

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre

(Paulo Freire)

Em consonância com este pensamento de Paulo Freire, a formanda gostaria de destacar algumas pessoas que tiveram um papel preponderante no seu processo de formação e que a ajudaram a crescer enquanto pessoa e enquanto profissional de educação, prestando-lhes os mais sinceros agradecimentos.

À doutora Deolinda Ribeiro e à doutora Susana Sá, supervisoras da Prática Pedagógica Supervisionada, que partilharam os seus conhecimentos, não respondendo por mim mas ensinando-me a descobrir as respostas que necessitava, através de um olhar crítico e reflexivo sobre este percurso de aprendizagem.

Aos professores Rui Bessa e Ana Cristina, pelo apoio prestado e disponibilidade em enriquecer as minhas práticas, através da partilha de recursos e estratégias de ensino.

À Carla Mouteira, meu par pedagógico por me auxiliar durante todo o processo, mostrando-me o seu olhar sobre as práticas e acompanhando-me durante todos os momentos de aprendizagem.

Ao Wagner e à minha mãe pelo constante apoio e motivação e por sempre acreditarem em mim, ensinando-me a lutar pelos meus objetivos.

À Elisabete pelo apoio na construção de materiais e por me mostrar formas criativas de elaborar as minhas práticas.

Às Orientadoras Cooperantes, Manuela Santos e Carmo Santos, pelo apoio e disponibilidade prestada durante este processo de aprendizagem e pela partilha das suas conceções e práticas.

Às crianças da sala 1 do JI da Torrinha e da sala do 1º A pela paciência que demonstraram no meu processo de aprendizagem, por me ensinarem como lhes ensinar, por me permitirem fazer parte dos seus percursos de aprendizagem e por me mostrarem todos os dias o porquê da minha escolha relativamente à minha qualificação profissional.

RESUMO

O presente relatório tem como intuito a promoção de uma reflexão sobre os processos de formação da mestrandia, inseridos no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Refere-se ainda aos contextos da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos quais foi adotada a metodologia de investigação-ação. Através desta metodologia desenvolveram-se sistematicamente momentos de observação, reflexão e avaliação, elementos chave na construção de planificações adequadas às evidências verificadas no grupo de turma. Para isso, foi indispensável uma atitude profissional indagadora de caráter investigativo e crítico-reflexivo, que possibilitou agir intencionalmente em cada situação, atendendo às necessidades individuais de cada aluno, numa perspetiva diferenciada. A intenção da formanda foi de conhecer a realidade, procurando modificá-la, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

As ações desenvolvidas tiveram ainda como finalidade o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser e agir docente, partindo de um quadro concetual que foi gerido tendo em conta as características do contexto na qual a formanda se inseriu. Desta forma as ações contribuíram para o processo de aquisição de competências profissionais na formanda e, no desenvolvimento individual dos alunos, uma vez que através da conceção socioconstrutivista da educação ambos construíram olhares sobre a realidade e de agir sobre a mesma.

Palavras-Chave: Educação, Investigação-Ação, Socio-Construtivismo, Desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This report promotes a reflection of the graduate student training processes implanted in Supervised Pedagogical Practice, which is an integral part of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education.

Mention is also made to the context of pre-school education and 1st cycle of basic education, in which were developed actions, based on the methodology of Action Research. Through this methodology were developed constants moments of observation, reflection and evaluation, key elements to the planning of activities that would meet the evidence emerging in the class. Therefore, it has become essential to develop a questioning attitude about the practice of investigative and critical-reflexive character to act intentionally in every situation and responding to the individual needs of each students, in a perspective of pedagogical differentiation. The intention of the master student while finding the reality was to modifying it, contributing to the integral development of each student.

The development of these actions were the development of skills associated with the knowledge of being and acting as a teacher, from a conceptual framework established and adapting to the characteristics of the context in which the master student is inserted. Therefore, all actions contributed to the development of professional skills related to master student and individual development of the student's class themselves, because through social-constructivism conception of education both built their way to see the reality and act on this.

Keywords: Education, Action Research, Social-Constructivism, Professional Development

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico-Legal	3
1.1. Contextualização histórica	3
1.2. Ser professor: implicações na ação docente	6
1.3. O Ensino no 1º CEB	19
Capítulo II: Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1.4. Comunidade de inserção da instituição educativa	25
1.5. Perspetivas de educação do agrupamento e da EB1/JI	27
1.6. Meio Físico e Humano da EB1/JI	29
1.7. Caracterização do 1º A	31
1.8. Metodologia de Investigação	34
Capítulo III: Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
1.9. Reflexão em torno de situações desenvolvidas em contexto de estágio	40
1.10. O trabalho colaborativo a partir do projeto Freitinhas	58
Reflexão Final	61
Referências Bibliográficas	67
Legislação e outros documentos consultados	77
Anexos	79

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)	78
Anexo 2A1 – Organograma da Instituição	79
Anexo 2A2 – Grelha de observação	81
Anexo 2A3 – Entrevista à Orientadora Cooperante	86
Anexo 2A4 – Mapa Mental	93
Anexo 2A5 – Planificação da atividade “Serei eu o segredo”	94
Anexo 2A6 – Grelha de verificação de conhecimentos	99
Anexo 2A7- Narrativa Individual	101
Anexo 2A8 – Narrativa Colaborativa	108
Anexo 2 – Tipo B (suporte digital)	
Anexo 2B1 – Caixa do segredo	
Anexo 2B2 – Atividade “Serei eu o segredo?”	
Anexo 2B3 – Acrósticos	
Anexo 2B4 – Acrósticos ilustrados	
Anexo 2B5 – Atividade relativa à letra “T”	
Anexo 2B6 – Atividade “Olímpiadas do Saber”	
Anexo 2B7 – Atividade de leitura	

Anexo 2B8 – Planificação da atividade “ O *cuisenaire*”

Anexo 2B9 – Atividade com o material estruturado *cuisenaire*

Anexo 2B10 - Atividade com o material estruturado MAB

Anexo 2B11 – Atividade com o material não estruturado colares
de contas

Anexo 2B12 – Planificação da atividade “O trânsito é divertido”

Anexo 2B13 – Atividade relativa às regras de trânsito

Anexo 2B14 – Atividade com o material não estruturado
círculos coloridos

Anexo 2B15 – Planificação da atividade “Uma história com a
minha família”

Anexo 2B16 – Atividade de audição

Anexo 2B17 – Atividade de interpretação

Anexo 2B18 – Atividade de *Bowling*

Anexo 2B19 – Pirâmide de Freytag

Anexo 2B20 – Apresentação da dramatização “Manhas e
Patranhas, Ovos e Castanhas”

Anexo 2B21 – Fantoques

Anexo 2B22 – Atividade da videoconferência

Anexo 2B23 – Plano do Projeto Freitinhas

Anexo 2B24 – Caracterização das personagens do Projeto
Freitinhas

Anexo 2B25 – Convite do Projeto Freitinhas

Anexo 2B26 – Apresentação do Projeto Freitinhas

Anexo 2B27 – Avaliação do Projeto Freitinhas

Anexo 2B28 – Livro “Uma escola para todos”

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), na ESE-IP. A sua elaboração constitui-se como uma súmula do trabalho desenvolvido nas duas valências supracitadas, sendo o objetivo principal demonstrar o processo de construção do perfil profissional da formanda, adquirido em sessões teóricas, teórico-práticas e seminários na instituição de ensino e práticas na instituição educativa, na qual se desenrolou o período de estágio.

