigências inerentes à PPS, nomeadamente a frequência das intervenções, a natureza das atividades desenvolvidas que impunham a construção de uma

grande diversidade de materiais e também a existência das restantes UC que funcionavam a par da PPS. Por estes motivos, os estágios foram vividos de forma intensa e os diários de formação funcionaram como um “escape” ao permitir “respirar” sobre os momentos vivenciados. A escrita, muitas vezes, transformou-se “numa consulta psicológica de que o professor se socorre (...) porque precisa urgentemente de compreender e ordenar o ‘caos’ para, num processo piagetiano de acomodação e assimilação, se autoconhecer e atuar em função do contexto” (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 130).

O mestrado ao envolver a construção de um perfil generalista permitiu o conhecimento mais aprofundado das especificidades da criança nas suas diversas fases de crescimento. Como potencialidades foi possível reconhecer a necessidade da ocorrência de uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB para que não haja uma rutura demasiado brusca no processo evolutivo da criança com esta passagem. Ao ocorrer esta conexão, apoiada em mecanismos de planeamento conjunto, permite-se que os educadores não se limitem “àquilo que vai ser exigido às crianças na fase seguinte e os professores deixarão de estar à espera das crianças provenientes do Pré-Escolar para perceberem que tipo de trabalho foi realizado até aí” (Serra, 2004, p. 84). A resposta a esta problemática poderia passar, na visão da mestranda, pelo estabelecimento de relações de cooperação entre os profissionais, para que ocorra um acompanhamento mais próximo através do contacto frequente em projetos comuns. Assim, os momentos de transição eram preparados de forma tranquila e a adaptação ocorreria de forma mais natural, de acordo com uma sequência lógica e progressiva.

O estágio foi o início de uma nova etapa de vida e forneceu as bases necessárias para a construção da profissionalidade, todavia o investimento de autoformação é condição imprescindível para que se consiga acompanhar as mudanças da sociedade ao longo do tempo, através do envolvimento em atividades formais e informais indutoras de processos de renovação do pensamento e da ação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Day, 2001). A formação é um meio promotor de autoconstrução, capaz de transformar os docentes em produtores da sua profissão, desde que para isso se assumam como sujeitos ativos que problematizem o seu caminho profissionalizante, sendo capazes de resolver problemas e a partir daí criar novos saberes, não necessitando de estar dependentes do saber produzido pelos outros.

Um professor é acima de tudo uma pessoa com um passado de experiências das quais se inclui a sua formação inicial que na perspetiva da mestranda se constitui numa “rampa

de lançamento” para um futuro de possibilidades que traz consigo o desafio seguinte, o desbravamento de uma nova etapa de vida, a entrada no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, M. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1.º CEB*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, 5, 62-88, 2002.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Edições Almedina, 2013.
- Alves, U. & Carvalho, M. (2004). *Construção de saberes na prática docente: rumo à reflexividade permanente* (Online), Universidade Federal do Piauí. Acedido a 15 de março de 2015, disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_13_2004.pdf, 2004.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora, 1996.

- Amor, E. (2001). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. (6.ª edição). Lisboa: Texto Editora, 2001.
- Aniceto, A. (2010). *Articulação curricular Pré-Escolar/ 1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ser*. (7.ª edição). Editora McGraw-Hill, 2008.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.
- Balça, Â. (2010). *Tópicos Variáveis de Leitura e Literatura Infantil*. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, A. (1998). *Entrevista a Ana Mae Barbosa* (Online), Memória Roda Viva. Acedido a 6 de junho de 2015, disponível em <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/an>.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular – a conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2004.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bettencourt, A. & Sousa, M. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In A. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. (Online), 6 (1), 51-58. Acedido a 11 de abril de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Cachapuz, A., J. Praia, Paixão, F. & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13 (2-3), pp. 117-137.

- Cadima, A. Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-37.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, L. (2010). *A Planificação do Ensino – análise de planificação do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2010.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. (3.ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. & Tomé, M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 236-255). Coimbra: Almedina.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Berlim: Coordenação do ensino do português na Alemanha, 2012.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2.ª edição) (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Colomer, T & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Brasil: Artmed Editora.
- Costa, M., Paixão, M. & Morgado, M. (2000). Diário de formação: uma estratégia formativa. *Educare-Educere*, 9, 181-202, 2000.
- Costa, R. (2007). *Jogo e educação: representações e práticas dos professores do 1º ciclo* (Online), Repositório da Universidade do Minho. Acedido a 2 de maio de 2015, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/21282>.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), 355-380, 2009.
- Cristo, I. (2008). *Embalados! No trabalho colaborativo: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

- Cubero, R. & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2.ª edição) (pp. 94-106). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. (3.ª edição). Porto: Edições ASA, 1997.
- Diogo, A., Serpa, M., Caldeira, S., Moniz, A. & Lopes, M. (2002). Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 283-319). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. & Gonçalves, J. (2000). Os territórios educativos de intervenção prioritárias como espaço de inovação organizacional e curricular. In A. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 45-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial: uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Fernandes, F. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*. (Online), 34, 37-62. Acedido a 11 de abril de 2015, disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a04.pdf>.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar-ensinar a aprender*. (4.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma moodle no 1º ciclo do ensino básico. *Observatório (OBS*) Journal* (Online), 3 (1), 77-96. Acedido a 17 de junho de 2015, disponível em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/viewFile/134/233>, 2009.

- Flores, P., Peres, A. & Escola J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas* (Online), Faculdade de Ciencias da Educación. Acedido a 17 de junho de 2015, disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>.
- Fontaine, A. (2000). *Parceria escola-família e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37- 69). Porto: Porto Editora.
- Freud, S. (1989). *Textos essenciais da psicanálise: a estrutura da personalidade psíquica e a psicopatologia*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1989.
- Garcia-Milà (2004). O ensino e a aprendizagem das ciências físico-naturais: uma perspectiva psicológica. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (2.ª edição) (pp. 355-369). Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Goldhawk, S. (1998). *Young Children and the Arts: Making Creative Connections*. Washington: Arts Education Partnership.
- Gomes, A. et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. & Rolla, J. (2003). *Brincar a ser: expressão e educação dramática*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE*.
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Actas do IX colóquio sobre questões curriculares*.

- (Online), 2062-2073. Acedido a 4 de abril de 2015, disponível em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.formview?p_id=88997.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (1995). Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 243-249). Porto Alegre: Artmed Editora.
- INE (2011). *Quadros de apuramento* (Online), Instituto Nacional de Estatística. Acedido em 4 de março de 2015, disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros.
- Jesus, A. (2004). *As actividades matemáticas de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade: perspectivas e envolvimento dos alunos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*, 31 (1), 21-29.
- Kliebard, H. (2011). Burocracia e teoria do currículo. *Currículo Sem Fronteira*, 11 (2), 5-22.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. (Online), 16 (1), 88-93. Acedido a 10 de abril de 2015, disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*. (Online), 27, 283-304. Acedido a 13 de março de 2015, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>, 2013.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. (2.ª edição). Coimbra: Almedina.
- Madrugá, J. & Lacasa, P. (1995). Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 205-218). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Magalhães, C. (2012). *Proposta para uma melhoria da interação cooperativa em atividades de trabalho de grupo em aulas de língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Martí, E. (1995). Operações concretas. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 219-231). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martín, E. & Solé, I. (2004). A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (2.ª edição) (pp. 60-80). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Micheletto, I. (s.a.). *Ação-reflexão-ação: processos de formação* (Online), Secretaria da Educação do Paraná. Acedido a 15 de março de 2015, disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem* (Trabalho de Conclusão da Disciplina Introdução a Informática na Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2003.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o vê epistemológico*. Venda Nova: Plátano Edições Técnicas.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Coords.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 47-80). Mangualde: Edições Pedago, 2010.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2007.

- Neves, R. & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1 (2), 22-32.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Coord.), *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora, 2008.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Onrubia, J., Rochera, M. & Barberà, E. (2004). O ensino e a aprendizagem da matemática: uma perspectiva psicológica. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2.ª edição) (pp. 327-341). Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- Pacheco, N. (2009). Prefácio. In N. Pacheco & M. Araújo (Org.), *Expressões: espaços e tempos de criatividade* (pp. 7-9). Porto: E:etc/ LIVPSIC, 2009.
- Paiva, D. (2005). O professor reflexivo. In D. Paiva (Org.), *A docência no ensino superior da administração: o paradigma do professor reflexivo* (pp. 42-56). Brasil: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. (8.ª edição). Brasil: McGraw-Hill.
- Pereira, L. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 35-49). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Piaget, J. (2009). *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: UNESP, 2009.
- Pinheiro, L. (2008). *A relação escola-família: que olhar quanto à forma de participação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2008.
- Pinto, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2006.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Porto: SPCE.

- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspetivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. (2009). Papel da criatividade nos processos de educação. In N. Pacheco & M. Araújo (Org.), *Expressões: espaços e tempos de criatividade* (pp. 11-23). Porto: E:etc/LIVPSIC.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1ºCiclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103, 2007.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante?. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina, 2013.

- Rooyackers, P. (2003). *101 jogos dramáticos: aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: Edições ASA, 2003.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens* (pp. 77-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2007). *Ensinar e aprender matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, 2007.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA, 2002.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Tapia, J. & Montero, I. (2002). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques & M. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp. 83-97). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2011.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (1998). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis e capacidades*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Tormenta, J. (2009). Aprendizagem das artes no ensino básico regular em Portugal: Happening, improvisação ou ...?. In N. Pacheco & M. Araújo (Org.), *Expressões: espaços e tempos de criatividade* (pp. 99-112). Porto: E:etc/ LIVPSIC.
- Travassos, L. (2001). Inteligências múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. (Online), 1 (2), 1-13. Acedido a 4 de junho de 2015, disponível em http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/inteligencias_multiplas.pdf.
- Trindade, R. (2002). *Novas práticas pedagógicas*. (2.ª edição). Porto: Edições ASA.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15-30). Coimbra: Almedina.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Viera, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Revista Noesis*, (77), pp. 4-5.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2012). *Regulamento interno*. Porto: Edição de autor.

- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013). *Projeto educativo do agrupamento de escolas rodrigues de freitas*. Porto: Edição de autor.
- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2014). *Plano anual de atividades do agrupamento*. Porto: Edição de autor.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Cruz et al. (1998). *Manual de educação física: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de bases do sistema educativo.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, 2001.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 2008.
- Decreto-Lei n.º 22/2012 de 30 de maio. Diário da República n.º 105/2012 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Aprovação do regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica, 2012.

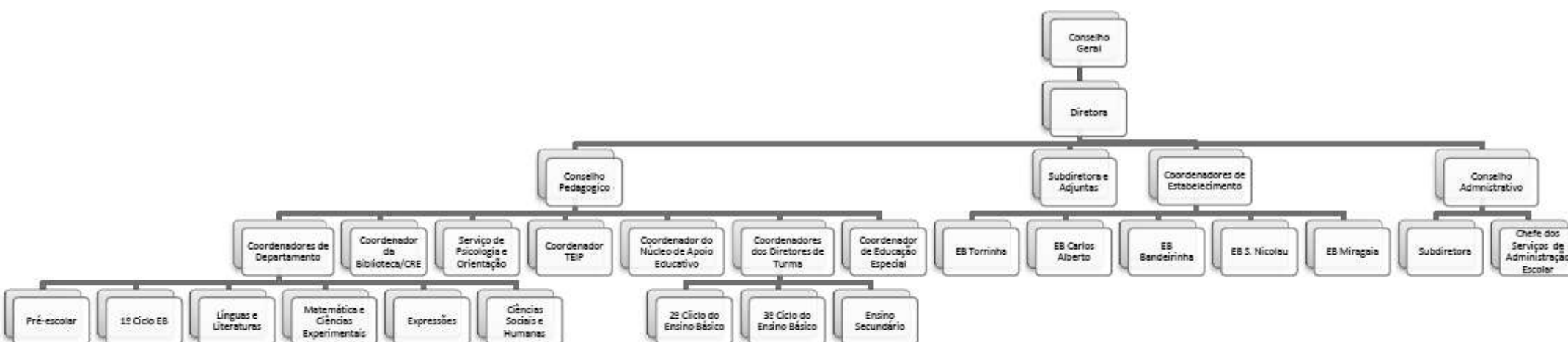
- Decreto-Lei n.º11-A/2013 de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19/2013 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Reorganização administrativa do território das freguesias, 2013.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelecimento das novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário, 2013.
- Despacho n.º 147-B/ME/1996 de 8 de julho. Diário da República n.º 177/1996 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Criação dos territórios educativos de intervenção prioritária, 1996.
- Flores, P. (2014). *Ficha curricular da prática pedagógica supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Edição de autor.
- Martins, T. et al. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. (2.ª edição). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho. Diário da República n.º 113/2010 – 1.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelecimento de orientações para o reordenamento da rede escolar, 2010.
- Ribeiro, D. (2014). *Ficha curricular da prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar*. Porto: Edição de autor.
- Silva, L. (2014). *Dossier Técnico Pedagógico do 2.ºA*. Porto: Edição de autor.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música: 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

ANEXOS 2 TIPO A

Anexo 2A1 – Organograma do agrupamento



Anexo 2A2 – Horário semanal do 2.º A

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

Anexo 2A3 – Grelha de observação

Agrupamento: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas Escola: EB1 da Torrinha Nome do Professor Cooperante: Laurinda Rita da Silva Nome das Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral	Ano: 2º Número de Alunos: 26 Sala: 5
Objetivo Geral da Observação: Observar e cooperar num contexto educativo específico e caracterizar o ambiente educativo.	

Foco de Observação: <u>Caracterização da turma</u>	
<u>Informações gerais</u>	
Qual o número de crianças do sexo masculino e do sexo feminino?	A turma é constituída por dez alunos do sexo masculino e dezasseis alunos do sexo feminino.
Que idade têm as crianças?	A grande maioria das crianças tem sete anos.
Todas crianças frequentaram a educação pré-escolar? Quantas crianças a frequentaram na	Todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar e nove dessas crianças frequentaram o pré-

Torrinha?	escolar na Torrinha.
A turma é constituída pelos mesmos alunos que a do ano passado ou houve alterações?	São os mesmos alunos, ou seja, todos transitaram para o 2.º ano.
Existem crianças com NEE? Qual a tipologia?	Não.
Essas crianças recebem apoio especializado?	_____
Todas as crianças residem na área circundante da instituição? Qual é o tempo médio que demoram a chegar à escola?	Não, existem quatro crianças que moram longe da escola. Quanto aos restantes alunos, a maioria em média demoram entre 15 a 30 minutos a chegar à escola e quatro alunos demoram entre a 7 a 15 minutos.
No início do ano letivo a turma realizou avaliação diagnóstica? Quais foram as conclusões retiradas?	Sim. As conclusões retiradas pela professora titular assentam na falta de hábitos de trabalho e de postura dentro da sala de aula. Para além disso, a professora salienta um grupo de dez alunos que conhecem e aplicam, de forma muito satisfatória, os conteúdos trabalhados nas diversas áreas curriculares. Um grupo de cinco alunos apresenta alguns problemas de aprendizagem que entretanto já foram sujeitos a um PAP e já recebem Apoio Educativo. Os restantes onze alunos dominam os conteúdos trabalhados mas apresentam um ritmo de trabalho mais lento e necessitam de reforçar os hábitos de trabalho.
As crianças apresentam dificuldades de aprendizagem?	Sim, a turma tem um grupo de cinco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Qual a área em que a turma, no geral, revela maior dificuldade?	De acordo com a avaliação diagnóstica a turma apresenta mais dificuldades ao nível da Língua Portuguesa.
<u>Comportamento da turma</u>	
Quais as regras da sala de aula? Como foram definidas?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: No início do ano letivo, os alunos juntamente com a professora delinearão seis regras que todos teriam que respeitar sendo estas: - Ouvir quando a professora está a falar; - Trabalhar com atenção e empenho; - Ser amigo e brincar sem magoar ninguém; - Levantar o dedo para falar e esperar pela sua vez; - Ocupar o tempo livre sem perturbar os colegas; - Manter a sala limpa e arrumada.
As crianças conseguem realizar uma tarefa do início ao fim?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Normalmente a maioria dos alunos da turma consegue realizar totalmente as atividades propostas, com a exceção dos cinco alunos, já referidos, que necessitam de apoio. Contudo é importante referir que para além dos alunos supracitados existem outros que, apesar de não apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem, são muito lentos na realização das tarefas e

	por esse motivo, por vezes, também não concluem as tarefas.
As crianças distraem-se com conversas paralelas?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Existem alguns elementos perturbadores na sala, no entanto, a professora vai alterando a posição dos alunos com certa regularidade, no sentido de minimizar essas conversas que surgem durante a aula.
As crianças levantam o braço quando querem falar ou falam sem autorização?	Avaliação global: Insuficiente.
	Evidências: Embora faça parte de uma das regras assumidas pelos alunos, normalmente falam sem levantar o braço, ou seja, sem pedir autorização à professora. Sendo necessário estar constantemente a relembrar as regras que todos assumiram.
As crianças respeitam a vez do outro para falar?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Depende da situação, se for em contexto na explicação de algum aspeto relacionado com conteúdos da aula as crianças respeitam e, normalmente, não há interrupções. Se for algum problema que tenha ocorrido, por exemplo, no recreio todos querem falar ao mesmo tempo e é preciso insistir que fale um de cada vez.