A Prática Pedagógica Supervisionada constitui-se como um processo em que um professor “orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18). Esta realizou-se em ambas as valências na Escola Básica 1/Jardim-de-Infância (EB1/JI) da Torrinha, sendo na Educação Pré-Escolar na sala de atividades 1 e no 1º CEB na sala de aula do 1º A. De referir que o relatório referente ao estágio realizado na Educação Pré-Escolar encontra-se em anexo em suporte digital (c.f. anexo 1). O par pedagógico integrou-se, na valência da Educação Pré-Escolar num grupo com 24 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade e, no 1º CEB numa sala com 21 alunos, com idades entre os cinco e os seis. No primeiro caso as atividades de estágio desenrolaram-se entre fevereiro e junho de 2014, de quarta a sexta-feira, com a duração total de 210 horas. O estágio realizado no 1º CEB foi desenvolvido entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, de quarta a sexta-feira, num período total de 210 horas.

O percurso profissional da formanda desenvolveu-se com base no pressuposto de que qualidade da educação e os resultados da aprendizagem se articulam com a qualidade da qualificação dos docentes (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). A sua ação norteou-se por alguns documentos

reguladores, nomeadamente o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 240/2001), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os programas específicos de cada área curricular do 1º CEB e respetivas Metas Curriculares. Este processo de formação teve ainda por base os objetivos expressos na ficha curricular da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, pelo que a formanda através da reflexão apoiou-se nos saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas, planificando e avaliando ações educativas.

Relativamente à sua estrutura, o presente relatório de estágio refere-se, no primeiro capítulo ao *Enquadramento teórico-legal* que explana um quadro teórico-concetual e as linhas orientadoras que sustentaram a Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Este capítulo divide-se em alguns subcapítulos referentes aos temas abordados, mais concretamente a contextualização histórica da educação, o papel do professor e as implicações na ação docente e o ensino no 1º CEB. No segundo capítulo *Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação*, descreve-se o contexto de estágio supracitado, explicitando a metodologia de investigação. No terceiro capítulo *Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos*, é feita uma reflexão sobre as ações desenvolvidas evidenciando os resultados e aprendizagens evidenciados tanto pela formanda como pelos alunos e possíveis propostas de transformação, assim como a apresentação do Projeto Freitinhas. Por último, será realizada uma reflexão final onde se refere os contributos dos contextos de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, assim como as potencialidades e estrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo. Relativamente à organização dos anexos, estes subdividem-se em duas categorias principais, anexos 1 referem-se à valência da Educação Pré-Escolar e os anexos 2 ao relatório do 1º CEB. Os anexos 2 organizam-se em tipo A (impressos) e tipo B (suporte digital).

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Este capítulo refere-se ao enquadramento teórico-legal que sustentou a prática pedagógica da formanda, focando aspetos que considera essenciais e que serviram de apoio para a construção da sua identidade profissional. Ao longo deste referenciar-se-ão os documentos legais que orientam as práticas dos professores do 1º CEB e que expressam as regulações do Ministério da Educação e da Ciência para o 1º CEB. No entanto a formanda começará com uma breve alusão às mudanças da educação no geral até aos dias hoje e as implicações para um professor do 1º CEB, ou seja, que desafios lhe são colocados hoje, comparativamente aos do século passado. De seguida, irá mencionar alguns aspetos da prática docente, abordando algumas perspetivas de ensino e de aprendizagem, como a teoria socioconstrutivista e a metodologia de investigação-ação. De referir que por ser aprofundada no segundo capítulo, a metodologia de investigação-ação será referenciada no seu aspeto teórico e de maneira geral. Para além disto, neste subcapítulo serão abordados alguns aspetos a ter em conta na prática docente, como a diferenciação pedagógica, as estratégias de ensino, os recursos, entre outros. Finalmente, este capítulo termina com a abordagem às didáticas, visto que demonstram aquilo que o professor defende e realiza nas suas práticas.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo deste subcapítulo a formanda irá contextualizar a educação no geral e a sua evolução ao longo dos tempos, referindo alguns aspetos relativos a Portugal, o retrato da educação antes do século XX, as mudanças ocorridas no século XX que se verificam e mudaram a educação de hoje.

A realidade portuguesa seguiu o modelo da Grécia Antiga até ao século XX, pelo que a educação não era acessível a todos. Quem frequentava as escolas eram os rapazes cujas famílias tinham posses e que mais tarde tinham acesso aos cargos mais elevados da sociedade, por pertencerem a classes sociais privilegiadas. Tal retrato era semelhante em Portugal, no entanto as escolas pertenciam à Igreja, pelo que os instruídos seriam quem se viria a dedicar a atividades da mesma (Grácio, 1988). Relativamente ao método de ensino, o objetivo do mestre era o de transmitir os seus conhecimentos aos alunos, com a finalidade de os educar (Rancière, 2010). Tratava-se de um ensino focado na aprendizagem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética (Arends, 1995). O papel de socialização e do processo de transição para a vida profissional estava ao encargo da família e das instituições religiosas.

A partir do século XX a conceção de educação começou a alterar-se, através dos estudos e teorias propostas por Jean Piaget, sendo que esta perspetiva construtivista abrangeu Portugal. Através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a educação passa a ser vista como um direito de todos os cidadãos portugueses, inclusive das mulheres. Este documento permite a criação de escolas públicas para que todos tenham direito a aprender. Estas mudanças acompanharam as mudanças significativas da sociedade, mais concretamente do mundo de trabalho e para dar respostas às exigências deste, a escola começou a deter o papel de auxiliar os jovens na sua entrada, assim como o de prestar serviços (saúde, transporte, ocupacional, entre outros), assegurando o bem-estar psicológico e emocional dos alunos (Arends, 1995). Gradualmente, ser professor implicava conhecer e aprender sobre pedagogia, adquirindo para isso níveis académicos superiores. Estes eram obtidos em escolas superiores de educação, com exceção do 3º ciclo e dos magistérios que só poderiam ser obtido em universidades (Gal, 2004). Com tais mudanças a ocorrer, o currículo modificou-se, abrangendo áreas como os Estudos Sociais e as Ciências Naturais. Importa referir que para entrar num curso de magistério era necessária a aprovação nos exames de admissão, nacionalidade portuguesa,

idade correspondente às habilitações exigidas para ingresso e aprovação da nota de candidatura (Ferreira & Mota, 2009). Além das modificações a nível da habilitação dos professores, este século rompeu com o paradigma de transmissão de conhecimentos, sendo considerado como verdades às quais o ser humano tem acesso. Como tal, a marca deste século é a aceitação e concretização da perspetiva socioconstrutivista, que de uma maneira muito geral, visto que será aprofundada posteriormente, defende que o conhecimento adquire-se em função da experimentação e interação com os objetos de aprendizagem, sendo que o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento tendo por base os conhecimentos anteriores (Piaget, 1994). O papel do professor passa a ser o de proporcionar experiências relevantes, oportunas e significativas. Além disso, o professor deve reconhecer a distância entre os conteúdos a ensinar e o sujeito que vai aprender, ou seja, a distância entre o aprender e o compreender (Rancière, 2010). Compreender é algo que o aluno não realiza sozinho e é neste domínio que o socioconstrutivismo confere importância ao professor, dado que o seu papel não é passivo nesta construção. Posto isto, importa enunciar alguns dos desafios colocados a um professor no século XX. Perrenoud (2002) enumera algumas características que um professor deve adquirir para tornar-se competente no exercício da profissão. Estas características vão de encontro ao exigido pela sociedade à escola e têm como finalidade o desenvolvimento de uma cidadania adequada ao mundo contemporâneo. De uma maneira geral, um professor deve ser alguém confiável, um mediador da comunidade educativa e transmissor intercultural. As suas práticas devem sustentar-se no socioconstrutivismo, garantindo o sentido dos saberes. Cabe ao professor criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade e regular os processos e percursos de formação. Além disso deve adotar uma postura reflexiva em relação às suas práticas, visto que a sociedade necessita de professores capazes de inovar, negociar e regular as práticas (Perrenoud, 2002).

Estas mudanças de paradigma em relação à escola e aos papéis de cada ator modificaram o papel do aluno que, começa a ser visto como o agente

principal e ativo na construção do seu próprio conhecimento. Para isso, o aluno deverá elaborar representações pessoais sobre os objetos de aprendizagem, através do desejo e da experimentação (Solé & Coll, 1999). Cabe ao aluno a mobilização dos conhecimentos prévios para compreender os novos, conferindo-lhe significados pessoais. Aprender significativamente é integrar, modificar e estabelecer relações entre os esquemas de conhecimentos previamente adquiridos e os novos (idem). Contudo, não se adquire o conhecimento de forma solitária, sendo que a formanda integrou aspetos relacionados com a sua cultura e processos de socialização, no seu processo de aprendizagem tornando-se progressivamente mais autónomo e competente no emprego e na prática de certas atitudes e questões.

1.2. SER PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA AÇÃO DOCENTE

Tal como referido anteriormente, ser professor nos dias de hoje implica deixar de parte o perfil clássico de que o professor é quem ensina e é exigente na reprodução dos saberes, para dar lugar ao perfil de um docente que cria contextos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, estimulando-os “a descobrir, a recriar, a imaginar” (Cortesão, 2000, p. 37). Tendo isto em conta, este subcapítulo destina-se à reflexão sobre o ser professor e alguns aspetos que deve ter em conta na sua ação, como a perspetiva socioconstrutivista, a investigação-ação, a diferenciação pedagógica, os recursos e as estratégias. Ao longo deste serão explicitados alguns documentos orientadores da prática docente, assim como o perfil generalista de um professor do 1º CEB. Por sua vez e visto que a formanda contactou com os mesmos alunos tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º CEB importa aludir a articulação curricular entre ambos os níveis de escolaridade, referindo de forma sucinta alguns aspetos visíveis.

O relatório elaborado pela Comissão Internacional de Estudo sobre a Educação para a UNESCO (Delors, et al., 2010) organiza a educação em quatro pilares de aprendizagem e, a partir destas o professor deve orientar as suas práticas. Um deles é o aprender a conhecer, ressaltando a aquisição de uma cultura geral ampla, e o domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos. Outro é o aprender a fazer, ou seja, a aquisição de competências essenciais para a entrada no mundo de trabalho. De seguida o aprender a conviver e a cooperar em atividades que envolvam outras pessoas. Por último, o aprender a ser que juntamente com os três domínios da aprendizagem anteriores favorece a aquisição da autonomia e do discernimento (idem). A consciência destes pilares modifica as práticas exercidas pelo professor.

Nos dias de hoje que o professor deve tornar-se reflexivo e avaliar as suas próprias práticas a fim de as modificar. No entanto, esta mudança nas práticas do professor objetivam o desenvolvimento dos alunos, consciencializando-os de que os objetivos propostos são importantes para o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo e da sua autonomia (Faria & Casagrande, 2004). Ser professor reflexivo implica olhar para as mudanças na sociedade e adequá-las às suas práticas. Hoje o desafio é corresponder às informações visuais e auditivas, pois os alunos adquirem desde cedo competências informáticas, manuseando-as com bastante facilidade, sendo difícil apenas ouvir alguém a falar durante um longo período de tempo. Ao basear-se neste fatores o professor tornará a aprendizagem motivadora para os alunos. De realçar que está nas mãos do professor o desenvolvimento integral da pessoa que é o aluno, nos seus talentos e capacidades criativas, sendo que esta oportunidade terá de ser dada a todos os alunos. No entanto, o professor não se pode esquecer que o aluno também deve ser responsável no seu processo de aprendizagem, assumindo essa responsabilidade a fim de realizar os seus projetos pessoais (Delors, et al., 2010). À luz disto, percebe-se que ensinar é algo bastante complexo, constituindo-se numa das grandes preocupações do ser professor. Ensinar é um processo que se desenrola ao longo de toda a vida

profissional e quanto mais atenção prestar ao seu processo de aprendizagem, assim como ao desenvolvimento das suas características e competências específicas, quanto maior será a sua competência para ensinar (Arends, 1995).