Quando as crianças se querem levantar pedem autorização à professora?	Avaliação global: Insuficiente.
	Evidências: Os alunos só pedem autorização para irem à casa de banho.
Como é que a docente gera os comportamentos inadequados?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Por norma, a professora repreende automaticamente o aluno fazendo-o compreender que não pode voltar a ter esse tipo de comportamento. Quando o aluno insiste no erro, a professora fala diretamente com os pais, por telefone ou através da caderneta do aluno.
As crianças respeitam as chamadas de atenção da professora?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Sim, no momento ficam mais calmas e atentas. No entanto, por vezes, passado pouco tempo voltam a conversar.
<u>Discurso dos alunos</u>	
O léxico utilizado pelas crianças na comunicação é correto e diversificado?	Avaliação global: Bom.
	Evidências: Sim as crianças utilizam o vocabulário que vão aprendendo nas aulas.
As crianças dão a sua opinião sobre as temáticas em estudo?	Avaliação global: Bom.
	Evidências: A maioria das crianças manifestam interesse em dar a sua opinião.

As crianças partilham experiências do dia a dia?		Avaliação global: Suficiente.
		Evidências: As crianças adoram conversar e quando lhes é dado esse espaço contam as peripécias que fazem fora da escola com as suas famílias.
Que tipo de questões as crianças colocam à professora?		Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: As crianças não questionam com muita frequência a professora
As respostas das crianças às questões colocadas pela professora são adequadas e pertinentes?		Avaliação global: Bom
		Evidências: Sim, os alunos normalmente respondem adequadamente às questões da professora.
<u>Interações</u>		
<u>Aluno- aluno</u>	As crianças conseguem respeitar a opinião umas das outras?	Avaliação global: Bom.
		Evidências: Sim, os alunos durante os trabalhos em aula, normalmente, respeitam a opinião uns dos outros.
	Ocorrem com frequência conflitos entre as crianças, dentro da sala de aula?	Avaliação global: Muito Bom.
		Evidências: Muito raramente foram apresentados conflitos entre as crianças dentro da sala de aula.

	Ocorrem conflitos fora da sala de aula?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Sim, acontecem com frequência durante os intervalos e durante o almoço. Chegam à sala e contam à professora o que aconteceu, ficando esta com a responsabilidade de castigar os alunos que se portaram mal e fazer alertas para não voltarem a ter esse tipo de atitudes uns com os outros. Por vezes, quando eles se magoam ou estragam alguma coisa é preciso acionar o seguro e falar com os encarregados de educação.
	As crianças conseguem resolver os conflitos entre si?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Não resolvem muito bem porque quando chegam à sala contam à professora o que aconteceu e muitas vezes o responsável pela situação não se denuncia e acusa outros colegas, gerando-se momentos de grande agitação na sala. O castigo recorrente é a bola vermelha no quadro dos comportamentos para todos os envolvidos no conflito.
	As crianças ajudam-se mutuamente?	Avaliação global: Bom.
		Evidências: Sim os alunos são muito solidários uns com os outros. Por vezes alguns alunos terminam a tarefa mais cedo e pedem para irem ajudar os colegas que estão mais atrasados.
	A professora ouve atentamente os alunos?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Com o ritmo acelerado de trabalho que a docente propicia, por vezes, não dá a oportunidade para os alunos exporem as suas opiniões e consequentemente ouvir o que eles têm a

<u>Professora- alunos</u>		dizer.
	Como é que a professora gere a participação dos alunos?	Apesar de a turma ter vinte seis alunos só alguns é que normalmente participam na aula e a professora não contraria muito essa tendência.
	As opiniões das crianças são ouvidas e respeitadas pela professora?	Avaliação global: Suficiente.
		Evidências: Sim, embora os alunos não se manifestam com muita frequência.
	Encoraja os alunos a participarem nas aulas? De que forma?	Avaliação global: Suficiente.
		Evidências: Nem sempre a forma como a professora direciona as suas aulas proporciona espaço para os alunos participarem e quando tal ocorre há uma tendência para serem sempre os melhores alunos a falar.
Aluno- professoras estagiárias	Qual a reação dos alunos à presença das professoras estagiárias?	Avaliação global: Muito Bom.
		Evidências: As crianças gostam da presença das professoras estagiárias na sala. Uma das primeiras evidências foi o questionamento sobre a nossa presença na segunda-feira seguinte, só depois é que perceberam que as professoras estagiárias só estariam presentes, três dias por semana. Em seguida mostraram-se sempre muito ansiosos para que chegasse a quarta-feira para receber as professoras estagiárias e realizar as propostas que estas traziam.

<u>Ritmos de aprendizagem</u>	
Existem crianças com dificuldades de aprendizagem? Como se manifestam e em que áreas?	Evidências: Sim existem cinco crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades manifestam-se na Língua Portuguesa ao nível da leitura e da escrita, na Matemática no cálculo matemático e ainda na leitura e decomposição de números.
A professora pratica a diferenciação pedagógica com os alunos?	Avaliação global: Insuficiente. Evidências: Não, pois os cinco alunos referidos anteriormente estão integrados no Apoio Educativo e recebem-no fora da sala de aula com outro professor.
Existem estratégias definidas para quando uma criança termina mais cedo as tarefas propostas?	Avaliação global: Insuficiente Evidências: Não existe nenhuma estratégia definida para esse propósito. O que acontece, frequentemente, aos alunos mais rápidos é que vão avançando na elaboração das fichas de trabalho dos livros de apoio ao manual.
E quando uma ou mais crianças não conseguem terminar a tarefa no tempo previsto. Qual é a estratégia usada pela docente?	Avaliação global: Insuficiente. Evidências: Uma vez, essas crianças ficam durante o intervalo a concluir as tarefas e noutros casos avançam e as tarefas ficam para os alunos as realizarem mais tarde.

Foco de Observação: <u>Organização da sala de aula</u>	
<u>Espaço físico</u>	
Como estão dispostas as mesas e as cadeiras na sala de aula?	A disposição da sala já sofreu algumas alterações, no final do estágio as mesas ficaram dispostas em U mas como a turma é muito grande existem quatro mesas no centro do U onde se sentam oito crianças.
A disposição das mesas e das cadeiras é a indicada para as necessidades da turma?	Avaliação Global: Bom. Evidências: Sim, na primeira semana as mesas estavam na disposição tradicional, ou seja, por filas e a alteração para a disposição em U beneficiou a concentração dos alunos, pois alguns tinham a tendência para se virarem para trás e conversar com o colega.
O espaço da sala é suficiente para o número de crianças existentes? Existe espaço suficiente para a circulação?	Avaliação Global: Bom. Evidências: Sim, a sala de aula é suficientemente grande para os alunos que lá estudam. Consideramos é que seria necessário existir na sala mais uma ou duas mesas, pois algumas vezes é preciso mudar de lugar alguns alunos mais conversadores e a professora não tem muitas alternativas.
A sala é suficientemente ventilada? De que forma?	Avaliação Global: Bom. Evidências: A sala possui três janelas grandes que permitem a circulação do ar com grande eficácia.
	Avaliação Global: Insuficiente.

Existe aquecimento?	Evidências: Sim, existe um aquecedor na sala. No entanto não é suficiente para aquecer a sala pois esta é demasiado fria.
A luz natural é suficiente ou é necessário recorrer à luz artificial?	Avaliação Global: Bom. Evidências: A luz natural é suficiente, sendo só necessário utilizar a luz artificial quando os dias estão muito escuros.
Existem armários? O que contêm?	Sim. Existem dois armários dentro da sala, num deles a professora guarda os processos dos alunos e os seus documentos. O outro armário é utilizado para guardar os cadernos diários dos alunos e as capas onde estão anexadas as fichas que vão sendo realizadas pelos alunos. Fora da sala, no corredor, a professora tem, ainda, mais três armários onde guarda vários materiais: MAB, blocos lógicos, figuras geométricas, barras <i>cuisenaire</i> , material de desenho, tintas, entre outros.
Os armários estão acessíveis às crianças?	Avaliação Global: Insuficiente. Evidências: Não, só a professora é que pode aceder aos armários. Os alunos podem apenas distribuir os cadernos diários de um dos armários.
O que está afixado nas paredes?	Avaliação Global: Insuficiente. Evidências: Nas paredes estão afixados as regras de comportamento elaborados pelos alunos no início do ano letivo; a grelha para a marcação dos comportamentos diários; as tarefas que os

	alunos tem que fazer, isto é, recolha do lixo, distribuição dos cadernos e do lanche com o respetivo nome do aluno que está encarregue dessas tarefas; alguns desenhos realizados pelos alunos.
Os alunos estão dispostos segundo algum critério?	Os alunos estão dispostos de acordo com os seus comportamentos, isto é, a professora tenta equilibrar os alunos mais conversadores colocando-os ao lado de alunos mais calmos.
As crianças estiveram envolvidas no processo de escolha dos lugares para se sentarem?	Avaliação Global: Insuficiente.
	Evidências: Não. A professora organiza os alunos e vai alterado a sua disposição com frequência.
Existe barulho do exterior que perturbe o normal funcionamento da aula?	Avaliação Global: Bom.
	Evidências: Não. O ambiente exterior à sala é muito calmo, havendo apenas barulho durante os intervalos e a hora do almoço o que não perturba o funcionamento normal das aulas.
<u>Materiais e recursos</u>	
Que materiais estão disponíveis na sala?	Avaliação Global: Suficiente.
	Evidências: A sala para além dos materiais que foram referidos anteriormente, tais como: MAB, blocos lógicos, figuras geométricas, barras <i>cuisenaire</i> , material de desenho, tintas; tem ainda alguns livros que os alunos podem ler quando tem algum tempo disponível.

Para além dos materiais que estão na sala existem outros que a professora possa utilizar? Quais?	Sim, é recorrente os professores partilharem entre eles os materiais. Por exemplo, se a professora necessitar de trabalhar com o MAB e precisar de mais quantidade, os outros colegas emprestam os que têm nas suas salas.
Os materiais encontram-se em bom estado de conservação?	Avaliação Global: Suficiente.
	Evidências: Sim, os materiais que foram observados manifestam já algum desgaste principalmente na embalagem mas o material em si está em perfeitas condições de ser utilizado pelos alunos.

Foco de Observação: <u>Organização e dinamização das aulas</u>	
<u>Organização</u>	
A professora segue rigidamente as horas estipuladas no horário semanal de trabalho para cada componente curricular disciplina	Avaliação Global: Suficiente
	Evidências: A professora tenta ao máximo cumprir as horas estipuladas no horário semanal mas se for necessário dar continuidade a alguma tarefa que ainda não esteja concluída a professora estende o número de horas atribuídas. No dia seguinte tenta compensar dedicando mais tempo à disciplina que no dia anterior não se dedicou com tanta atenção.

Como é que a professora inicia o dia de aulas?	Evidências: Coloca a data no quadro e o estado do tempo pedindo, de seguida, que as crianças abram o caderno da disciplina que se vai tratar para que escrevam o nome, a data e façam o abecedário maiúsculo e minúsculo.
A professora realiza a articulação entre as componentes curriculares? Se sim como o faz?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: Não existe qualquer articulação entre as componentes curriculares. Cada uma delas é explorada de forma estanque e compartimentada numa vertente tradicionalista.
A docente faz a articulação entre os conteúdos abordados no dia anterior?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: A professora, por vezes, revê oralmente os conteúdos abordados no dia anterior. No entanto é notório que para algumas crianças não é suficiente, ficando perdidas sem saber o que fazer, pois os conteúdos não são recuperados recorrendo-se ao concreto, ou seja, com exemplos no quadro.
E entre os conhecimentos prévios das crianças com o que vai ser abordado?	Avaliação Global: Suficiente Evidências: A docente tenta fazer a ligação entre os conhecimentos prévios das crianças e o que vai ser abordado de novo pedindo-lhes exemplos baseados nas suas experiências de vida. No entanto, não reserva muito tempo para esta partilha entre o grupo, o que não permite a que todos participem.
O plano semanal estabelecido pela professora é flexível?	Avaliação Global: Bom Evidências: Sim é flexível uma vez que a docente estrutura o seu plano semanal encarando-o apenas como um guia orientador, aberto aos imprevistos da prática e das atividades que a escola prepara sem aviso

	prévio.
As atividades educativas têm a duração adequada ao tempo de concentração das crianças?	Avaliação Global: Insuficiente
	Evidências: Algumas crianças conseguem estar concentradas durante 2 horas a realizar fichas de trabalho, no entanto, a maioria da turma começa-se a dispersar devido à monotonia da tarefa. O que acontece é que enquanto uns se empenham e rapidamente terminam a atividade, outros prolongam-na durante muito tempo. A determinada altura a professora apercebe-se do desfasamento entre os alunos e começa a corrigir os exercícios no quadro. O efeito desta medida é que alguns limitam-se a copiar os exercícios e não se cumprem com os objetivos que a docente havia planificado.
	<u>Dinamização</u>
Como é que a professora motiva os alunos? Que estratégias utiliza?	Avaliação Global: Suficiente
	Evidências: A motivação é feita através dos feedbacks positivos que são proferidos quer em grande grupo, quer de forma individual quando a docente apoia a criança de forma mais personalizada.
Que estratégias didáticas são utilizadas pela professora nas suas aulas?	Avaliação Global: Insuficiente
	Evidências: Com exceção dos exercícios práticos para clarificar os conceitos de meia-volta, um quarto de volta e uma volta inteira, as estratégias didáticas adotadas resumem-se à exposição oral da docente, seguido de intervenções das crianças e o uso dos manuais escolares e fichas de trabalho. Uma vez que os ritmos de trabalho das crianças são muito díspares, a professora opta por atribuir fichas extras às crianças

	que rapidamente terminam os exercícios, enquanto ela circula pela sala para acompanhar os que apresentam mais dificuldades ou que, por serem mais distraídas, necessitam de uma atenção extra.
Os materiais utilizados pela professora são diversificados?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: Os únicos materiais que tivemos a possibilidade de observar foram o quadro, as fichas de trabalho e os manuais escolares, por isso conclui-se que não existe diversidade a este nível.
As explicações dadas pela professora são suficientemente claras? Todos as compreendem?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: As explicações são muito breves e a maioria das vezes não se concretizam em exercícios práticos e, por isso, só ficam ao alcance de algumas crianças da turma.
Como é que a professora tenta colmatar os diferentes ritmos de aprendizagem?	Evidências: A professora atribui tarefas extra às crianças que finalizam mais rapidamente as atividades propostas para dar mais tempo às outras. Por vezes pede também a colaboração dos mais rápidos para fazer a correção dos exercícios no quadro.
As atividades educativas propostas são dinâmicas e entusiasmantes para as crianças?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: As atividades educativas são sempre muito repetitivas não passando de exercícios no quadro, a leitura do manual escolar e a realização de fichas de trabalho. As atividades propostas pela escola, como as idas à biblioteca ou ocasiões comemorativas, são os únicos momentos de fuga à rotina das atividades da sala de aula.
	Avaliação Global: Suficiente

A professora procura recorrer a exemplos práticos para concretizar as suas explicações?	Evidências: Em alguns casos foi possível observar a realização de exercícios práticos como a explicação dos itinerários. Porém, a maioria das vezes as explicações são dadas apenas de forma oral, o que prejudica a transmissão dos conhecimentos que não ficam ao alcance de todas as crianças.
--	---

Foco de Observação: <u>Rotinas da turma</u>		
Entrada	As crianças entram na escola sozinhas ou os pais acompanham-nas à sala?	As crianças entram na escola sozinhas e aguardam pelo toque da entrada no recreio principal.
	Quando toca, os alunos entram para a sala?	Os alunos aguardam que a docente os venham buscar ao recreio e só depois, acompanhados, é que se dirigem para a sala de aula.
	E quando os alunos chegam atrasados, como entram na sala?	Sempre que algum aluno chega atrasado, o que é habitual em alguns casos, entra na sala sozinho e rapidamente se senta e se prepara para iniciar as atividades.
	As crianças trazem lanche de casa?	Sim trazem, com exceção de dois alunos referenciados com o apoio social que têm direito ao lanche da manhã e da tarde.
	Observa-se algum cuidado, por parte da família,	Em alguns casos é evidente a preocupação pela adoção de uma alimentação

Intervalo da manhã	pela adoção de uma alimentação saudável relativamente ao lanche dos filhos?	saudável como a fruta e o leite simples. Noutros casos o mesmo já não acontece e surgem os <i>bollycao's</i> , as bolachas de chocolate e as gomas.
	A escola oferece lanche? É variado?	A escola oferece leite da parte da tarde que ou é simples ou é de chocolate e que, normalmente, sobra para o lanche da manhã do dia seguinte. Para além do leite oferece uma peça de fruta ou um pão que pode ser de manteiga, queijo ou fiambre. Todas as crianças são obrigadas a aceitar o pão ou a peça de fruta, mesmo quando manifestam contrariedade para tal.
	As crianças lancham dentro ou fora da sala?	Lancham dentro da sala e só têm autorização para sair quando o terminam.
Intervalo para o almoço	Quantas crianças vão almoçar a casa? E quantas almoçam na escola?	Vão almoçar a casa ou ao ATL cinco crianças e na escola almoçam as restantes 21.
Entrada	Quando as crianças regressam do almoço como se encontram?	Quando as crianças regressam do almoço encontram-se no recreio principal.
	As crianças entram na sala ou esperam que a professora chegue?	As crianças esperam que a professora os vá chamar e regressam juntos à sala de aula.