Ao ensinar o professor deve ainda ter em conta algumas diretrizes que norteiam a sua ação, nomeadamente a legislação em vigor. Através da análise de alguns desses documentos, mais concretamente o decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto e o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto percebe-se o que é expectável de um professor do 1º CEB, definindo os seus perfis específicos. Estes assentam-se nas dimensões gerais que tornam o professor um profissional de educação, que são a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. As mesmas envolvem o conhecimento pedagógico, a maneira como o professor organiza e gerência as suas aulas, o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e o conhecimento do aluno e da comunidade em que se insere (Alarcão, 2004). Assim, um professor desenvolve as suas atividades num contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das várias áreas do saber e tendo em conta o desenvolvimento dos alunos. Esta promoção de aprendizagens deve fundamentar-se num saber específico que resulta da integração de saberes nas ações da prática social e ética. Assim, a função principal do professor é ensinar, apoiando-se na investigação e na reflexão das práticas educativas. No entanto, ensinar implica um conjunto de fatores que tornam o professor mais do que um mero transmissor de conteúdos. O professor deve ter em conta que os alunos não são tábulas rasas e que elaboram conceções sobre o mundo que os rodeia. Como tal, a sua função é reconstruir o que o aluno já sabe e não desvalorizar esse conhecimento. Esta reconstrução realiza-se pela partilha, interesse e da compreensão com o objetivo de provocar aprendizagens (Perrenoud, 2008). Além disto, aprender implica a criação um ambiente propício, orientado a atenção do professor para o bem-estar de cada aluno e captando a sua

atenção para a aprendizagem. Ser professor é ainda preparar-se com “instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta” (Alonso & Silva, 2005, p. 49) às exigências. Por outro lado, estes documentos expressam a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos, contribuindo para a sua plena inserção na sociedade e respeitando as diferenças culturais e pessoais de cada um como combate à exclusão e discriminação social. No entanto importa realçar que as aprendizagens realizadas pelos alunos devem ser significativas e articuladas às diversas áreas do saber.

Contudo, ao analisar o decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho, verifica-se a atribuição de uma maior importância às áreas curriculares de Português e de Matemática. Este documento normativo expressa a necessidade de criar o Apoio ao Estudo com maior incidência nestas áreas curriculares, sendo que cabe às escolas criar atividades de enriquecimento do currículo nos domínios desportivo e artístico. Além disso, há uma grande discrepância entre o número total de horas para o Português (mínimo sete horas semanais) e para a Matemática (mínimo sete horas semanais), em relação às áreas de Estudo do Meio (mínimo três horas semanais) e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (mínimo três horas semanais). A formanda considera que esta subvalorização de duas áreas em relação às restantes condiciona o desenvolvimento dos alunos, uma vez que é dada ênfase a duas áreas curriculares em relação às restantes, implicando a cedência de certas atividades dedicadas a uma área e importantes para o desenvolvimento dos mesmos, nomeadamente no domínio das Expressões. Tal é notório na instituição de estágio que acolheu a formanda, uma vez que os docentes ao tentar cumprir o número de horas estipulado, preparando os alunos para os Exames Nacionais, de Português e de Matemática, não promoviam atividades nas restantes áreas, o que se traduzia no interesse dos alunos em atividades promovidas por outras turmas nas áreas de Estudo do Meio e Expressões Artístico-Motoras. Importa referir que este facto foi observável na exposição do livro para o Projeto Freitinhas, referido no capítulo três, na qual os alunos

das restantes turmas demonstraram surpresa e interesse no trabalho realizado pelas turmas implicadas.

Não obstante a esta organização são os documentos que orientam os conteúdos a lecionar pelas escolas, os programas de cada área curricular e as metas curriculares. O programa de Português organiza-se por competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua) e a cada dois níveis de escolaridade, ou seja, há uma junção do primeiro e do segundo ano e outra do terceiro e do quarto ano. Para cada competência estão descritos os conteúdos, descritores e indicadores de desempenho. Relativamente ao programa de Matemática, organiza-se por anos. A cada ano correspondem três domínios (números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados), sendo que para cada domínio estão descritos conteúdos e descritores (Damião, et al., 2013). O programa de Estudo do Meio (Departamento de Educação Básica, 2004) dividido por anos, contém blocos, com conteúdos e descritores. O programa relativo às Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Departamento de Educação Básica, 2004) organiza-se de acordo com as quatro expressões (Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) e cada uma organizada por anos divide-se por blocos que incluem objetivos de desenvolvimento. De referir que os últimos não foram alvo de recente reformulação contrariamente aos dois primeiros programas.

As metas curriculares segundo o Despacho n.º 17169/2011 constituem-se como um documento clarificador das prioridades dos conteúdos fundamentais dos programas. Ainda só estão elaboradas metas curriculares para as áreas de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhaes, 2012) e Matemática (Damião, et al., 2013) e dividem-se em domínios, subdomínios, objetivos e descritores de desempenho para cada objetivo. No entanto nas metas de Português não existem subdomínios. Pelo seu caráter específico, as metas curriculares promovem as desigualdades a nível curricular, além de que não permitem ao professor a plena adequação do currículo à diversidade dos alunos, atividade intencional, convicta e reflexiva que promove a igualdade de

oportunidades nas aprendizagens (Cardoso, et al., 1998). Por outro lado, o professor deve servir-se dos programas e das metas como instrumentos do currículo, sendo importante garantir as aprendizagens curriculares cujas finalidades os compõem (Roldão, 1999). Para tal, necessita de decidir e agir perante as diversas situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e integrando as linhas programáticas nacionais.

Consonante com o que foi referido anteriormente é possível afirmar que educar é formar a partir de conhecimentos adquiridos, indivíduos críticos, autónomos e implicados socialmente (Ferreira & Santos, 2000). No entanto para desenvolver este conceito é necessário distinguir os conceitos de ensino e de aprendizagem. Assim, pode-se definir aprendizagem como sendo uma arte instrumental ou uma prática que se afasta de fórmulas pré determinadas. Ensinar requer improvisação, espontaneidade e lidar com diversas possibilidades e imprevistos (Arends, 1995). É um processo de conduzir alguém a aprender o saber que lhe disponibiliza, pois o professor é o que faz aprender e que sabe fazer com que os outros aprendam (Roldão, 2005). À luz disto, o professor enquanto detentor da função de ensinar é o que constrói a passagem de um saber ao aluno através da orientação intencional de ações de ensino que conduzem à apreensão do saber que se pretende ver adquirido.

Clarificado o conceito de ensinar importa elucidar o conceito de aprender. Este é uma atividade natural e espontânea de qualquer ser humano (Ferreira & Santos, 2000), que independentemente do que se refere é sempre construído pelo e no aluno (Roldão, 2005), tornando-se uma construção pessoal. Contudo apesar de ser uma construção pessoal, esta dá-se através da interação com o meio, da reação a estímulos e da acumulação de informações que se tornam esquemas complexos e que estão na base das aprendizagens elaboradas.