Saída	Quantas crianças saem às 16h?	Saem às 16h onze crianças.
	As crianças quando saem da escola vão para casa ou para o ATL?	Algumas vão para o ATL e outras vão para casa.
Aec's	Quantos alunos ficam para as AEC?	Quinze crianças ficam para as AEC's.
	Quais são as AEC's e em que dias acontecem?	As AEC's que existem são educação musical, educação física e inglês. A educação musical ocorre à quinta-feira, a educação física à quarta e à sexta e o inglês é à segunda e à terça.
	Existe articulação entre os docentes das AEC e a professora titular?	Não foi possível observar qualquer tipo de articulação entre os docentes das AEC's e a professora titular. Em cada período existe apenas uma reunião entre todos para a partilha da avaliação.
	Todos os alunos têm direito ao apoio ao estudo? Se não qual o critério de seleção?	Só tem direito ao apoio ao estudo as crianças sinalizadas pela docente como as que têm dificuldades de aprendizagem que no caso do 2ºA são cinco. Os encarregados de educação têm de dar autorização para que as crianças frequentem as aulas de apoio.

Apoio ao Estudo	A que dias é que funciona o apoio ao estudo?	O apoio ao estudo durante os meses de outubro, novembro e dezembro funcionavam três a quatro dias por semana em horários que eram alterados quase semanalmente. A partir do final de janeiro foi definido que o apoio ao estudo ficaria integrado no final do horário letivo num período de 30 minutos três dias por semana, segunda, quarta e sexta.
	Em que medida é que a ausência das crianças que vão ao apoio influencia a dinâmica da turma?	O horário de funcionamento do apoio é alterado com muita frequência e nem sempre com a devida antecedência o que prejudica o planeamento das atividades na sala de aula. A professora não explora conteúdos novos quando as crianças estão no apoio. No entanto não existe articulação entre o trabalho da sala de aula e o trabalho que o professor do apoio realiza e, por isso, as crianças acabam por ficar sempre desfasados nas atividades das aulas.

Foco de Observação: Caracterização física da escola

Quantas salas de aula existem?	Existem 14 salas de aula, duas salas de jardim de infância, três gabinetes para aulas de apoio e ensino especial, sala de informática e biblioteca.	
A escola possui um gabinete médico ou enfermaria?	Não.	
Quantos alunos existem na escola?	Existem cerca de 400 alunos na escola.	
Qual é o número de professores?	Existem 14 docente a lecionar no 1º ciclo, 2 educadoras e 2 professores sem turma atribuída.	
Qual o número de assistentes operacionais que a escola comporta?	São 9 o total de assistentes operacionais que a escola comporta.	
	Quantos recreios existem?	Existem dois recreios. O recreio principal localiza-se no espaço central do edifício onde as crianças se reúnem antes do começo das aulas, depois do almoço e à tarde, para as que frequentam as AEC's. No intervalo da manhã é também utilizado pelas turmas do piso superior e da ala B do edifício. O outro recreio funciona apenas para a ala A do edifício que incluem as duas salas de pré-escolar e uma turma de cada ano de escolaridade do 1ºciclo, do qual se inclui o 2ºA. Este

Espaço exterior		recreio localiza-se no lado esquerdo do edifício e é apenas utilizado pelas turmas do 1º ciclo no intervalo da manhã. Na hora de almoço é usado apenas pelas crianças do pré-escolar.
	São suficientes para a quantidade de alunos na escola?	Avaliação Global: Bom
		Evidências: A dimensão dos recreios é adequado para o número de alunos que os frequentam.
	Respeita as condições de segurança?	Avaliação Global: Suficiente
		Evidências: O recreio localizado à esquerda do edifício tem, por vezes, problemas com o esgoto o que provoca um cheiro bastante desagradável.
	Que tipo de equipamentos e materiais existem nesses espaços?	Ambos os recreios têm uma parte coberta própria para o tempo de chuva. Têm bancos de pedra e baldes do lixo. Não estão disponíveis às crianças qualquer tipo de materiais.
	Existe vigilância nesses espaços na hora do intervalo?	Sim existe sempre vigilância realizada pelo menos por um funcionário na hora do intervalo e na hora do almoço.
		Avaliação Global: Insuficiente

	Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	Evidências: Os muros estão degradados e com uma pintura muito gasta. No outono é frequente ocorrer a acumulação de folhas nos espaços exteriores, pois não se efetua a limpeza destes locais com regularidade.
Espaço interior para convívio	Existe este espaço na escola?	Não existe. Nos dias de maior frio e chuva as crianças têm na mesma que ir para o espaço exterior que apesar de ter um coberto não as protege das condições climatéricas.
	É utilizado em que circunstâncias?	_____
	O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos?	Avaliação Global: _____
		Evidências: _____
Cantina	O espaço oferece conforto aos alunos?	Avaliação Global: Insuficiente
		Evidências: É um espaço desprovido de decorações nas paredes o que dá uma sensação de frieza quando se entra e se depara com as paredes brancas e despidas.
	A cantina apresenta boas condições de iluminação e de circulação de ar?	Avaliação Global: Bom
		Evidências: A cantina é espaçosa e suficientemente iluminada pela luz natural e artificial.

	Como é gerida a hora das refeições? As crianças comem todas ao mesmo tempo?	As refeições são feitas de forma desfasada, ou seja, às 12h00 almoçam as crianças do pré-escolar, às 12h30 as crianças do 1º e 2º anos e às 13h as crianças do 3º e 4º anos.
	Quem apoia as crianças no momento da refeição?	O apoio é feito por duas assistentes operacionais.
Biblioteca	Que tipo de recursos e equipamentos disponibiliza aos alunos?	Neste espaço existem várias estantes com livros de variadas temáticas (eg. ciências, história, astronomia, literatura infantil). Existem mesas com cadeiras, uma televisão com DVD, vários DVDs e CD's, uma aparelhagem, três computadores, um data show e uma tela branca.
	O espaço é agradável?	Avaliação Global: Bom
		Evidências: A biblioteca é um espaço agradável e colorido, estando decorada com trabalhos que as crianças realizam lá.
	Quem é responsável por este espaço?	A responsável por este espaço é a educadora Arlete, uma vez que este ano não lhe foi atribuída turma.
	São dinamizadas atividades neste espaço? Que tipo de atividades de	Sim, sempre que existe uma data comemorativa ou uma época festiva como o dia da música e o natal. Estas atividades são dinamizadas pela educadora Arlete para todas as

	atividades? Por quem?	turmas, em sessões previamente marcadas. A biblioteca é um espaço usado também para a dinamizações de palestras, como a da anestesia, e encontros com escritores, como foi o caso do João Manuel Ribeiro e António Mota.
Ginásio	A escola tem um ginásio?	Não. A educação física é realizada no recreio principal.
	Tem materiais específicos para as atividades de Educação Física?	Existe uma arrecadação destinada a guardar materiais de educação física.
	Quais?	Cordas, sinalizadoras, coletes, colchões, arcos, bolas de futebol, andebol e basquetebol.
	São suficientes em comparação com o número de alunos?	Uma vez que só uma turma de cada vez é que realiza atividades de educação física considera-se que os materiais são em número suficientes.
Sala de apoio das crianças com N.E.E.	Existe sala de apoio para crianças NEE?	Sim existe uma sala de apoio para crianças NEE que se denomina de Unidade de Apoio à Multideficiência.
	Como é o horário de funcionamento desta sala?	Esta sala funciona no mesmo horário que as atividades letivas, das 9h às 16h.
	Quantos docentes especializados existem?	Existem seis docentes especializados incluindo uma terapeuta ocupacional.
		Existem três casas de banho para os alunos do 1º ciclo, uma no piso superior e as outras

Casa de banho	Quantas casas de banho existem?	duas situadas nos recreios. O pré-escolar tem também uma casa de banho exclusiva para as crianças desta faixa etária. Para os adultos existem duas casas de banho, uma no piso superior e outra na ala B do edifício, junto à sala dos professores.
	São em número suficiente?	Sim são, no entanto como o recreio situado no lado esquerdo do edifício só está aberto à hora do intervalo da manhã obriga a que os alunos em que as salas de aula se situem na ala esquerda do edifício tenham de se dirigir para a casa de banho do recreio principal.
	A escola possui casa de banho adaptada a crianças com dificuldades físicas?	A escola não possui casa de banho adaptada a crianças com dificuldades físicas, pois a Escola da Torrinha é uma escola referenciada para alunos com cegueira ou baixa visão e, por isso, não tem alunos que requeiram alterações nas estruturas das casas de banho.
	Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	Avaliação Global: Bom
		Evidências: A altura das sanitas e dos lavatórios estão adequados à estatura das crianças.
	Os espaços são cuidados e oferecem segurança aos alunos?	Avaliação Global: Insuficiente
		Evidências: Existe falta de higiene nas casas de banho, inclusivamente na dos adultos. Em tempo de chuva nas casas de banho exteriores, as do recreio, o chão está sempre muito molhado o que se torna perigoso para as crianças.

	Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (sabonete e papel higiênico)?	Avaliação Global: Insuficiente
		Evidências: Nem sempre as casas de banho têm disponível sabonete e papel higiênico.

Anexo 2A4 – Planificação do dia 19 de novembro de 2015

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais /Recursos	Áreas curriculares/domínios/objetivos descritores	Avaliação
9h00 - 9h15	Receção aos alunos			
9h15-9h45	“Descobre os acentos” - Será entregue às crianças um texto “O Francisco está doente” (<i>Anexo 1</i>) que será lido por algumas crianças. As crianças leem apenas quando lhes for entregue um microfone e param de ler sempre que este objeto lhes for retirado (<i>Anexo 2</i>); - As crianças rodeiam, a lápis, as palavras do texto que têm acento	<i>Anexo 1 –</i> Texto “O Francisco está doente”; <i>Anexo 2 –</i> Microfone (esfera de esferofite, pau de	Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas. Descritor de desempenho: pronunciar os segmentos fónicos de todos os grafemas com acento. Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Ler textos diversos Descritor de desempenho: ler pequenos textos narrativos.	Modalidade de avaliação: formativa Instrumento de avaliação: - Grelha de verificação de leitura (<i>Anexo 16</i>)

Comentário [S1]: Substituir o sujeito por um pronome em alguns casos ou fazer frases com o sujeito nulo subentendido para evitar a repetição tão próxima da palavra

Comentário [S2]: Um “pequeno” pormenor que em termos de motivação faz toda a diferença!

	(´ ˘ ^ ~). Linha a linha far-se-á a correção, questionando as crianças quanto à designação dos sinais de acentuação (acento agudo, acento grave, acento circunflexo e til*). Colocar alguns exemplos no quadro e ir questionando as crianças quanto à sua acentuação. - De seguida será pedido que pintam cada letra com acento de uma cor diferente (agudo-azul; grave-vermelho; til – verde; circunflexo – amarelo). *o til apesar de não ser um acento gráfico, mas sim fonético, serve para conferir nasalidade à palavra.	madeira e decorações); Lápis azul, vermelho, verde e amarelo	Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Mobilizar o conhecimento da pontuação Descritor de desempenho: Identificar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til.	Comentário [S3]: Oralmente? Ou vai projetar o texto e faz assim a correção? - Grelha de observação do comportamento (transversal a todos os planos) (Anexo 17) Comentário [S4]: Pintem É pintem ou sublinhem? Comentário [S5]: Mas deve explicar bem essa diferenciação às crianças
09h45- 10h15	“Coloca-me no sítio certo” - No quadro serão afixados os quatro sinais de acentuação (<i>Anexo 3</i>). Cada par de crianças terá dois cartões um com palavras com o acento mal colocado para que seja corrigido (<i>Anexo 4</i>) e outro com uma imagem e com uma linha por baixo, para as crianças atribuírem a designação ao objeto (<i>Anexo 5</i>);	<i>Anexo 3 –</i> Sinais de pontuação apara afixar no quadro; Quadro Bostik	Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Mobilizar o conhecimento da pontuação Descritor de desempenho: Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til.	Comentário [S6]: Omitir sujeito

	- Cada par será chamado ao quadro para colocar o seu cartão por baixo do acento correto. Para que todos possam ver e corrigir, caso necessário, a palavra escrita a professora-estagiária irá escrevê-la no quadro; - Escrita destes exemplos em pequenos cartões com o formato dos acentos (<i>Anexo 6</i>) para que as crianças depois os cole no seu caderno de português, juntamente com um breve texto explicativo dos sinais de acentuação que se encontra no manual de português na página 50.	<i>Anexo 4 –</i> Cartões com palavras mal acentuadas; <i>Anexo 5 -</i> Cartões com imagens; <i>Anexo 6 –</i> Cartões em formato dos sinais de acentuação; Manual de português.		
10h15 – 10h30	“Preenche o crucigrama” - Preenchimento de um crucigrama de consolidação (<i>Anexo 7</i>).	<i>Anexo 7 –</i> Crucigrama;	Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Mobilizar o conhecimento da pontuação Descritor de desempenho: Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til.	

10h30 – 11h00	Intervalo da Manhã			
11h00 – 11h15	“A chave do silêncio” Antes de as crianças entrarem na sala será pedido que se encostem à parede do corredor a descansar e a ouvir as indicações para a próxima atividade. De forma a incentivar a que todos mantenham silêncio quando entrarem na sala, a professora-estagiária irá chamar uma criança de cada vez, conforme estas se forem acalmando. Antes de entrarem na sala vou pedir que “fecham a boca à chave” com uma chave dourada (<i>Anexo 8</i>) e que só podem voltar a abrir a falar quando for solicitado.	Anexo 8 – Chave	Área curricular: Português Domínio: Oralidade Objetivo: Respeitar regras da interação discursiva. Descritores de desempenho: saber ouvir o outro; saber fazer silêncio.	
	“Ouve e escreve” - As crianças ouvirão a lista de compras que a avó do Francisco comprou no fim de semana e terão de escrever o nome dos alimentos em formato de lista (<i>Anexo 9</i>). Alguns dos nomes dos alimentos terão acentos gráficos/fónicos e casos especiais de leitura (exemplo: maçã, chocolate, massa, chá,	Audição Computador Colunas Anexo 9 – Lista de compras para preencher e	Área de conhecimento: Português Domínio: Oralidade Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos Descritor de desempenho: escrever palavras a partir da sua audição.	Comentário [S7]: bem

11h15 – 11h45	farinha, manteiga, salsichas, abóbora, leite, couve, feijão, broa, entre outras), para que assim se consolidem os conteúdos abordados anteriormente. No final distribuo um cartão por cada par que conterà a palavra e a respetiva imagem (<i>Anexo 10</i>). Pela ordem com que ouvirem as palavras as crianças dirigem-se ao quadro e colam o cartão para que possam corrigir a sua lista de compras.	desenhar; <i>Anexo 10</i> – Cartões com os alimentos da lista de compras com a respetiva imagem; Quadro Bostik	Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita. Objetivo: Mobilizar o conhecimento da pontuação. Descritor de desempenho: Saber utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til.	
	“Desvenda o mistério do alimento estragado” - O Francisco está doente porque comeu um alimento estragado. Será pedida a ajuda da turma para desvendar qual é o alimento que lhe fez mal. Para isso serão dadas 13 pistas, no entanto, cada par terá de resolver um exercício de matemática (<i>Anexo 11</i>) para ter acesso a uma pista. Sempre que um par tiver dúvidas levanta a placa vermelha para eu as apoiar e	<i>Anexo 11</i> – Exercícios de matemática; 26 placas	Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações. Subdomínio: Números naturais. Objetivo: Contar até quinhentos. Descritor de Desempenho: Efetuar contagens de 10 em 10, 20 em 20 e de 100 em 100.	

11h45 – 12h30	quando terminarem o exercício levantam a placa verde para eu ir corrigir e validar a resposta com um autocolante verde. Sempre que um exercício estiver correto será entregue uma pista ao par, sendo elas: 1ª Pista - O alimento que o Francisco comeu não é verde; 2ª Pista – O alimento que o Francisco comeu não faz parte do grupo dos legumes; 3ª Pista - O alimento que o Francisco comeu não faz parte do maior grupo da roda dos alimentos; 4ª Pista - O alimento que o Francisco comeu não é rico em vitamina C; 5ª Pista - O alimento que o Francisco comeu não é uma leguminosa; 6ª Pista - O alimento que o Francisco comeu não é de origem natural, ou seja, o homem interferiu na sua produção; 7ª Pista – O alimento que o Francisco comeu tem de estar guardado		Área curricular: Matemática Subdomínio: Adição e subtração. Objetivo: adicionar e subtrair números naturais. Descritor de Desempenho: Adicionar ou subtrair mentalmente 10, 20 e 100 de um número com três algarismos.	
-----------------------------	---	--	--	--

	dentro de uma embalagem; 8ª Pista – O alimento que o Francisco comeu faz parte da roda dos alimentos; 9ª Pista – O alimento que o Francisco comeu não faz parte do grupo mais pequeno da roda dos alimentos; 10ª Pista – O alimento que o Francisco comeu é rico em cálcio; 11ª Pista – O alimento que o Francisco comeu é branco; 12ª Pista – O alimento que o Francisco comeu tem de ser guardado no frigorífico; 13ª Pista - O alimento que o Francisco comeu pode ser líquido ou sólido. <u>logurte</u> Cada pista terá um conjunto de fotografias de alimentos para as	Anexo 12 – Pista com imagens dos alimentos para eliminar e seleccionar;	
--	---	--	--

	crianças eliminarem (fazendo um X) (<i>Anexo 12</i>). (Naturalmente, neste processo, alguns pares vão terminar mais cedo do que outros e para que continuem em atividade, depois de lerem as pistas e selecionarem as imagens corretas, as crianças terão a oportunidade para ilustrar a lista de compras da avó realizada anteriormente). - Depois de todas as crianças terem acesso à pista cada par será chamado ao quadro para a ler para a turma e para selecionar ou eliminar as imagens dos alimentos que estarão coladas no quadro (<i>Anexo 13</i>). No final revela-se que foram os iogurtes os alimentos estragados que o Francisco comeu e mostram-se duas embalagens de iogurte, um líquido e outro sólido fora do prazo de validade. Caso sobre alguns minutos antes do toque de saída para o almoço iniciarei um diálogo com as crianças sobre as possíveis razões para o iogurte se ter estragado, a partir das seguintes questões-chave: • Alguma vez já aconteceu que ao abrirem um iogurte ele estivesse	Quadro Bostik <i>Anexo 13</i> – Imagens de alimentos para fixar no quadro; Um iogurte líquido fora do prazo; Um iogurte sólido fora do prazo;	Área curricular: Estudo do Meio Bloco 1: À descoberta de si mesmo Conteúdo: A saúde do seu corpo Objetivo: conhecer características da roda alimentar e dos alimentos que a constituem.	Comentário [S8]: atividade interessante e bem organizada Comentário [S9]: Importante a previsão de atividades alternativas para gerir o tempo de forma eficaz.
--	--	--	---	--

	estragado? • Porque é que acham que se pode ter estragado? Terá estado fora do frigorífico muito tempo? • Já vos aconteceu terem que deitar algum alimento fora porque o prazo de validade tinha acabado? (Colocar no quadro exemplos de prazos de validade dentro e fora da data).			
12h30 – 14h00	Almoço			
14h00 – 14h30	“Alimentar versus não alimentar” - Será distribuído a cada criança uma embalagem de um produto alimentar ou não alimentar. De seguida, eu farei passar pela turma duas sacas uma intitulada de “Alimentar” e outra de “Não alimentar” para que as embalagens sejam colocadas no sítio correto. No final ocorrerá a correção oral para averiguar possíveis incorreções.	Embalagens de produtos alimentares e não alimentares	Área curricular: Estudo do Meio Bloco 1: À descoberta de si mesmo Conteúdo: A saúde do seu corpo Objetivo: distinguir o conceito de produto alimentar e não alimentar;	

14h30 – 15h00	“Dentro do prazo de validade versus fora do prazo de validade” - A partir da saca intitulada de “Alimentar” as embalagens serão novamente entregues às crianças mas, desta vez, vão acompanhados de um cartão (<i>Anexo 14</i>) onde terão de escrever o nome do produto e a respetiva data de validade. Depois recolho as embalagens e os cartões já preenchidos e peço a contribuição da turma para explorar o conceito de prazo de validade, nomeadamente o que significa, para que serve, qual a importância de olharmos para o prazo de validade quando compramos um alimento, qual a atitude correta quando encontramos no supermercado um produto fora do prazo, quais os riscos da ingestão de um produto fora de data, entre outras questões que forem sendo levantadas. - Após este diálogo inicial pedirei a contribuição das crianças para verificar quais os alimentos que estão dentro do prazo de validade e quais os que já não estão, a partir da colocação dos cartões já preenchidos no quadro e da colocação de um sinal de visto e de um X. Verificação do prazo de validade mais antigo e do mais recente.	<i>Anexo 14</i> – Cartão para escrever o nome do produto e o respetivo prazo de validade; <i>Anexo 15</i> - 13 certos (sinal de visto) e 13 errados (X)	Área curricular: Estudo do Meio Bloco 1: À descoberta de si mesmo Conteúdo: A saúde do seu corpo Objetivo: conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (verificação do prazo de validade dos alimentos).	
---------------	--	--	---	--

Comentário [S10]: muito importante não só relacionado com o Estudo do Meio como com a Matemática

15h00 – 15h45	“Verifico se sei” Realização da página 41 do manual de Estudo do Meio e página 18 do livro de fichas de Estudo do Meio. (Para as crianças que terminarem mais rapidamente as atividades propostas será pedido que escolham o formato de uma embalagem para que, de seguida, escolham o nome do seu produto, criem a sua data de validade e pintem a sua embalagem (Anexo 15).	Manual de Estudo do Meio Livro de fichas de Estudo do Meio Anexo 15 – Embalagens para colorir.	Área curricular: Estudo do Meio Bloco 1: À descoberta de si mesmo Conteúdo: A saúde do seu corpo Objetivo: conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (verificação do prazo de validade dos alimentos).	Comentário [S11]: deveria explicar um pouco mais como vai fazer a exploração dos exercícios e a sua correção Comentário [S12]: estabeleçam	
	15h45 – 16h00			Preenchimento do mapa dos comportamentos.	Comentário [S13]: a partir de um diálogo....
	16h00				
Fim da aula					

Anexo 2A5 – Principais anexos da planificação do dia 19 de novembro de 2015

Texto “O Francisco está doente”

Nome: _____

Data: _____

1 – Lê atentamente o seguinte texto.

O Francisco está doente

Estava um lindo dia de sol e o Francisco e a Helena encontraram-se na esplanada do café do Senhor José. Mas a Helena achou muito estranho quando sorriu para o Francisco e ele não lhe retribuiu o sorriso habitual.

Quando a irmã da Helena chegou junto deles às 14 horas propôs que fossem apanhar o autocarro para irem à loja comprar um baú e pincéis para um trabalho da escola. No entanto, o Francisco não tinha vontade de ir porque lhe doía muito a barriga. Ele achava que tinha comido alguma coisa estragada mas não se lembrava do que poderia ser. A Helena viu o seu avô a passar do outro lado da rua, junto à câmara, e chamou-o. Pediu-lhe que passasse a mão pela testa do amigo para ver se ele tinha febre. O senhor achou que o menino estava a ficar com febre e decidiu chamar um táxi para o levar ao médico. A Helena ficou tão preocupada com o estado de saúde do seu companheiro de brincadeiras que achava melhor chamar uma ambulância.

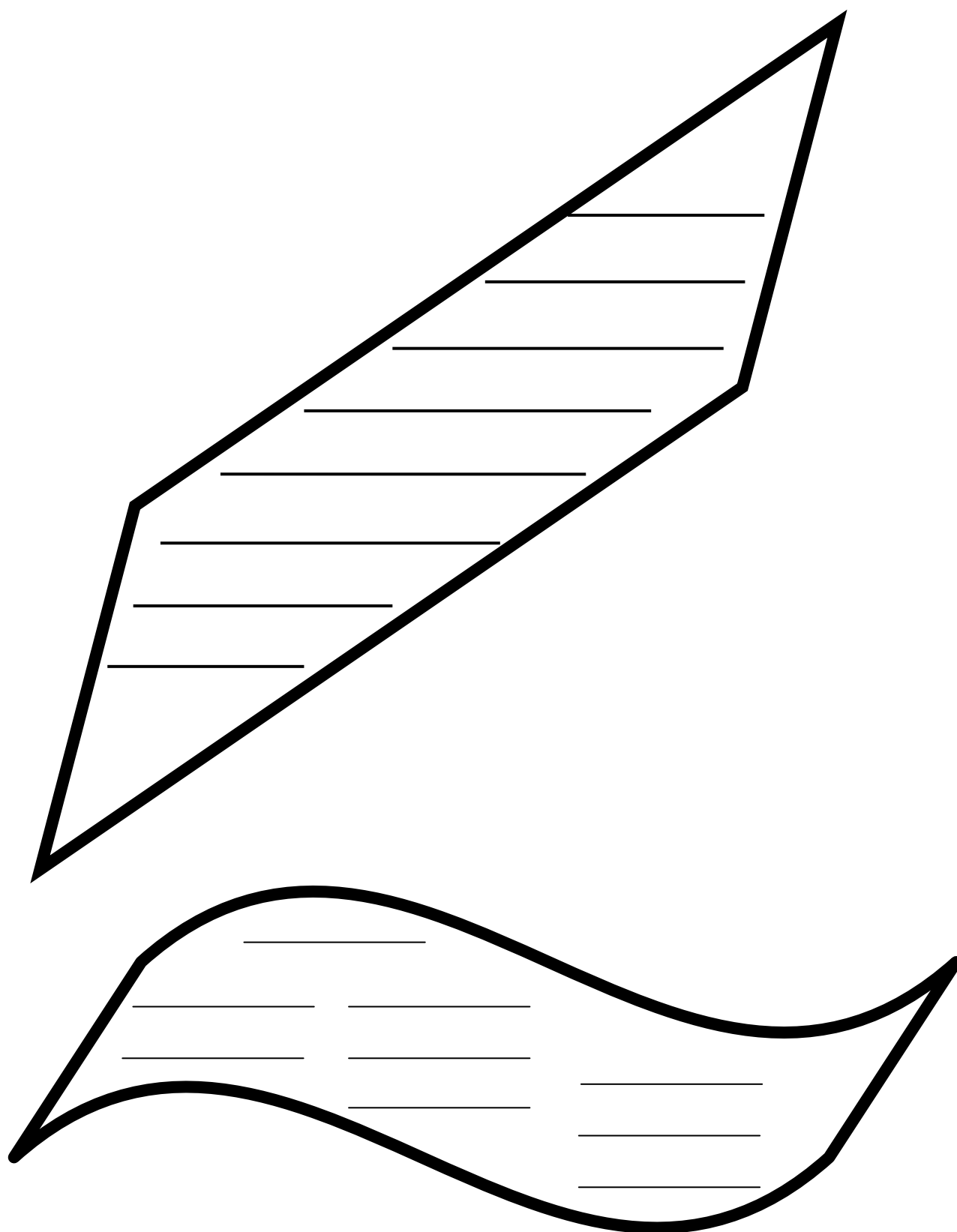
Os três amigos e o avô acabaram por levá-lo de táxi enquanto ele bebia um chá quente. Quando chegaram ao centro de saúde a Helena e a irmã disseram ao Francisco: - Pede ao Sr. Doutor para te pôr bom depressa!

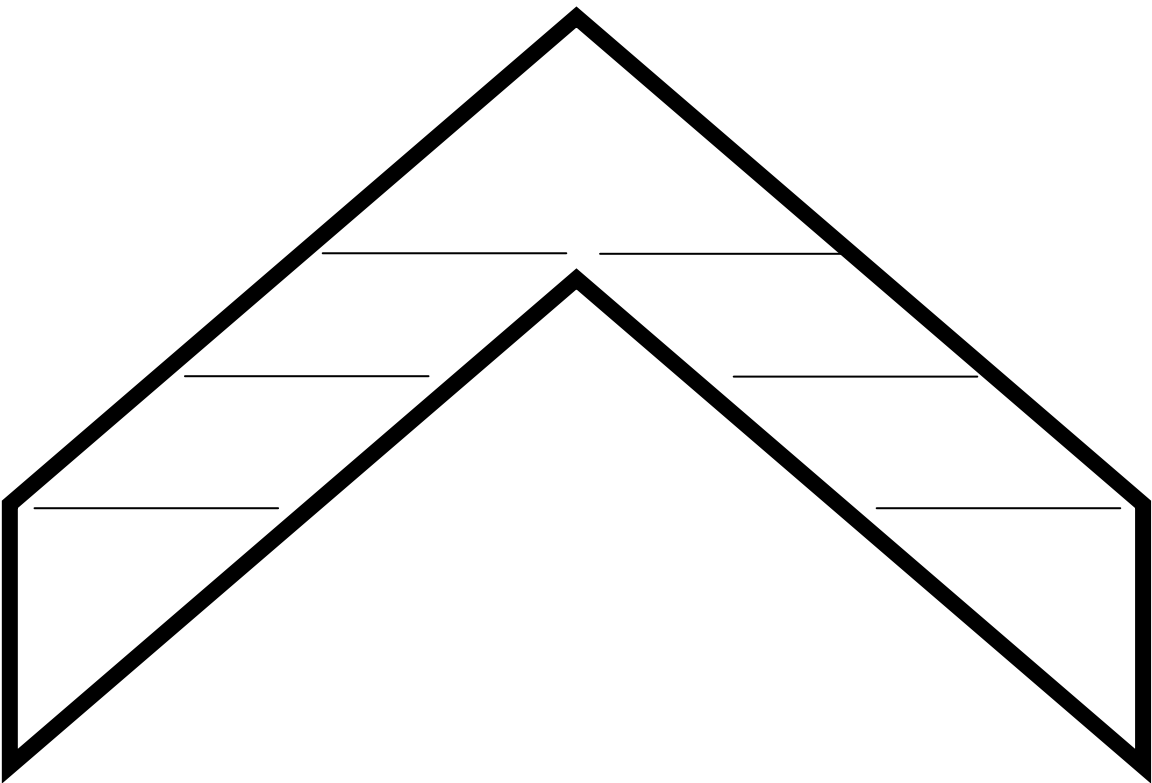
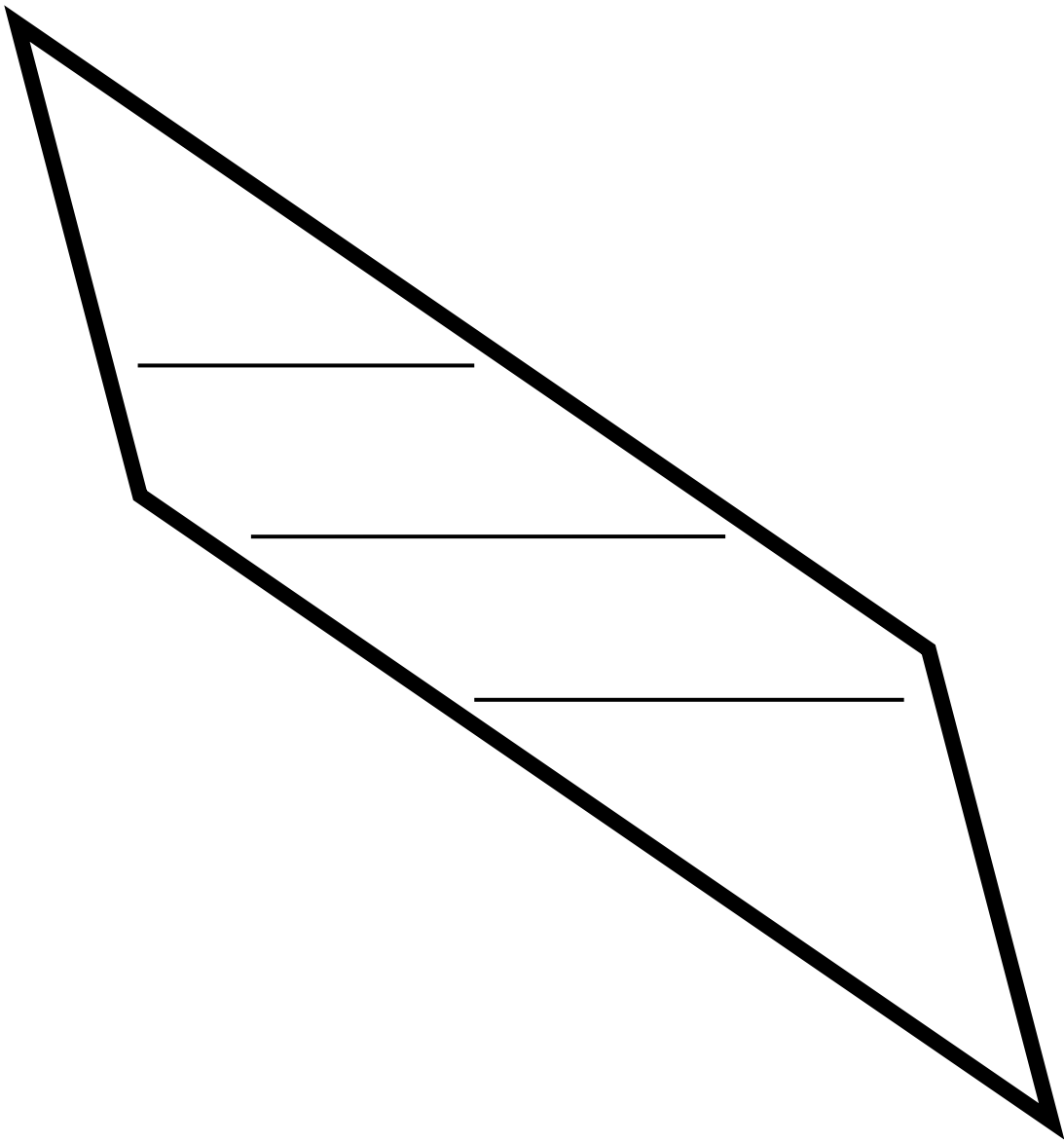
Exercícios:

2 – Rodeia as palavras que têm acento.

3 – Pinta de azul o sinal agudo (´), de vermelho o sinal grave (`), de verde o til (~) e de amarelo o acento circunflexo (^).