Neste sentido importa esclarecer como poderão os alunos aprender de forma significativa na escola tendo por base a perspetiva socio construtivista da aprendizagem, que defende que a escola deve fornecer aos alunos aspetos culturais fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal. Para que haja

desenvolvimento pleno do aluno, o professor deve incluir nas suas práticas capacidades para o equilíbrio pessoal, para a inserção social e para as relações interpessoais (Solé & Coll, 1999).

O aluno é um ser total, pois possui interesses, prazeres e apreciações que o motivam a pensar e a refletir. Como tal necessita de ser encarado como um indivíduo em desenvolvimento, com potencialidades, desejos e intenções. Neste caso o papel da escola é o de auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades pessoais, a suportar a frustração, a promover a confiança, a autonomia e a assertividade (Ferreira & Santos, 2000). Tendo como base estes princípios, a perspetiva socio construtivista da aprendizagem defende que a construção do conhecimento não deve ser uma réplica interna de uma representação externa, neste caso do professor (Solé & Coll, 1999). Pelo contrário, aprender alguma coisa consiste em elaborar uma representação pessoal dos conteúdos ou objetos de aprendizagem (Mauri, 1999). No entanto, para haver aprendizagem os alunos têm de conjugar o novo conhecimento no antigo, daí a importância dos conhecimentos prévios, visto que só através desta ligação é que se constroem significados. Por conhecimentos prévios entende-se os conhecimentos concretos que já se possuem relativamente a um assunto a aprender, ou seja, são os conhecimentos sobre o próprio conteúdo ou outros que de maneira direta ou indireta se relacionam (Miras, 1999). Isto relaciona-se com a aprendizagem dos novos conteúdos pois aprender é uma atividade mental construtiva, na qual o aluno constrói e incorpora a sua estrutura mental relativamente aos novos conteúdos. Contudo, esta atividade mental não é passível de se realizar no vazio, pois para assimilar o novo conteúdo o aluno precisa de o confrontar com os conceitos, representações e experiências anteriores. Assim, os conhecimentos prévios são os fundamentos para a construção de novos significados, sendo que uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relacionada com o que o aluno já conhece. Por outro lado, a construção de conhecimentos será significativa se o aluno tiver um papel ativo na mesma. Para isso o aluno necessita de agir sobre o que conhece, organizando as ações

em esquemas de assimilação que clarificam e estabelecem relações entre os conhecimentos prévios e os novos (Macedo, 2002). Ser ativo neste caso é ser capaz de interrogar-se sobre o que o rodeia, de esclarecer dúvidas relativas a determinado assunto, pedir opiniões e estabelecer relações entre os objetos e o que já conhece. Estas atividades tornam-se intencionais, pertinentes e valiosas e permitem o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, visto que ao realizar uma aprendizagem construtivista o aluno obtém representações individuais de conteúdos sociais, como a leitura, ou o raciocínio matemático. Além disso, ao construir os seus próprios significados, os alunos tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem, capacitando-as para a justificação do realizado.

O professor tem um papel preponderante, pois deve criar um ambiente propício para o pensamento e para a aprendizagem. Como tal é importante que o aluno experiencie aquilo que está a aprender, ou seja, que manipule algo concreto para formar conceitos abstratos. Os alunos aprendem sem a ajuda do professor certos conceitos simples através da experimentação do meio físico e social, ao escutarem um relato de alguém ou um programa de televisão, entre outros (Mauri, 1999). A função do professor perante estes conhecimentos é a de convocá-los, de modo a relacionar os novos conhecimentos às conceções que têm sobre o assunto, pois apenas os alunos podem realizar esta atividade mental. Além disso, é através dos mesmos que o professor percebe o nível de desenvolvimento de cada aluno, desenvolvendo as suas ações de forma diferenciada. Estas ações têm como intuito o desequilíbrio das conceções iniciais dos alunos, reequilibrando e complexificando os conhecimentos dos mesmos.

Ensinar constitui-se assim como uma ajuda ao processo de construção de significados e sentidos por parte do aluno. Esta ajuda não é relevante se não se relacionar com os esquemas de conhecimento dos alunos, ativando-os e reestruturando-os. Se tal como se verificou anteriormente é importante que a ação do professor se desenvolva tendo por base os conhecimentos prévios dos alunos, é possível afirmar que a aprendizagem se desenvolve através da

ajuda ajustada de alguém em relação ao que está a aprender. Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), enunciado por Vygotsky, relaciona-se com os conceitos de ensino e de aprendizagem. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento atual do aluno, e a sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da socialização com os outros que já têm um maior nível de desenvolvimento (Fino, 2001). Desta forma, os alunos modificam e complexificam a sua própria atividade, os seus esquemas de conhecimento, de significados e sentidos através da interação e do apoio prestado pelo outro, que neste caso poderá ser o professor, os colegas ou a família (Onrubia, 1999).

Atuar na ZDP é ainda diferenciar, ao adequar as estratégias de ensino a cada aluno em particular e ao modo como o mesmo aprende. A diferenciação pedagógica tem como pilares o facto de todos os alunos terem características em comum, e aspetos que os distinguem dos restantes. Diferenciar o ensino é dispor aos alunos um conjunto de formas de apreensão dos conteúdos, de processamento ou de entendimento de diferentes ideias e soluções, para que aprendam significativamente (Tomlinson, 2008). Tal como se verifica, a diferenciação pedagógica complementa a perspectiva socio construtivista, na medida em que diferenciar possibilita a realização de experiências de aprendizagem envolventes, relevantes e interessantes. Os alunos acedem de forma diferente ao ensino, sendo que o professor deve adotar estratégias de ensino desafiantes para cada um. Além disso, através da diferenciação estes participam ativamente no processo de tomada de decisões, possibilitando ainda ao professor o trabalho individualizado e de acordo com as necessidades de cada aluno (idem).

O aluno aprende conteúdos e aprende que consegue aprender e, para que tal ocorra o professor deve desenvolver práticas que vão de encontro às motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos (Solé, 1999). A motivação caracteriza-se neste contexto de ensino e de aprendizagem como a demonstração de entusiasmo e participação ativa do aluno nos processos de

aprendizagem e nos resultados obtidos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). A motivação intrínseca parte do interesse individual para o envolvimento em determinada atividade e caracteriza-se pela busca pela novidade e exercitação das capacidades próprias (idem). Por sua vez a motivação extrínseca provém de atores exteriores, como o professor e os colegas.