Cartões com formato dos sinais de acentuação



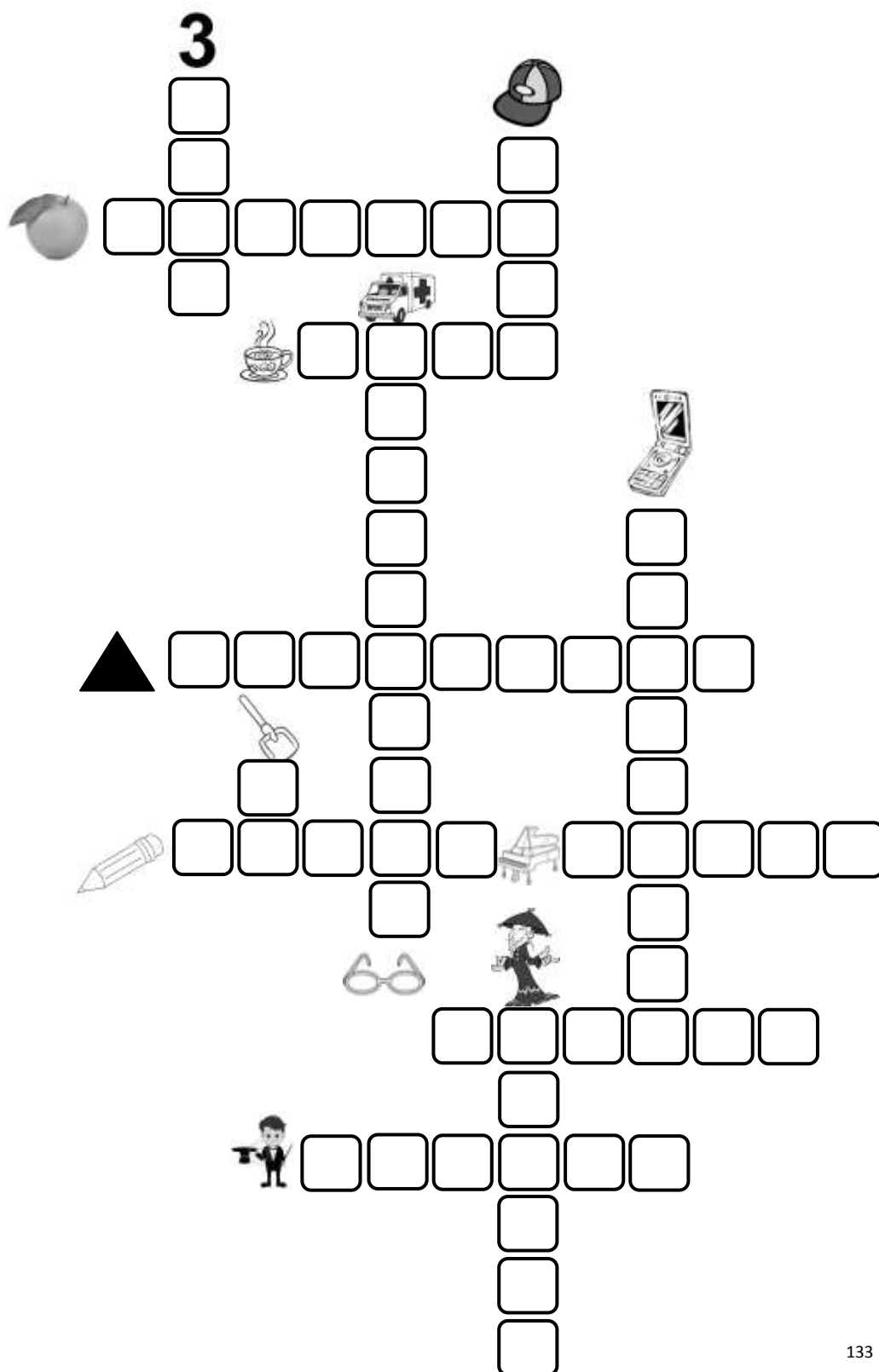


Crucigrama

Nome: _____

Data: _____

1 – Completa o crucigrama.



Lista de compras

Nome: _____

Data: _____

1 – Escreve as palavras pela ordem que as vais ouvir para que consigas completar a lista de compras da avó do Francisco.

							
	Lista de compras da avó do Francisco _____ _____ _____ _____ Farinha _____ _____ _____ _____ Couve _____ _____ Leite _____ _____ Manteiga _____ _____ Frango _____						
							
							
							
							
							
							
							
							

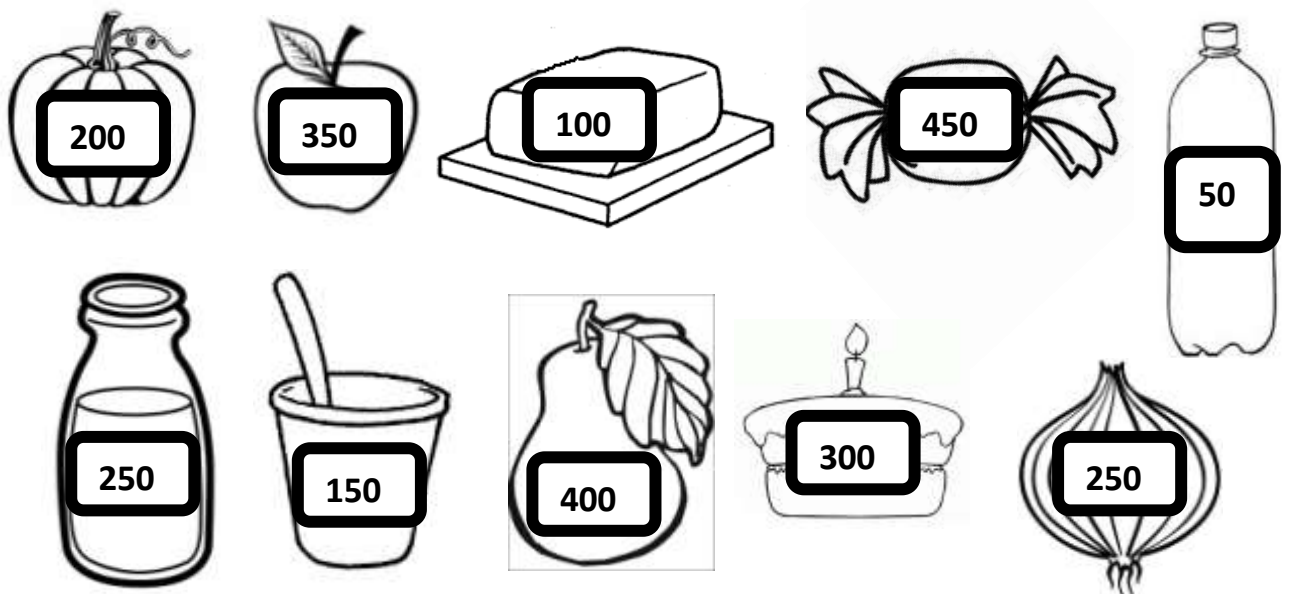
Exercícios de matemática

Nome _____

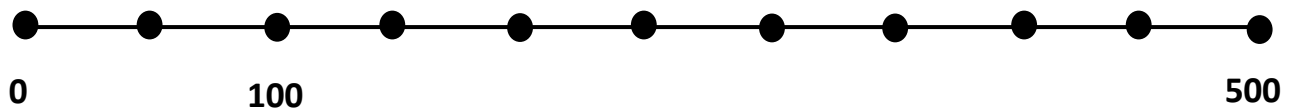
Data: _____

Resolve os seguintes exercícios com a ajuda do teu colega do lado e quando terminares levanta a placa verde. Se o exercício estiver correto será colado na tua folha um autocolante. Depois de teres o autocolante levantas-te, juntamente com o teu par, e vais buscar uma pista.

1 – Observa os números que estão dentro dos alimentos.



1.1 – Localiza na reta numérica os números de cada alimento.



1.2 – Coloca os números dos alimentos por ordem decrescente.

_____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

1.3 – Identifica e escreve por extenso:

a) o menor número

b) o maior número

1.4 – Qual é a diferença entre o maior e o menor número?

1.5 – Há um número que se encontra tão próximo do 0 como do 500.Qual é?

2 – Pinta da mesa cor os alimentos cuja soma é 500.

3 – Calcula e completa a tabela.

	+ 100	+ 10	+ 20	- 10	- 20	- 100
436						
327						
268						

Pistas com imagens dos alimentos para eliminar e seleccionar

Nome do par: _____

Pista número 1

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



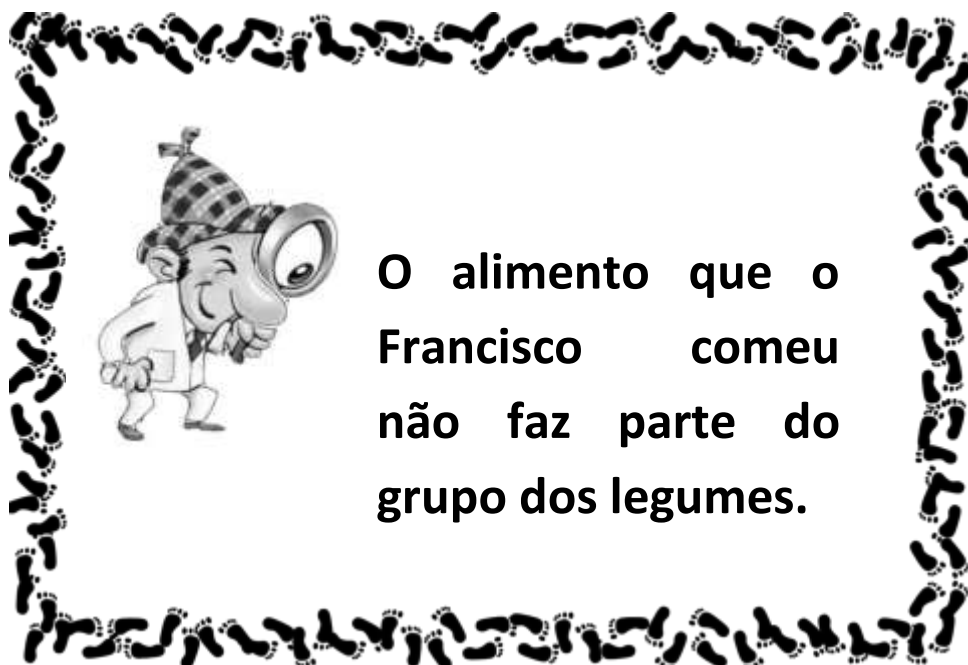
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 2

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



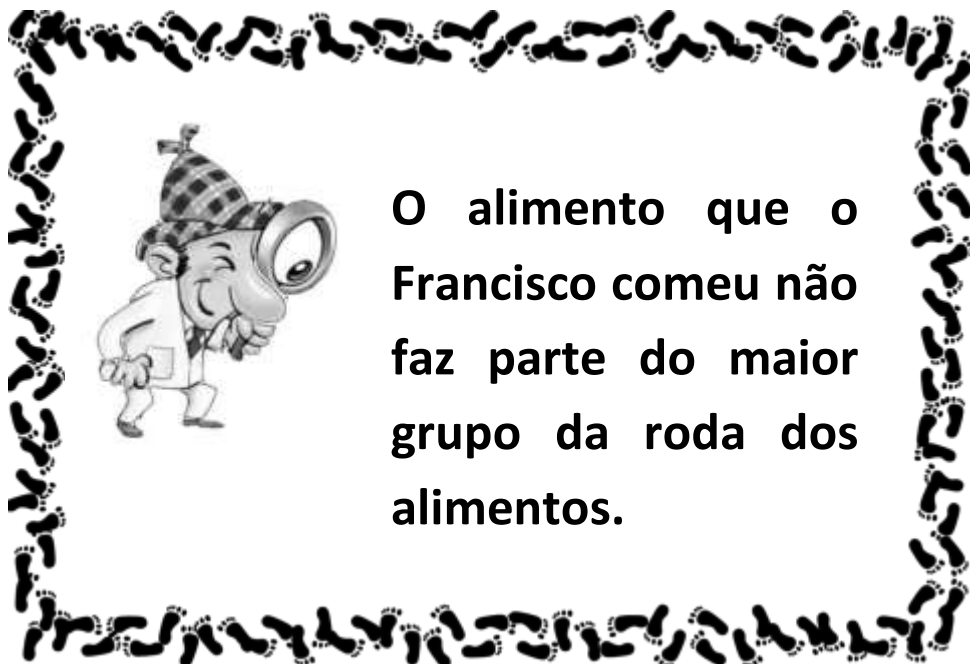
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 3

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



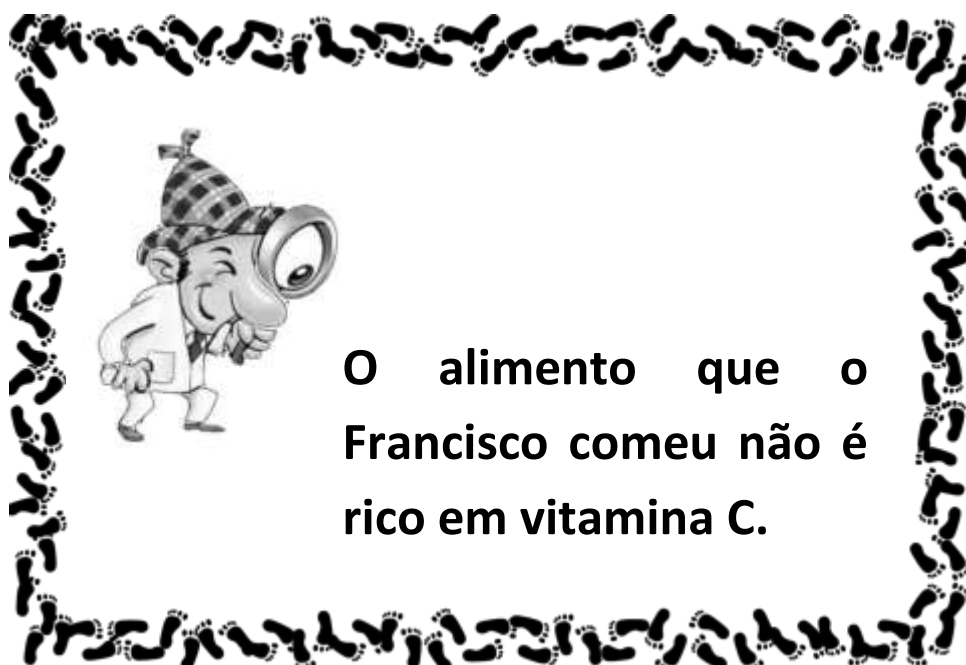
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 4

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



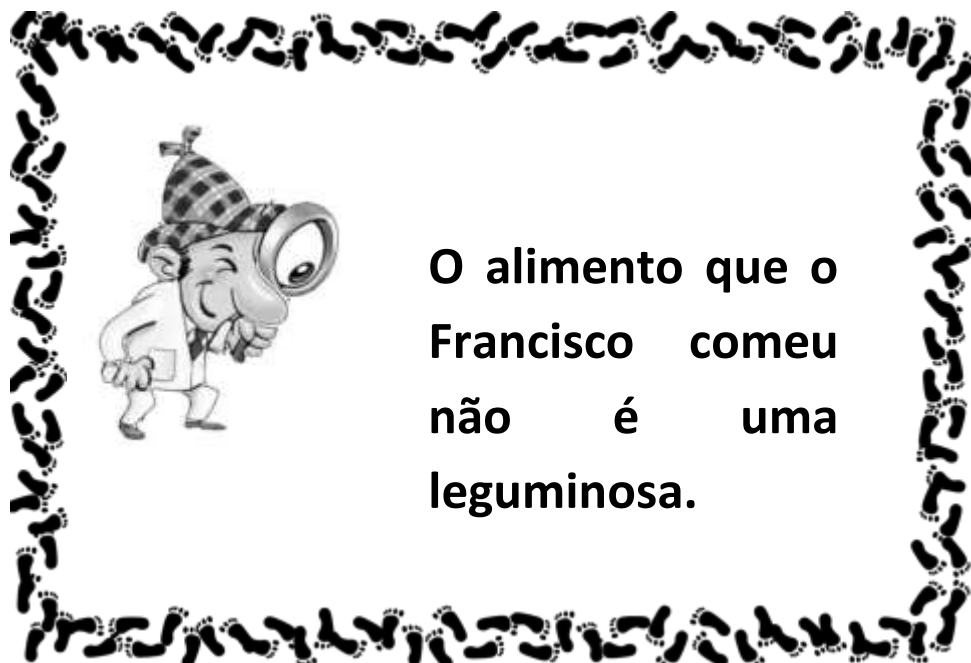
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 5

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 6

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 7

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 8

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



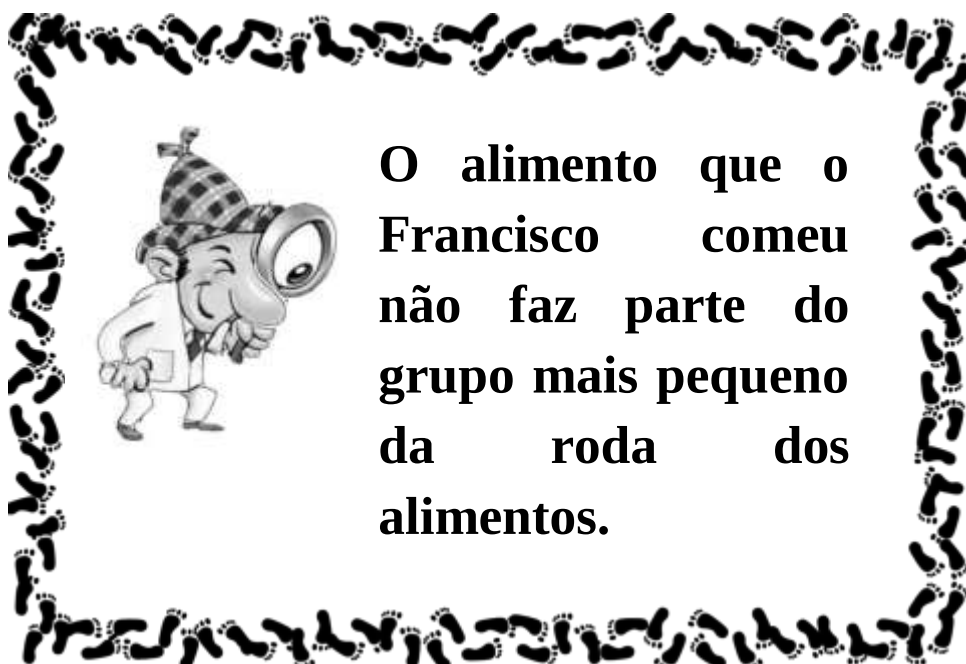
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 9