Importa referir que a motivação nem sempre está ao alcance do professor, visto que há alturas em que os alunos estão mais ou menos predispostos para aprender determinado conteúdo. No entanto a elaboração de estratégias motivadoras permite a construção de significados sobre a situação didática. Estar motivado é uma experiência do aluno relativamente ao seu sentimento de competência e autodeterminação, sendo que este sentimento provém da realização da tarefa e não de recompensas externas. A criação de recursos adequados e desafiantes tornam as estratégias de ensino motivadoras e significativas para os alunos. Sendo a sociedade intitulada como sociedade da informação, a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem sido cada vez mais uma prática frequente nas escolas. Os alunos estão pré motivados para aprender utilizando algum recurso disponibilizado através das TIC. A intenção da sua utilização não é a de substituir o papel de um professor mas o de auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o professor terá o papel de organizar e coordenar as diversas atividades, tornando-se parceiro de um saber coletivo (Catalão & Maia, 2002). Esta mudança traduz-se na dinâmica das aulas, uma vez que a tecnologia permite ao professor delegar “o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem” (Flores & Peres, 2009, p. 725). No entanto a formanda considera que tal como todos os outros recursos é necessário estruturar e articular corretamente o seu uso, não o usando de forma descontextualizada mas como auxílio às práticas (Flores, Peres, & Escola, 2009). Por outro lado, aprender implica a criação de um ambiente caracterizado pelo respeito mútuo, expectativas elevadas e uma atitude atenta (Arends, 1995). Neste caso o professor necessita de criar uma relação afetiva com os seus alunos tornar o ambiente produtivo. Contudo, a afetividade não deve anular o respeito

necessário na relação professor-aluno, pais e comunidade. Por fazerem parte do processo de aprendizagem dos alunos, a relação que o professor estabelece com os últimos é essencial para o apoio e desenvolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Como tem sido referido a perspetiva socioconstrutivista do ensino e da aprendizagem modificou algumas noções relativas à educação, no entanto importa refletir sobre os verdadeiros impactos no que diz respeito à avaliação. Esta constitui-se como um momento de perceção das capacidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar como consequência da ação do professor (Coll & Martín, 1999). Estas capacidades enunciadas pelos documentos orientadores da prática de um professor compõem o currículo escolar. Segundo o Despacho normativo n.º 6/2010 a avaliação é um instrumento regulador da prática educativa, que visa reajustar as metodologias e recursos em função das necessidades educativas dos alunos, certificar as aprendizagens e competências adquiridas e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Este despacho divide a avaliação em três modalidades, a avaliação diagnóstica realizada antes de abordar determinado conteúdo para que o professor perceba os conhecimentos do aluno. A avaliação formativa, que segundo o despacho referido anteriormente é a mais importante modalidade de avaliação do ensino básico e consiste na formulação de instrumentos de recolha de informações relativas ao desenvolvimento das aprendizagens e das competências. Por último a avaliação sumativa, interna e externa, que se refere à perceção do desenvolvimento dos alunos nas áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio, após a realização de uma ficha de avaliação.

Após a observação de algumas práticas exercidas por diversos professores do 1º CEB, a formanda questiona se realmente a avaliação formativa tem um lugar primordial ou se a avaliação sumativa torna-se mais importante na “classificação” dos alunos. Verifica-se uma tendência em classificar os alunos segundo a realização da ficha de avaliação, que é o resultado de algumas aprendizagens, desvalorizando o processo de aprendizagem realizado em

momentos de aula. Ferreira e Santos (2000, p.62) afirmam que “passar um teste aos alunos é como tirar um peixe para fora da água para ver se ele sabe nadar”, uma vez que o que está a ser avaliado são produções do saber numa situação de ansiedade. Avaliar os conhecimentos dos alunos é avaliar o ensino do professor e, por isso, deveria ser um momento de aprendizagem (Coll & Martín, 1999). Além disso, a avaliação deve permitir ao aluno detetar as suas dificuldades, estimular a progressão das suas aprendizagens e criar situações de desbloqueio mental. Por parte do professor, a avaliação permite o *feedback* do seu trabalho e a apreensão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. Por esse motivo é possível avaliar em todas as situações de ensino e de aprendizagem, através de grelhas, de registos de comportamentos e de frequência, da observação, entre outros (Ferreira & Santos, 2000). A formanda averiguou que apesar dos resultados expressos nas fichas de avaliação sumativa, realizadas no fim do 1º Período, a sua planificação e intervenção, do seu par pedagógico e da orientadora cooperante dependiam sempre do desenvolvimento demonstrado pelos alunos ao longo de cada dia. Instrumentos como as grelhas de observação e de verificação dos conhecimentos, as atividades e respostas dos alunos em momentos de aula, as fichas de trabalho, entre outros, permitiram-lhes perceber o nível de desenvolvimento destes e o que necessitava de consolidação.

Importa referir que a formanda e o seu par pedagógico já conheciam algumas particularidades de metade da turma, visto que realizaram o estágio na Educação Pré-Escolar com os mesmos. Esta escolha foi propositada pois importava verificar a questão da articulação curricular entre os dois níveis de ensino. O decreto-lei nº 49/2005, de 30 de agosto afirma que a articulação entre os ciclos de ensino obedece a uma sequencialidade progressiva, na medida em que cada ciclo tem como função aprofundar, completar e alargar os conhecimentos do ciclo anterior. A articulação é benéfica para os alunos, na medida em que se os sistemas de atenção e educação se ligarem entre si, completando-se irão proporcionar aos alunos oportunidades ricas e polivalentes. Além disso, a articulação facilita as transições de um ciclo para o

outro, assegurando e promovendo o sucesso educativo. Por articulação entende-se como a criação de um conjunto de mecanismos teóricos e práticos, que se apoiam em vivências e conhecimentos anteriores do aluno e que promovem a construção e o planeamento de atividades integradoras dos saberes e competências (Carvalho, 2010).

Aliada à perspetiva socioconstrutivista está a metodologia de investigação-ação, que tal como o construtivismo defende que a aprendizagem resulta de processos de interação recíproca entre professores e alunos. Por esse motivo a aprendizagem e o ensino tornam-se processos interativos, que recebem influências de vários contextos (Wittrock, 1998). As suas finalidades centram-se na construção de conhecimentos, no papel crítico do professor, almeja a mudança social e tem como função a formação (Goyette & Lessard-Hébert, 1988). Para isso o professor deve tornar-se um investigador das suas práticas, com o objetivo de modificá-las, correspondendo às necessidades evidenciadas pelos alunos. Um professor investigador das suas práticas intervém segundo bases sólidas, pois reformula as estratégias de forma adequada (Goyette & Lessard-Hébert, 1988). Para um professor em formação inicial a investigação-ação permite-lhe refletir sobre as situações práticas reais, provocando um crescente sentimento de capacitação perante as novas situações e problemas, interligando a teoria e a prática no seu processo de formação (Alarcão, 1996). Os professores em exercício de funções têm na investigação-ação um meio para tornar as suas práticas inteligentes e refletidas, com respostas às novas questões através da invenção de novos saberes e técnicas “produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão, 1996, p. 19) Este tema será aprofundado no capítulo seguinte, contudo importa referir que a investigação-ação obedece a um ciclo de ação: observação, planificação, ação e reflexão, sendo esta última transversal às restantes. O professor planifica uma ação e realiza-a, no decorrer dessa ação observa os seus efeitos a fim de os avaliar. Através da avaliação o professor reflete para a melhorar e modificar as suas práticas. A reflexão leva à realização de novas estratégias e, por conseguinte a um novo ciclo de ação (Coutinho, et al., 2009).