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 10

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 11

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 12

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



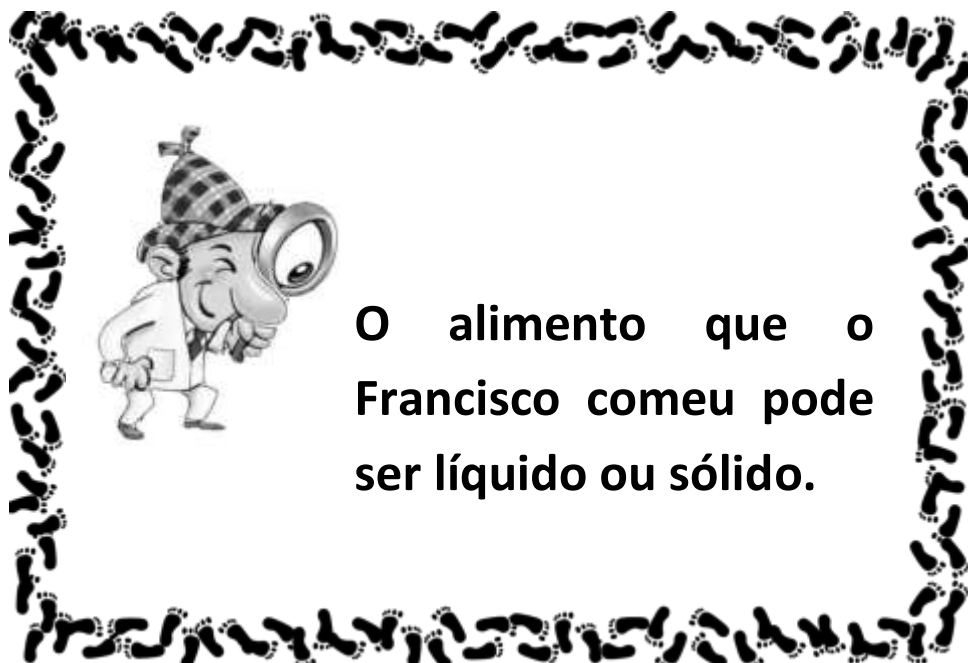
Possíveis alimentos:



Nome do par: _____

Pista número 13

Lê a seguinte pista e faz um X nos alimentos incorretos.



Possíveis alimentos:



Anexo 2A6 – Guião de pré-observação do dia 19 de novembro de 2014

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Turma/ Ano: 2º A

Orientadora Cooperante: Laurinda Rita

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Estagiário observado: Rute Zamith

Data de observação: 21/01/2015

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

A decisão a nível dos conteúdos a explorar semanalmente é da competência da professora cooperante, que depois dá ao par pedagógico total liberdade para os estruturar da forma que achar mais conveniente. A partir do plano semanal que a docente envia os conteúdos foram organizados por dias, sendo que a quarta-feira será dedicada à abordagem aos sinais de acentuação e aos prazos de validade dos alimentos. Para definir os principais objetivos da ação recorri ao Programa de Português (Reis, C. et al., 2009) e às Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). e ao Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004) e, assim, “em harmonia com esses objetivos finais” (Barbier, 1996, p.79) comecei por delinear uma sequência de ações a que Barbier intitula de “processo de condução de uma acção” (ibid). Nesta fase, a preocupação passou pela integração curricular de forma para que se “derrubassem fronteiras de fragmentação das áreas de estudo disciplinares” (Beane, 2002, p.15), ao mesmo tempo que se “cumpre” com o horário semanal estabelecido pela instituição para o trabalho na sala de aula, o qual a professora revela preocupação em respeitar.

No primeiro bloco da manhã ocorrerá, a partir dos conhecimentos prévios das crianças, a exploração dos sinais de acentuação a partir de um texto que terá como temática um menino que estava doente porque tinha comido um alimento estragado. Desta forma tentei já introduzir o Estudo do Meio, nomeadamente os hábitos alimentares e os alimentos já estudados, ao mesmo tempo que “fica no ar” o que terá acontecido ao alimento para se ter estragado, pois o texto não explica.

Tendo como pano de fundo o aspeto já referido, o segundo bloco da manhã inicia-se com um exercício de escuta ativa. Assim, ao mesmo tempo que se consolidam os sinais de acentuação, pois algumas das palavras têm acentos, inicia-se a exploração da temática dos alimentos, uma vez que as crianças a partir de uma audição vão escrever a lista de compras que a avó do menino comprou, sugerindo que o alimento estragado fará parte dessa mesma lista. Esta estratégia pedagógica foi selecionada porque tal como nos diz Amor (2001, p. 72), as atividades de audição ativa “implicam um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais”. Tal como todas as propostas de audição ativa este exercício pressupõe a recolha de informações que será o meio de consolidação dos sinais de acentuação.

A próxima fase da atividade é a descoberta do alimento estragado por meio de uma série de pistas às quais as crianças vão dar resposta. Desta forma, e tal como refere Coll et al., (2001), procurou-se que o motor do processo educativo fossem as ações das próprias crianças que ao se envolverem ativamente na ação vão entrar num jogo de detetives para levar a cabo a tarefa proposta. Esta estratégia foi escolhida por duas principais razões: a primeira deve-se a fatores motivacionais que pretendem pedir o contributo ativo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios em que a atuação da professora estagiária será apenas de guia e mediador entre a criança e a aprendizagem que se vai realizando; e a segunda prende-se com a inclusão da matemática nas atividades, pois as crianças para terem acesso a uma pista têm de realizar uma ficha (idem). Neste sentido, nesta segunda parte da manhã conseguiu-se integrar as três principais áreas curriculares.

Esta estratégia pedagógica, o jogo lúdico, segundo Cardoso (2003, p. 22), pressupõe práticas de inovação pedagógica e nesta linha foi feito um esforço deliberado e conscientemente assumido para introduzir uma novidade no processo educativo “integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica”. Ainda segundo a mesma autora, o professor compromete-se inteiramente na ação pedagógica e a propensão para a inovação depende de cada um. O que levou à escolha desta estratégia foi a “curiosidade em experimentar coisas novas, de fazer novas experiências, de fugir à rotina” e à necessidade de crescimento profissional (Cardoso, 2003, p.66). Aliada a esta vontade estava o conhecimento do interesse de qualquer criança pelo lúdico e de que a aprendizagem se efetua com muita mais facilidade quando a pessoa está motivada. Assim, de acordo com Vygotsky (1989), pretende-se que o interesse pelo jogo leve as crianças a agir através da sua curiosidade e do prazer pela atividade, descobrindo qual o alimento que fez mal ao menino.

Finalmente optou-se pelo trabalho cooperativo, a pares, forma esta de interagir na sala de aula própria das teorias construtivistas de aprendizagem em que há um coresponsabilização na execução das tarefas e uma partilha de conhecimentos entre as duas crianças que no final vai resultar num benefício pessoal, a descoberta do mistério do alimento estragado (Magalhães, 2012; Bessa & Fontaine, 2002).

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

Sim, como é normal e perante uma turma de 26 crianças em contexto educativo prevejo algumas dificuldades. A primeira ocorrerá logo no início da atividade, ou seja, no regresso à sala após o intervalo da manhã, uma vez que as crianças vêm sempre muito agitadas e é necessário acalmá-las antes de dar início às atividades. Para isso vou seguir a estratégia utilizada pelo meu par pedagógico a semana passada que consiste em pedir às crianças que se encostem à parede e respirem fundo para se acalmarem. Neste momento vou introduzir um elemento novo que é uma chave dourada que servirá para “fechar à chave” a boca das crianças. Então chamarei-as uma a uma e movo a chave perto da sua boca, alertando que a partir daquele momento vão entrar na sala e, por isso, devem falar apenas quando tal for solicitado.

A outra dificuldade prende-se com a gestão do momento em que as crianças vão estar a realizar os exercícios de matemática e depois quando vão começar a desvendar as pistas, pois tem sido evidente a falta de autonomia das crianças na realização das atividades e têm a tendência de se levantarem e irem ter com a professora estagiária a pedir ajuda ou, então, estão constantemente com o braço levantado, a maioria das vezes para dizer que não perceberam o exercício por não terem lido o enunciado. Para incentivar a autonomia das crianças na realização das tarefas, para além do trabalho ser a pares, e por isso as crianças podem-se apoiar, aproveitar-se-á as placas do sinal verde e vermelho, realizadas pelo outro elemento do par pedagógico, para estabelecer as seguintes regras: levantam o vermelho no caso de terem uma dúvida muito difícil e que seja preciso apoio; e o verde para sinalizar que terminaram o exercício e que estão prontos para desvendar a pista.

Por fim, quando as crianças se envolvem neste tipo de atividades é normal que se entusiassem, mas é também importante que compreendam que estão a trabalhar e que é necessário manter o silêncio para que se consigam concentrar.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Gostaria de receber um feedback quanto ao encadeamento das atividades por mim pensadas e se consegui na prática que estas fluíssem de forma a não se tornarem em ações estanques. Também gostaria de saber se geri a turma da melhor forma e se consegui manter a “ordem” conseguindo manter uma postura nem demasiado permissiva, nem demasiado autoritária. Por vezes sinto dificuldade em temporizar as atividades na planificação e depois conseguir ajustar à prática. Finalmente é natural que os imprevistos surjam e será importante saber se os resolvi da melhor forma.

Referências bibliográficas:

- Amor, E. (2001). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. (6ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 2001.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, A (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Porto Editora, 2003.
- Coll et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA, 2001.
- Magalhães, C. (2012). *Proposta para uma melhoria da interação cooperativa em atividades de trabalho de grupo em aulas de língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (online). Portal do e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. Acedido a 8 de novembro de 2014, disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>.

Anexo 2A7 – Grelha de verificação de conhecimentos da leitura e de observação do comportamento

Grelha de Verificação da Leitura do dia 19 de novembro de 2015					
	Articulação	Clareza	Expressividade	Intensidade	Ritmo
Aluno	Pronuncia os segmentos fónicos de todos os grafemas?	Lê quase todas as palavras monossilábicas e dissilábicas?	Consegue ler com expressividade?	Consegue projetar a voz?	É capaz de ler com ritmo passagens de um texto?
A.D	R	R	R	A.V	A.V
Af	S	S	A.V	S	S
At	A.V	A.V	R	A.V	R
A	S	S	A.V	S	S
B.Si	S	S	A.V	R	A.V
B.Sa	A.V	A.V	S	S	A.V
D	S	S	A.V	S	S

E	S	S	A.V	S	A.V
F	A.V	A.V	A.V	R	R
Gb	S	S	A.V	R	S
Gt	S	S	A.V	A.V	A.V
Ir	A.V	S	R	R	A.V
Iv	S	A.V	A.V	R	R
J.O	S	S	S	S	A.V
J.R	R	R	R	R	R
J	A.V	A.V	R	R	R
Lr	S	S	S	A.V	S
Ln	S	S	A.V	S	S
Lt	S	S	S	S	S
L	S	S	S	S	S
Md	S	S	A.V	A.V	S

Mn	A.V	S	A.V	A.V	A.V
Mt	S	S	A.V	A.V	S
M.B	S	S	S	A.V	S
M.J	S	S	S	S	S
S	S	S	A.V	A.V	S

Legenda:

Sim (S)	A.V (Às Vezes)	Raramente (R)
----------------	-----------------------	----------------------

Grelha de observação do comportamento da turma (Anexo 17)

Aluno	Respeita os outros	Cuida da sala e dos materiais	Respeita a vez de participação dos colegas	Respeita a sua vez de falar	Está atento durante a aula	Empenha-se nas tarefas
A.D	A.V	S	A.V	A.V	A.V	S
Af	S	S	A.V	A.V	A.V	S
At	S	S	A.V	A.V	A.V	R
A	S	S	S	A.V	A.V	A.V
B.Si	S	S	A.V	A.V	S	A.V
B.Sa	S	S	S	S	S	A.V
D	S	S	S	S	S	S
E	S	S	S	S	S	S
F	S	S	S	S	A.V	S

Gb	A.V (estagiárias)	A.V	S	S	R	R
Gv	S	S	S	S	S	S
Ir	S	S	S	S	A.V	A.V
Iv	S	S	S	S	A.V	A.V
J.O	S	S	S	S	S	S
J.R	S	S	S	S	A.V	S
J	A.V (prof. apoio)	S	A.V	A.V	A.V	A.V (aula) R (apoio)
Lr	S	S	S	S	S	S
Ln	S	S	S	S	R	A.V
Lt	S	A.V	S	S	A.V	S
L	S	S	S	S	S	S
Md	S	S	S	S	A.V	A.V

Mn	S	R	A.V	A.V	R	A.V
M.B	S	S	S	S	S	S
M.J	S	S	S	S	A.V	S
Mt	S	S	S	S	A.V	S
S	S	S	S	S	S	S

Legenda:

Sim (S)	A.V (Às Vezes)	Raramente (R)
----------------	-----------------------	----------------------

Anexo 2A8 – Questionários de avaliação do grau de satisfação da comunidade escolar no Projeto Freitinhas

Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos Participantes)

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre o Projeto Freitinhas que realizamos convosco durante o mês de janeiro, para comemorar o Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste das atividades em que participaste?	
Participaste com interesse e motivação nas atividades propostas?	
Agradou-te o momento de criação da história sobre Rodrigues de Freitas?	
A construção do livro foi um momento que te deu prazer?	
O resultado final do livro correspondeu às tuas expectativas?	
Gostaste de apresentar o livro às outras turmas?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

Qual a atividade que mais gostaste neste projeto? Porquê?

O que aprendeste?

Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos Convidados)

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre a apresentação do livro *Uma Escola para Todos* que realizamos na semana das comemorações do Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste da história que ouviste?	
Agradaram-te as ilustrações do livro?	
Gostaste da forma como foi apresentado o livro?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

O que aprendeste com esta história?

Obrigado pela tua participação!



Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Orientadores Cooperantes)

As professoras estagiárias gostariam de aferir a opinião dos orientadores cooperantes sobre o Projeto Freitinhas, nas suas diversas etapas realizadas durante o mês de janeiro, no âmbito da comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento.

De acordo com a indicação abaixo, classifique as afirmações que se seguem:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

	1	2	3	4
O projeto foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.				
As etapas do projeto foram geridas de forma eficaz.				
As diferentes estratégias e atividades foram adequadas.				
A distribuição das tarefas pelas quatro turmas envolvidas foi adequada.				
Os alunos participaram com interesse e motivação nas atividades propostas.				
Promoveu-se o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras.				

Qual o momento do projeto mais significativo para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Dê a sua opinião sobre as potencialidades e as limitações que possa ter encontrado neste projeto.

Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Professores Convidados)

As professoras estagiárias gostariam de aferir a opinião da comunidade escolar sobre a apresentação do livro *Uma Escola para Todos*, realizado no âmbito do Projeto Freitinhas, que decorreu na semana de comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento.

De acordo com a indicação abaixo, classifique as afirmações que se seguem:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

	1	2	3	4
O livro foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.				
A história criada promoveu conhecimentos sobre os ideais defendidos por Rodrigues de Freitas.				
As estratégias para a apresentação do livro foram pertinentes.				
O livro é aprazível, esteticamente.				
O livro foi construído de forma adequada para os alunos invisuais.				

O que considera mais positivo na atividade de apresentação do livro *Uma Escola para Todos*, desenvolvida no âmbito do projeto “Freitinhas?” Porquê?

Obrigado pela participação!

Anexo 2A9 – Narrativa individual

O período de estágio profissional iniciou-se no dia 1 de outubro, na turma do 2ºA, da Escola EB 1/JI da Torrinha, constituída por 26 crianças, sendo a responsável titular pela mesma a professora Laurinda Rita. Desde então, o processo de observação participante tem-me possibilitado organizar as perceções em relação ao real, permitindo-me conhecer o contexto onde estou inserida. Esta etapa fundamental do processo de investigação-ação tem-se constituído imprescindível enquanto suporte para a planificação e para a procura de significados para as experiências vividas (Lopes da Silva, 1996). Este espaço de reflexão será por mim aproveitado para partilhar situações e problemas diretamente relacionados com a prática, com os quais me tenho vindo a deparar e sobre os quais tenho vindo a agir. É a partir destas situações problemáticas que tenho tentado redirecionar a ação numa direção mais adequada (Paiva, 2005), pois tal como nos diz Nóvoa (2013), a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica que tenho tentado levar a cabo no presente estágio, através da envolvimento num processo de (re)construção permanente da minha identidade profissional.