1.3. O ENSINO NO 1º CEB

Como foram referidas anteriormente questões relativas ao ensino e aprendizagem, assim como às alterações que estes conceitos sofreram ao longo dos tempos, importa neste subcapítulo focar alguns pormenores relativos ao ensino no 1º CEB, nomeadamente nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Para tal é necessário esclarecer o conceito de didática, que se constitui como a ciência ou a arte de ensinar (Benedito, 1987). Assim, como ciência e tecnologia é algo que se constrói desde a teoria até à prática, em ambientes organizados com comunicações e relações intencionais. Como arte de ensinar a formanda considerou importante focar-se em alguns conceitos da didática que se relacionaram com aspetos da sua prática nas áreas referidas anteriormente.

Desta forma por estagiar numa turma do 1º ano, uma das preocupações foram os métodos de ensino da leitura e da escrita e quais os utilizados pela orientadora cooperante, assim como os efeitos por eles produzidos. Atualmente existem dois modelos de processo principais para o ensino da leitura e da escrita, sendo que cada um apresenta vários modos de iniciar este processo. Um deles é o modelo sintético, que se caracteriza por seguir uma lógica de estrutura do mais simples para o mais complexo, ou seja, inicialmente ensinam-se os grafemas, fonemas ou sílabas e posteriormente as palavras ou frases. Este modelo divide-se em três modos diferentes de iniciar o processo, o método alfabético ou através de grafemas, na qual se ensinam cada letra individualmente de acordo com o seu valor fonético e seguindo uma ordem determinada para posteriormente combiná-las. No método fonético ensina-se cada fonema separadamente, sendo o objetivo principal segmentar e discriminar os sons das letras. O ensino pode iniciar-se através da imitação de sons ou ruídos, da cinestesia, com movimentos a diferentes níveis, foneticamente que inclui ambos ou multissensorial. Por último, o método silábico, na qual se ensinam as sílabas associadas a um contexto, sendo que no final cada sílaba forma diversas palavras (Baena & Baena, 1999).

No contexto de estágio da formanda a orientadora cooperante utilizava o modelo sintético alfabético, sendo que a forma como o realiza será explicado no capítulo três. Como auxiliar a este método a orientadora cooperante utilizava ainda o método Jean Que Rit. Este método apresenta-se como auxiliar ao modelo sintético, associando gestos e movimentos a cada letra o que facilita a sua memorização (Marcelino, 2008). A formanda considera que apesar de ser um método que permite a autonomização do aluno, na medida em que após aprenderem através da repetição algumas associações conseguem aferir os restantes grupos silábicos automaticamente, a leitura por sua vez torna-se fragmentada e lenta, visto que os alunos associam os grupos silábicos mas não a palavra no seu todo.

O modelo de processo analítico prioriza a compreensão leitora e uma escrita que corresponda à expressão do pensamento (Baena & Baena, 1999). Como tal, o ensino da leitura e da escrita dá-se mediante o contacto com os textos escritos no seu todo, sem necessidade de se proceder à sistematização. O intuito principal é que o aluno descubra o sentido subjacente à letra que tem escrita e por isso a aprendizagem dá-se pela descoberta. Num primeiro contacto são apresentadas estruturas linguísticas amplas e significativas, como a palavra, a frase ou o texto. Este modelo poderá ser ensinado de duas formas, se utilizar o método puro o professor não intervém na descoberta do aluno, se utilizar o método global-analítico o professor procede à análise das estruturas inferiores da palavra. Ao contrário do modelo sintético, o modelo global é visual e, por isso, adequa-se a alunos que aprendem melhor através da visualização e não da audição ou por ações motoras. Por outro lado, apesar de a leitura tornar-se mais fluente o processo de aprendizagem torna-se mais lento, visto que os alunos dependem do professor para organizar as estruturas da palavra, quando levado no seu modo puro. Além disso, poderá tornar-se bastante abstrato e complexo no início. Um exemplo usado em Portugal do método global é o método das 28 palavras, através do qual os alunos aprendem palavras relacionadas com o seu quotidiano, segmentando-as por sílabas e formando novas palavras (Marcelino, 2008).

Apesar da distinção destes dois modelos, nos dias de hoje defende-se a combinação de ambos, visto que “o ensino da leitura e da escrita não pode realizar-se de forma unilateral, pelo contrário deverá ser combinada, versátil, eclética e misturada” (Baena & Baena, 1999, p. 61) [tradução própria]. Perante o texto escrito o aluno precisa de o compreender globalmente e simultaneamente descobrir as combinações do mesmo, através das relações grafema e fonema. Para tal, o professor deve estimulá-los a perceberem o texto globalmente através da análise dos fonemas, ou seja, necessita de selecionar palavras e sentenças cuidadosamente para que os alunos compreendam e sintetizem os princípios de leitura e escrita, familiarizando-se com os mecanismos e funcionamentos da língua (Amor, 2001).

A nível matemático importava construir os primeiros alicerces de aprendizagem de conceitos matemáticos, assim como o desenvolvimento do raciocínio matemático. Tendo como princípio que a educação matemática centraliza-se no aluno e no seu papel ativo na sala de aula, a didática da matemática valoriza a descoberta individual ou de grupo, sendo o professor um facilitador do processo e sistematizador das aprendizagens (Fernandes, 1994). Para tal o professor deve estar atualizado relativamente à investigação científica e pedagógica, com vista à renovação dos processos e necessita dialogar com os alunos no ato pedagógico, assim como com os restantes elementos da comunidade escolar, de forma a analisar e refletir sobre as metodologias utilizadas. Na fase do 1º ano o conceito principal a ser desenvolvido é o conceito de número. O aluno compreende os números num contexto real e significativo, aprendendo a usá-los na identificação de lugares, na designação de objetos, entre outros, para que percebam o caráter utilitário da matemática. Desenvolver o conceito de número é algo complexo, pelo que é necessário iniciá-lo a partir de atividades pré-numéricas de comparação, classificação e ordenação, visto que estas desenvolvem competências lógicas elementares essenciais para a aprendizagem do conceito de número. De uma forma geral o conceito de número trata-se de uma relação de equipotência entre conjuntos e exploração das relações binárias existentes entre eles.