Uma das primeiras impressões que tive após terminar o primeiro dia de observação foi que o ensino naquela sala não está muito diferente daquele que me era ministrado há 16 anos atrás. A lecionação é fragmentada em conteúdos que são explorados a partir da resolução de exercícios nos manuais ou nas fichas de trabalho, ou seja, estamos perante um ensino tradicional, assente numa pedagogia de transmissão. Naquela sala de aulas, como afirma Beane (2002, p.19) “o conhecimento é considerado apenas como um conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizados por (...) disciplinas do conhecimento separadas” em que não existe praticamente espaço para outros assuntos pertinentes que surgem no dia a dia e que não fazem parte do currículo. Como nos dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o ensino vive de uma motivação exterior ao indivíduo, pois as tarefas são impostas e os materiais são standardizados. O processo avaliativo processa-se de igual forma para todos os professores que lecionam o 2º ano na referida escola, através da utilização dos mesmos instrumentos de avaliação (testes), existindo uma certa componente competitiva pelos resultados obtidos (idem).

Diariamente, a professora cooperante vê-se “obrigada” a cumprir com um horário semanal criado pela instituição, desde a promulgação do decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de

Comentário [S1]: bem

Comentário [S2]: por quê há 16 anos atrás?

Comentário [S3]: Inconcordância no número

Comentário [S4]: Não deveria ser remetido para autor mas sim fruto da sua observação.

julho, que estabeleceu novos princípios orientadores de organização e gestão curricular, nomeadamente, as matrizes curriculares (áreas disciplinares e disciplinas; carga horária semanal). Esta foi uma das normas impostas pelo Ministério da Educação e Ciência e pretendeu definir princípios para uma maior flexibilização dos tempos letivos reforçando, desta forma, a autonomia pedagógica das escolas. No entanto, o que na prática se verifica é que os professores veem esta alteração como algo estritamente imperativo e de alguma forma facilitador, pois sabem que das 9h00 às 10h30 dão isto e das 11h00 às 12h30 aquilo, ao invés de promoverem “a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (p. 3476), tal como o ministério havia preconizado no documento normativo.

A turma do 2.º A, tal como já foi referido, é composta por 26 crianças com níveis de capacidades muito diferentes, em que um grupo de dez crianças apresenta muitas capacidades, resolvendo os desafios propostos com muita facilidade e terminando rapidamente as tarefas; um grupo de cinco crianças apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e estão a receber apoio fora da sala para tentarem acompanhar as aprendizagens do 2ºano; e as restantes 11 que, apesar de alcançarem, sem grandes dificuldades, as aprendizagens esperadas para este nível de ensino, têm ritmos de trabalho muito díspares que, em alguns casos, acabam por atrasar o grupo-turma. Do que me tem sido possível observar, principalmente nas duas primeiras semanas de estágio em que a responsável pela dinamização das atividades era a professora Rita, as aulas não são pensadas nem para estes diferentes ritmos, nem para motivar as crianças para a realização das tarefas propostas. O que acaba por acontecer é que as crianças mais capacitadas chegam a ficar desmotivadas, pois o sucesso para elas é alcançado através de um esforço mínimo, por outro lado, as com mais dificuldades acabam por se sentir perdidas no meio de tantos exercícios. A consequência direta desta situação é o incumprimento das regras que regulam e orientam as tarefas de aula, bem como o desrespeito das normas e dos valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor, ou seja, ocorrem situações de indisciplina (Amado & Freire, 2002). Em conjunto com a orientadora cooperante foi possível à diáde pedagógica concluir que os maiores problemas desta turma são o não saber ouvir o outro e a falta de autonomia na realização das tarefas por parte de alguns elementos da turma, que estão habituados quer na escola, quer em casa a ter alguém ao seu lado a ajudá-los e a incentivá-los a executarem as tarefas propostas.

Segundo Amado e Freire (2002), o fenómeno supramencionado pode ser manifestado

Comentário [S5]: A matriz do 1º CEB está determinado num decreto posterior, que não define áreas disciplinares e disciplinas, mas sim componentes ou áreas curriculares

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho

Comentário [S6]: Use outras expressões ou coloque entre aspas

Comentário [S7]: Nos decretos não deve colocar a página, mas sim o artigo

Comentário [S8]: Apoio por uma docente de apoio educativo

Talvez referir o número de horas por semana

Comentário [S9]: Esta questão do atrasar é muito controversa sob o ponto de vista ético!!

Só atrasam se a gestão dos ritmos de trabalho não for corretamente gerida

Comentário [S10]: Parece-me um termo pouco adequado ao contexto.

O não cumprimento de algumas regras da sala de aula, não significa que exista indisciplina. Trabalha com alunos bem educados, talvez conversadores e agitados mas não indisciplinados

Comentário [S11]: E isto pode ser designado por indisciplina?

sob três formas, sendo elas: o desvio às regras de conduta nas atividades pedagógicas; o conflito interpares, que pode resultar em situações de violência verbal e/ou física ou mesmo em danos patrimoniais; ou, ainda, problemas na relação professor-aluno. Esta problemática, no contexto da turma do 2.ºA, tal como já foi referido, enquadra-se na primeira forma e deve-se a fatores de: ordem externa à escola, como os inerentes à própria história de vida e personalidade das crianças, os da dinâmica do próprio grupo-turma e os pertencentes à relação e interação pedagógica (Amado, s.a.); ordem interna à mesma, como o facto de a turma ser muito numerosa e de não existir variedade de equipamentos como o quadro interativo ou o datashow (Carita & Fernandes, 2002).

Todas estas condicionantes têm de ser tidas em linha de conta, por mim e pelo meu par pedagógico, para que consigamos encarar a complexidade do problema como um desafio da nossa futura profissão. Até ao momento, já conseguimos requisitar na ESE um datashow, mas não nos disponibilizaram uma tela para projecção, no entanto, no presente momento já adquirimos uma, mas ainda estamos a tentar resolver o problema dos estores da sala, pois os que existem deixam passar muita luz, prejudicando a qualidade da visualização dos materiais projetados.

Neste período de estágio, temos vindo a apostar em estratégias promotoras da estimulação de novas formas de organização do ensino e da gestão da relação pedagógica, ou seja, temo-nos debruçado sobre a dimensão técnica e a dimensão relacional da profissão docente (Amado, s.a.). O modo como o docente estrutura as metodologias, gere a comunicação, a planificação, a motivação dos alunos e a avaliação fazem parte da primeira dimensão já mencionada (idem). A preparação das aulas requer, logo à partida, o diagnóstico de interesses e necessidades dos alunos para que se consigam propor um conjunto de atividades desafiadoras que potenciem o sucesso e que consigam envolver todos na realização das mesmas (Carita & Fernandes, 2002). Na planificação das aulas, tenho vindo a apostar numa estruturação bem definida, pois acredito que quanto mais organizadas estiverem as aulas, mais os alunos vão estar empenhados no processo de aprendizagem e eu própria estarei mais descontraída. Tal como Cardoso (2010) afirma, a planificação assume um carácter pragmático, pois simplifica os procedimentos, permite gerir o tempo de maneira mais eficaz atendendo às características da turma e, ainda, possibilita a definição dos conteúdos a explorar e as metas de aprendizagem a alcançar. Ao preparar com antecedência o momento da ação e os materiais necessários, tentando prever possíveis constrangimentos, estarei já menos sujeita a imprevistos e, por isso,

Comentário [S12]: Não é um problema complexo nesta turma. parece que há alguma sobrevalorização do “desvio (de algumas) regras de conduta”

Comentário [S13]: bem

Comentário [S14]: o caminho futuro é por aqui

estarei mais tranquila.

Uma das maiores preocupações nos momentos que antecedem a planificação é ter presente o pensamento de que não será possível chegar a todas as mentes se não as conseguir cativar e que se não o fizer, não estarei a cumprir o meu papel enquanto profissional de educação. Para mim, a motivação é o elemento chave para a interação entre professor-aluno que, segundo Piaget (1978) citado por Tomlinson (2008), vai aumentando sempre que se aprende algo que nos provoca interesse e empatia. Tendo a perfeita noção de que nem todas as crianças aprendem da mesma forma, tenho tentado descobrir alternativas que contribuam para a potencialização de competências, nomeadamente através do lúdico e da realização de trabalhos de grupo.

Através de situações de jogo educativo e de trabalhos de grupo tenho tentado abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, tentando disponibilizar às crianças outras formas de acederem ao conhecimento que não sejam os habituais recursos que a professora recorre (os manuais escolares, os livros de atividades e as fichas de trabalho). De acordo com Vygotsky (1991), o lúdico estimula a aprendizagem ativa, ao mesmo tempo que estimula a curiosidade da criança e o seu envolvimento em processos de iniciativa, de desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da própria concentração. A envolvimento das crianças, sempre que lhes é proposto a realização de um jogo, faz com que aprendam agindo, ao mesmo tempo que sentem alegria e prazer sobre a sua ação. Considero, então, o jogo um recurso muito eficaz, quer para a motivação dos alunos, quer para a criação de oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. As emoções e os sentimentos têm um forte impacto na mente e, neste sentido, é imprescindível a criação de um ambiente estimulante no ensino que contemple os conhecimentos, as emoções, os valores e as atitudes. As aprendizagens significativas, segundo Gonçalves e Alarcão (2004), citados por Amado, Freire, Carvalho e André (2009), efetuam-se se os conteúdos “tocarem” a pessoa do aluno, pois se a criança trabalha com prazer e se os seus esforços são reconhecidos, o êxito escolar vai estar à vista de todos.

Qualquer jogo pressupõe a definição de um conjunto de regras e/ou passos de execução como aconteceu na atividade do dia 6 de novembro em que as crianças, para desvendarem o conteúdo dos envelopes que continham palavras pertencentes a diversas famílias de palavras, tinham que realizar exercícios de matemática. Para que tudo corresse com tranquilidade e se conseguisse alcançar um ambiente propício à concentração, criei um sistema de bandeiras em que a verde era para sinalizar quem tinha terminado o

Comentário [S15]: mas também é importante estar preparada para gerir alguns imprevistos que acontecem muitas vezes na ação

Comentário [S16]: outra expressão

Comentário [S17]: excelente!!!

exercício, para que eu fosse ter com elas de forma a validar as respostas, e a bandeira vermelha para quem tivesse dúvidas e necessitasse de esclarecimentos. Nesta atividade em particular, o recurso ao jogo possibilitou que houvesse rigor e divertimento na aprendizagem e, por isso mesmo, fui capaz de motivar quer os alunos mais capacitados, quer os que têm mais dificuldades (Tomlinson, 2008).

Por seu turno, de acordo com Solé (2001), a realização de trabalhos em pequenos grupos ou a pares insere-se numa forma de interação em sala de aula própria das teorias construtivistas de aprendizagem, que tem permitido apelar à cooperação entre as crianças, pois para que as tarefas decorram com normalidade todos os elementos do grupo são incentivados à participação para que se alcancem objetivos comuns. Exemplificando, no dia 29 de outubro o par pedagógico dedicou o dia inteiro à exploração dos sentidos a partir de propostas de atividades em trabalho de grupo. A fase inicial da aula, para além de ter passado pela organização dos grupos, de forma a existir heterogeneidade entre eles, e pela eleição dos responsáveis de grupo, pressupôs a definição de regras e a corresponsabilização de todos os elementos do grupo pelo sucesso comum, sendo a interajuda o principal suporte, tal como defende Magalhães (2012). Elaboramos um sistema de regras baseado em alguns sinais de trânsito (verde, vermelho e stop), pois, desta forma, foi mais fácil a sua compreensão por parte das crianças que de uma maneira geral respeitaram o que foi definido. A motivação esteve presente em todos os momentos, o que teve como consequência direta o empenho de praticamente todos os elementos da turma nas atividades.

O trabalho a pares tem também sido estimulado para que as crianças adquiram a capacidade de partilha e para que consigam elevar “o seu grau de mestria na tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de resolver” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44). Um exemplo claro em que esta estratégia de ensino-aprendizagem alcançou os resultados esperados foi na construção/decoração dos familiares para a elaboração da árvore genealógica do 2.ºA, em que os pares colaboraram ativamente para a concretização da tarefa. O sucesso da atividade passou, não só pela proposta de trabalho e pelos materiais apresentados que entusiasmaram as crianças, mas sobretudo pelo empenho e pela cooperação dos pares.

Sintetizando este tópico de reflexão, gostaria de referir que tenho tentado inovar introduzindo novidades nas atividades rotineiras de sala de aula “subtendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente,

Comentário [S18]: Boa articulação entre o quadro concetual que defende e a prática que leva a cabo em contexto de estágio.
Essa coerência é fundamental. muito bem

Comentário [S19]: bem

Comentário [S20]: esse esforço tem sido evidente

integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, 2003, p.22).

A segunda dimensão já referida, a relacional, tem sido outro dos principais focos de intervenção da diáde pedagógica, uma vez que, tal como já foi mencionado, esta turma apresenta problemas de comportamento e é necessário saber gerir eficazmente a sala de aula prevenindo comportamentos desviantes. Até ao presente momento, já foi feita, pelo meu par pedagógico, uma tentativa para redefinir regras de conduta enquanto instrumento imprescindível para a normalização da vida da turma. As regras foram analisadas por todos, no entanto, não foram as crianças a defini-las e, talvez por isso, ainda não surtiram o efeito desejado, pois não foram detetadas melhorias a nível comportamental. Assim como Garcia (1999), considero que se tivessem sido as crianças a construí-las de raiz teriam sido envolvidas num processo de responsabilização comum e este exercício ter-lhes-ia facultado algum poder sobre as disposições coletivas, servindo igualmente como elemento motivador.

Os alunos apesar de conhecerem todas as regras, estando estas afixadas na parede da sala, muitas vezes **colocam-me à prova** e levam-me a ter que assumir uma postura de maior firmeza. Já senti a necessidade de interrogar a orientadora cooperante se em alguns momentos ultrapassei os limites, pois já tive que interromper a realização de uma atividade devido à agitação excessiva das crianças que não me estavam a permitir dar continuidade à planificação. O feedback da orientadora foi positivo, pois considerou que apesar da minha postura ser diferente da dela, uma vez que é bastante permissiva, consigo “controlar” a turma e que, de facto, existem momentos em que é realmente necessário parar com a intervenção e chamar à atenção das crianças sobre o seu comportamento. O que fiz neste momento em particular, que ocorreu no passado dia 6 de novembro da parte da tarde, após uma ficha de avaliação **formativa**, foi responsabilizar de forma individual cada criança sobre o seu comportamento, através da colocação dos autocolantes no quadro dos comportamentos (verde, amarelo ou vermelho). O castigo por si só, de acordo com Good e Brophy (1984), citados por Carita e Fernandes (2012), não é solução, pois apesar de no momento ter conseguido controlar o comportamento perturbador da turma não teria conseguido auxiliar as crianças a compreender porque erraram e o que poderiam fazer para se remediar se não as tivesse responsabilizado no momento.

No início do estágio, a disposição das mesas, por filas, de frente para a professora, não favorecia a comunicação entre os intervenientes no processo educativo, com a alteração para o formato em U é neste momento possível uma aproximação física de todos criando-

Comentário [S21]: o que é colocar à prova?

Comentário [S22]: Sem vírgula aqui

se, assim, um ambiente saudável de cooperação (Carita & Fernandes, 2002).

Através do estudo realizado por Kounin (1982), citado por Estrela (1998), foi possível verificar que existem correlações entre a disciplina ou indisciplina dos alunos e as técnicas de organização utilizadas pelos professores. Assim, os bons organizadores, segundo a referida autora, conseguem estabelecer regras, dão diretivas precisas e, de uma forma clara, apresentam as suas expectativas quanto aos comportamentos que esperam dos alunos. Por outro lado, os maus organizadores apresentam as regras de uma forma vaga, dão diretrizes pouco precisas e comunicam com ambiguidade as suas expectativas.

Postic (1979), citado por Cardoso (2010), reconhece que “o professor não é neutro, visto que se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é” (p.26). A postura do professor é apontada pelos estudos de Tassoni (2000) como um fator de extrema importância para tranquilizar as crianças durante as atividades, uma vez que é através da proximidade que se alimenta a afetividade. Os gestos ao acompanharem as interações na sala de aula dão mais significado ao que se diz através da oralidade (Ribeiro, Jutras & Louis, 2005). O sorriso é também um poderoso instrumento de satisfação e bem-estar que funciona como uma espécie de retorno positivo do professor para com os alunos, capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem, ao mesmo tempo que inibe tensões (idem).

Acredito firmemente que a aprendizagem pressupõe a relação com outra pessoa e que só através de duas personalidades e do vínculo que se estabelece entre ambos é que ocorre o conhecimento, no entanto, não “aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele que outorgamos confiança e direito de ensinar” (Férrandez, 1991, citado por Tassoni, 2000, p.3).

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (s.a.). *A indisciplina e a formação do professor competente* (online). Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido a 9 de novembro de 2014, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA, 2002.

Comentário [S23]: Esta questão é muito importante pois remete para a relação afetiva que é fundamental e que não coloca em causa a autoridade do professor (entendida de forma diferente de autoritarismo)

Comentário [S24]: Rute, na sua narrativa reflete sobre aspetos educativos fundamentais, de forma clara, correta, fundamentada e articulada com a sua prática até ao momento. Penso que deveria repensar a questão da indisciplina perante o grupo de crianças com quem trabalha. Teria sido importante, em alguma parte do documento, ter refletido de forma mais explícita (ainda que breve) sobre o seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Comentário [S25]: Mobiliza uma vasta e pertinente bibliografia. Muito bem

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Sísifo – Revista de ciências da educação*, (8), pp. 75-86, 2009.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Cardoso, L. (2010). *A Planificação do Ensino: análise de planificação do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal, 2010.

Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? como remediar?* (3.ª edição). Barcarena: Editorial Presença.

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

Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 1998.

Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista paranaense de desenvolvimento*, (Online), 95, 101-108. Acedido a 10 de novembro de 2014, disponível em http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf, 1999.

Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Magalhães, C. (2012). *Proposta para uma melhoria da interação cooperativa em atividades de trabalho de grupo em aulas de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal, 2012.

Nóvoa, A. (2013). *Formação de professores e profissão docente* (online). Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido a 8 de novembro de 2014, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, 2013.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-45). Porto: Porto Editora, 2011.

Comentário [S26]: Nos artigos em periódicos não se coloca pp.

- Paiva, D. (2005). *A docência no ensino superior da administração: o paradigma do professor reflexivo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- Ribeiro, M., Jutras, F. & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 31-54.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In Coll et al. (Org.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 28-53). Porto: ASA Editores, 2001.
- Tassoni, E. (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (online). Portal do e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. Acedido a 8 de novembro de 2014, disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>, 1991.

Comentário [S27]: Colocar a letra inicial do primeiro nome, antes do sobrenome

Anexo 2A10 – Narrativa colaborativa

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário da orientadora cooperante</i>
Nos dias de hoje a escola exige que os profissionais encontrem formas de organização do ambiente educativo que consigam dar resposta à grande heterogeneidade cultural e social dos alunos, para que lhes seja assegurado o acesso e o sucesso, independentemente das suas características (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Cabe-nos, também, a nós enquanto futuras profissionais da educação ter o suporte teórico necessário para compreender que a aprendizagem é uma função do cérebro e que esta resulta “de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicologias [que] associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com acções” (Fonseca, 1999, p. 164). Para além disso, segundo Fonseca (1999), a noção de memória não se dissocia da noção de aprendizagem, pois a memória é a base do raciocínio que armazena e preserva toda a informação que só é compreendida depois de consolidada. Face a estes desafios só é possível dar-lhes respostas através do envolvimento em práticas investigativas norteadas pela criatividade e pela reflexividade para que a atuação seja, segundo Roldão (2007) citada por Barros (2012, p.49), “contextual e fundada num conhecimento mais complexo”. Desde o primeiro dia em que a díade pedagógica foi inserida neste contexto educativo que se envolveu numa metodologia de investigação-ação que lhe foi possibilitando o desenvolvimento de	Enquanto orientadora cooperante, foi meu principal objetivo transmitir às professoras estagiárias, o princípio defendido por Leite e Orvalho (1995): “numa sociedade em plena mudança, o papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento”. A lecionar numa turma de 2.º ano de escolaridade, com 26 alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, nas primeiras aulas de observação, as professoras estagiárias,

uma pedagogia diferenciada capaz de gerir as diferenças dentro de uma mesma turma. A investigação-ação consiste numa forma de indagação situacional, pois ocorre num contexto específico a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, colaborativa, uma vez que implica a cooperação das estagiárias e da orientadora cooperante na tomada de decisões e autorreflexiva ao pressupor a constante reformulação da prática educativa (Ribeiro, 2006; Azevedo, 2009).

A primeira etapa deste ciclo, a observação, foi sem dúvida o meio crucial para o trabalho da diáde, uma vez que possibilitou a organização das perceções em relação à prática e só assim é que tem sido possível conhecer verdadeiramente o contexto, tal como refere Estrela (1994). Até ao momento este processo ocorreu de forma continuada e sistemática e só a partir do conhecimento das diferentes variáveis presentes e das diversas interações que se estabeleceu na sala de aula é que tem sido possível realizar uma análise objetiva da situação presente (Lopes da Silva, 1996).

Sendo a turma constituída por 26 crianças, naturalmente, pauta-se pela heterogeneidade e tem sido um desafio conseguir dar resposta às exigências da prática. De uma maneira geral, existe um grupo de cinco crianças que se destacam pelas suas capacidades cognitivas e que, por isso, atingem facilmente e com rapidez os objetivos propostos, outras cinco que a partir da avaliação diagnóstica e das dificuldades apresentadas foram elaborados Planos de Acompanhamento Pedagógico e que se encontram a receber apoio educativo, fora da sala, e os restantes dezasseis alunos que apesar de não apresentarem grandes dificuldades na realização das tarefas apresentam ritmos de trabalho muito díspares.

De acordo com Sánchez (2001), as dificuldades de aprendizagem de um sujeito caracterizam-se

foram confrontadas com uma prática pedagogia diferenciada, que tinha como principal objetivo o sucesso educativo de cada aluno. Consciente de que a diferenciação pedagógica não é um método pedagógico, mas antes um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas (...), que permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, [...], a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade (Boal e outros, 1996, p. 19).

A diáde pedagógica foi extremamente exigente na seleção de estratégias que além de facilitarem a aquisição das metas curriculares definidas, fomentassem a diferenciação pedagógica.

Nas primeiras intervenções basearam-se

pelo baixo rendimento intelectual do sujeito em comparação com a sua idade cronológica. Vários estudos têm vindo a confirmar que as dificuldades de aprendizagem podem gerar ou agravar problemas de adaptação social, convivência entre pares e pode mesmo abalar a autoestima do próprio sujeito (Silva & Nista-Piccolo, 2010), como já se constatou com a *J.R.*, uma das crianças que tem vindo a apresentar mais dificuldades na turma, que por vezes chora por sentir que não está a conseguir acompanhar a turma. Para minimizar esta situação quer a diáde, quer a orientadora cooperante têm vindo a dar um apoio individualizado à criança em questão para que esta sinta um suporte mais consistente e tem-se valorizado os seus sucessos para que se sinta mais motivada e confiante.

A perspectiva da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, defende que todos os sujeitos “possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências” (Silva & Nista-Piccolo, 2010, p. 198). No caso particular dos cinco alunos com dificuldades, todos eles além de estarem em diferentes níveis, também estão mais desenvolvidos em determinadas áreas do que noutras. A *J.R.*, por exemplo, apresenta uma certa aptidão para as atividades motoras e manifesta algum cálculo mental, porém, apresenta muitas dificuldades nas técnicas da leitura e da escrita, dificultando, por sua vez, as aprendizagens nos outros conteúdos curriculares. Para Rebelo (1993) a leitura e a escrita são vistas como atividades intimamente relacionadas, sendo quase o inverso uma da outra. Assim, quando um aluno apresenta dificuldades numa delas tem igualmente dificuldades na outra, como é o caso da criança referida.

nos resultados da avaliação diagnóstica efetuada pela professora titular de turma, mas com a prática, de forma autónoma, cada docente foi planificando e selecionando estratégias que respeitassem a diferenciação pedagógica e produzindo materiais que se adequassem aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos.

Respeitando a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, as estagiárias tiveram o cuidado de planificar de forma articulada atividades que desenvolviam capacidades das diversas áreas do saber, mas davam especial destaque às atividades direcionadas para a aquisição de conteúdos das Metas Curriculares de Matemática e Português nomeadamente as que estavam relacionadas com o cálculo mental e o treino das técnicas de leitura e da escrita.

Respeitando o defendido por Ana Cadima

A planificação, segundo Azevedo (2009) e Cardoso (2010), é uma antevisão que simplifica os procedimentos, prevê a organização do espaço, do tempo e dos materiais de uma forma eficaz atendendo às competências que se pretendem ver desenvolvidas nas crianças. É nesta etapa do ciclo de investigação-ação que tentamos atender a princípios de diferenciação pedagógica ao procurar oferecer diferentes opções didáticas baseadas no conhecimento das suas necessidades (Tomlinson, 2008). Segundo Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997), a diferenciação pedagógica passa pela seleção apropriada de estratégias de ensino que se aproximem ao máximo das capacidades de aprendizagem dos alunos. Por vezes, determinada tarefa pode ser complexa para alguns alunos e no momento da ação é necessário que o elemento do par pedagógico que não está a intervir ou a orientadora cooperante dê um apoio adicional mas, naturalmente, tenta-se ajustar a natureza do trabalho, para que se tornem em desafios adequados para todos (Tomlinson, 2008). De acordo com a mesma autora é importante que tenhamos sempre presente que apesar de as crianças com mais dificuldades não conseguirem aprender tudo ao mesmo ritmo que a restante turma, é imprescindível certificarmo-nos de que as ideias principais dos conteúdos abordados ficaram retidas.

Outro dos aspetos a ter em atenção no momento da planificação é a criação de opções para os alunos que concluem rapidamente os trabalhos propostos, para que se mantenha um ritmo de trabalho produtivo, como é o caso dos exercícios com uma vertente mais lúdicas e os exercícios extra.

A ação pedagógica propriamente dita, que corresponde à terceira etapa do processo de

e outros (1997, p. 13), “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”. O trabalho da díade pedagógica foi ao encontro dos objetivos pretendidos porque além da planificação cuidada das atividades, optou pela escolha de estratégias pedagógicas diversificadas que envolviam os alunos em trabalho individual e em grupo, que ofereciam desafios e despertavam a sua curiosidade. A sua prática pautou-se assim, pela procura de soluções inovadoras e fomentou a reflexão sobre os resultados obtidos e as dificuldades encontradas.

Conscientes da importância das estratégias selecionadas, elas optaram por uma estratégia de ensino centrada no aluno

investigação-ação, visa colocar em prática o plano delineado. Muitas vezes é necessário adaptar a disposição da sala às várias atividades e recorrer à construção de materiais para facilitar a aquisição de competências. As paredes têm também sido usadas para colocar o registo de atividades e as produções das crianças.

Para motivar a turma, a díade tem optado pela escolha de estratégias pedagógicas diversificadas que tenham potencial para envolver os alunos na temática em questão, oferecendo desafios que despertem a sua curiosidade. A nossa prática tem sido pautada pela procura de soluções inovadoras para transformar as práticas, refletindo em tríade sobre os resultados obtidos e as dificuldades encontradas.

Um dos aspetos defendidos por Tomlinson (2008) com o qual o par pedagógico se tem apoiado é na descoberta de potencialidades nas crianças com mais dificuldades para reafirmar a sua aptidão diante dos colegas, para que desenvolvam um sentimento de orgulho pelo que fazem, como aconteceu no dia 28 de novembro quando as crianças deram vida à capa do seu próprio livro, do qual se destacaram a *J.R* e o *J*. Tal como Morgado (1999) refere, do ponto de vista do aluno será sempre mais interessante ver valorizados os seus sucessos do que ser confrontados com as suas fragilidades.

Com a prática foi sendo possível constatar que as atividades que melhor têm vindo a resultar são aquelas que envolvem de uma forma mais ativa as crianças como é o caso dos trabalhos em grupo ou a pares que permitem a partilha de responsabilidades e desenvolvem formas de as crianças serem “donas” das suas próprias ideias (Tomlinson, 2008). Esta estratégia é considerada pela díade

e no trabalho cooperativo (...) que se organiza na base das diferenças dos seus membros” (Leitão, 2006, p. 8).

Decorrido o 1.º período letivo, pela análise dos resultados e do *feedback* obtido através da comunicação com os pais ou encarregados de educação, conclui-se que, as profissionais em causa reconhecem que é da diferenciação pedagógica que emerge o conceito de escola inclusiva, uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais.

como fundamental para o processo de crescimento pessoal e académico dos alunos, pois “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho cooperativo (...) que se organiza na base das diferenças dos seus membros” (Leitão, 2006, p. 8). Assim, a seleção dos grupos tem passado pela supervisão das professoras estagiárias para que estes sejam heterogéneos no sentido de se apoiarem mutuamente, partilhando as suas forças e as suas fragilidades independentemente das suas diferenças. Desta forma, o esforço individual é mais rico ao ocorrer no processo de entreajuda face às dificuldades apresentadas, na partilha de sucessos e na reflexão conjunta (Morgado, 1999).

No momento em que as crianças estão a realizar determinada atividade as professoras estagiárias vão observando o trabalho que cada uma executa para recolher informações sobre o que melhor funciona com cada uma delas, para ajudar a planificar as próximas intervenções, fazendo-se os ajustes necessários (Tomlinson, 2008).

A avaliação e a reflexão, últimas etapas do ciclo de investigação-ação, das situações educativas é realizada pela díade juntamente com a orientadora cooperante, pois tal como é salientado por Hargreaves (1998) os diálogos são fontes de *feedbacks* que contribuem para a reflexão constante sobre as práticas sob diferentes pontos de vista que permitem quer autoavaliar os processos desenvolvidos, quer reformular as metodologias adotadas na planificação seguinte.

Não existe uma receita para a diferenciação, no entanto o importante é que o professor tente “combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às

necessidades de todos os alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

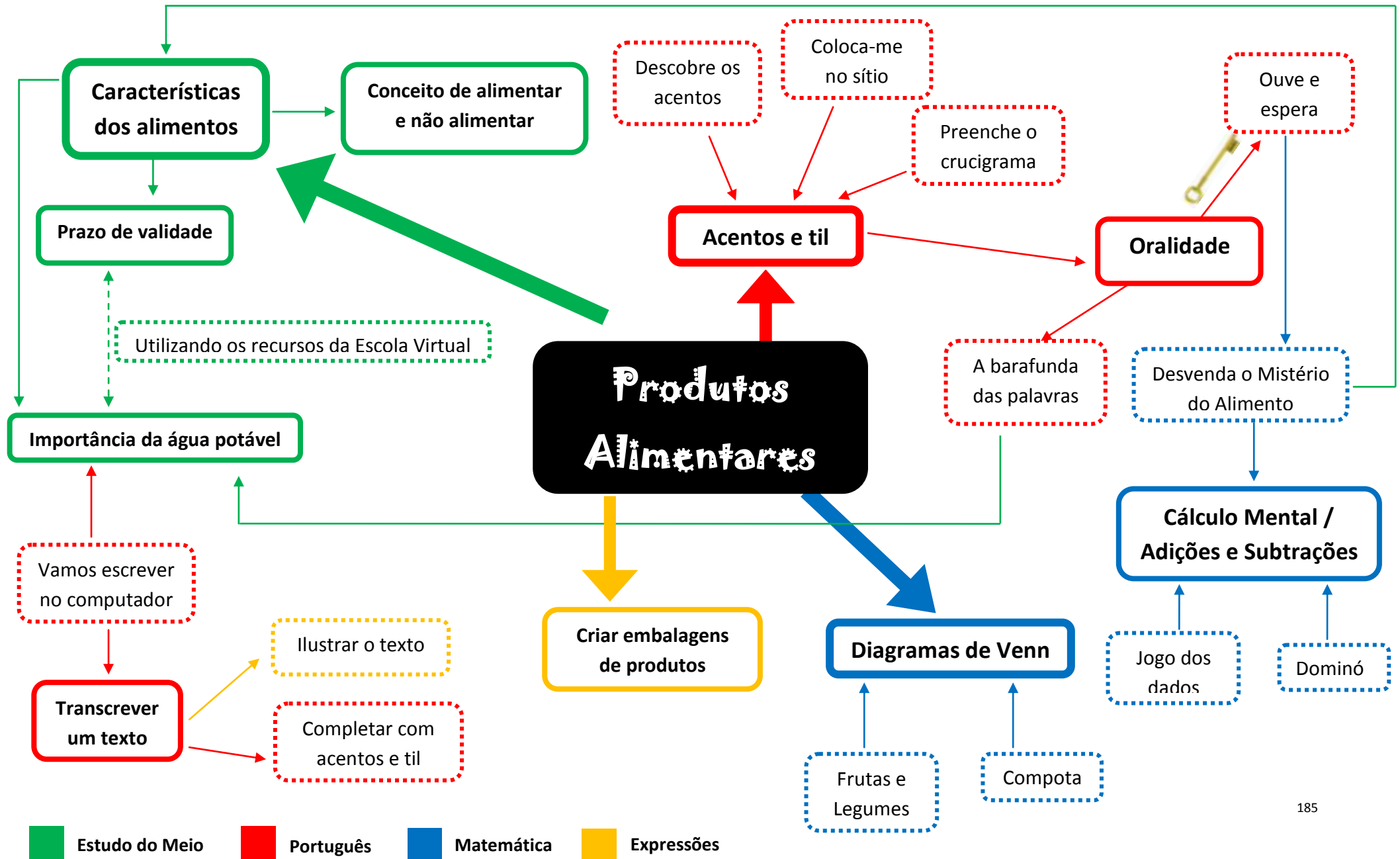
Para finalizar é pertinente realçar a importância da criação de pontes de comunicação com os pais ou encarregados de educação, para que estes conheçam o trabalho que está a ser desenvolvido na escola e que independentemente das dificuldades que as crianças possam apresentar elas têm também sucessos que devem ser realçados. Até ao momento, a comunicação foi desenvolvida de duas formas, uma através do envio de um documento com fotografias que se fizeram acompanhar de breves descrições das atividades que foram desenvolvidas pelas estagiárias nos meses de outubro e novembro e a outra foi no convívio de Natal, realizado no dia 12 de dezembro, em que houve a oportunidade para conhecer os familiares das crianças que nos abordaram, felicitando-nos pelo trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.

Referências bibliográficas:

- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Instituto da Criança – Universidade do Minho, Portugal.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégias de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Mestrado, Instituto da Criança – Universidade do Minho, Portugal.
- Cadima, A. Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cardoso, L. (2010). *A planificação do ensino – análise de planificação do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação – uma estratégia de formação de professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, E. & Orvalho L. (1995). *O professor aprendiz – criar o futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologia da investigação-ação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Sánchez, J.N. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem e Integração Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, V., & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das intelegências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 191-211.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2A11 – Mapa concetual das atividades dos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2014



ANEXOS 2 TIPO B

NM