Auxiliado à construção destes conjuntos e respetivas relações estão os materiais estruturados ou não que permitem a manipulação. Através destes o aluno descobre algumas propriedades dos números e reconhece que a quantidade não depende da disposição espacial dos objetos (Brumbaugh, Rock, Brumbaugh, & Rock, 2003). Desta forma, os materiais permitem uma melhor compreensão conceptual, auxiliam os alunos a construir o seu raciocínio, dão suporte físico para explicar como pensam e ajudam a desenvolver a sua autonomia (Ponte & Serrazina, 2004). Por outro lado e como desenvolvimento do cálculo mental, o conceito de número deve apoiar-se no ensino das operações aritméticas, através da composição e decomposição dos números. De referir que aprender matemática implica resolver problemas, uma vez que fornecem os contextos para a aprendizagem dos conceitos. Através destes o aluno relaciona os conhecimentos adquiridos, regras, destrezas intelectuais e conceitos, para encontrar uma solução perante o problema (Ponte & Serrazina, 2004). De facto através dos problemas o aluno realiza um processo mental desde as regras e conceitos definidos até às conexões estímulo-resposta. Por outro lado, torna-se importante que o aluno partilhe os seus raciocínios com os colegas, uma vez que esta partilha permite-lhe analisar o seu processo mental e aprender com os raciocínios dos outros, integrando novas formas de pensar.

Relativamente a Estudo do Meio é necessário esclarecer o facto de estudar e interpretar o ser humano e as suas ações, assim como o ambiente que o rodeia, através do questionamento, dos sentidos e da exploração pessoal (Almeida, Oliveira, & Fonseca, 2005), integrando dessa forma as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas. A aprendizagem destas permite ao aluno o conhecimento objetivo do Homem, da sociedade e da natureza, permitindo-lhe tornar-se cauteloso, aprender a questionar e não tirar conclusões precipitadas. Esta área pretende formar o aluno integralmente, pois pretende-se que este seja capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos e envolver-se afetivamente naquilo que aprende (Roldão, 1995). O ensino deve ser realizado através da observação, experimentação e raciocínio

para que o aluno alcance a verdade científica com o seu envolvimento e não passividade. Através da experimentação o aluno adquire os conhecimentos científicos básicos de forma significativa, adaptando-se ao meio e tornando-se cidadão mais independente e autónomo, com o desejo de renovar os seus conhecimentos. O Estudo do Meio pretende formar o comportamento científico e social, na medida em que fornece um conjunto de habilidades que “capacitam o indivíduo a agir durante a vida, baseando-se no método científico de pesquisa e investigação” (Almeida, Oliveira, & Fonseca, 2005, p. 125). Tal como ocorre nas restantes áreas, o Estudo do Meio deve ser apoiado na resolução de problemas para desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos, além de que permite a investigação e a conceção e validação de repostas para um problema.

No que se refere à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras é possível descrevê-las como componentes importantes no desenvolvimento da “sensibilidade, imaginação e sentido estético” (Cardoso, et al., 1998, p. 29). Enquanto responsáveis pela educação artística e cultural permitem aos alunos aceder a valores coletivos, podendo ajudar a combater certas fontes de insucesso escolar (Associação Portuguesa de educação musical, 2009). Devido aos condicionalismos impostos a esta área, os professores utilizam-na como suporte para o desenvolvimento de certos conteúdos, contudo importa explicitar algumas questões inerentes a cada área curricular que compõem a área das Expressões. A Expressão Dramática pressupõe a aprendizagem ativa baseada nas experiências vividas pelos alunos, permitindo-lhes a exploração e expressão dos seus pensamentos, valores e sentimentos de forma lúdica. Para tal, deverão ser recriados cenários da vida real de forma a proporcionar momentos de compreensão do próprio, das situações do quotidiana e formas de lidar com as mesmas. Ao se envolverem através da Expressão Dramática, os alunos tornam-se agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Gauthier, 2000). A Expressão Musical envolve diversos comportamentos expressivos e mobiliza diversos referenciais sonoros, visuais, motores e linguísticos (Cardoso, et al., 1998). A sua promoção e desenvolvimento

permitem a abordagem a diversas competências, como a apropriação da linguagem e o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação (Figueiredo & Vasconcelos, 2002). Por sua vez, a Expressão Plástica privilegia outras formas de raciocínio que não o lógico-dedutivo, objetivando o desenvolvimento e reconhecimento do “eu”, assim como o respeito pela diferença e criatividade (Cardoso, et al., 1998). Além disso, permite a promoção de atitudes e valores democráticos, a partilha de informações, a livre expressão, a democracia e negociação na tomada de decisões e a construção e apropriação das estruturas de aprendizagem (Niza, 1998). Por último, a Expressão Físico-Motora que se caracteriza como uma atividade ligada ao movimento corporal e que inclui o jogo e o desafio como mote para a sua realização. Esta área relaciona-se ainda com o desenvolvimento de atitudes e valores que definem a personalidade de um indivíduo, visto que através do jogo os alunos interiorizam e aceitam normas sociais e adequam os seus comportamentos e sentimentos às diversas situações e problemas que lhes são colocados (Esteves, 2005).

Ao longo deste capítulo verificou-se que as conceções de educação modificaram-se, passando o aluno a ser o centro da aprendizagem. Através da perspectiva construtivista e da metodologia de investigação-ação, o aluno é colocado como principal responsável na aquisição de conhecimentos, sendo o professor um mediador entre o aluno e os saberes a adquirir. No entanto cabe ao professor conhecer para refletir e atuar (Fernandes, 1994), investigando as suas próprias práticas, de forma a renovar a sua atitude pedagógica e a privilegiar a sua realização pessoal, através do sucesso do aluno. Ensinar requer a reflexão teórica e a ligação entre a teoria e a prática, o que resulta na investigação das práticas (Benedito, 1987). Por outro lado, o ensino através das didáticas permite a construção de significados e de aprendizagens que vão ao encontro das expectativas, necessidades e interesses dos alunos.

CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto de estágio no qual a formanda se inseriu, analisando a sua influência no processo de ensino e aprendizagem, assim como metodologia de investigação-ação dado que as práticas da formanda sustentaram-se na mesma. A importância desta caracterização apoia-se na teoria de Bronfenbrenner (1998) o qual afirma que o ambiente influencia o desenvolvimento do indivíduo e, por sua vez, o indivíduo molda-se, recria e muda o ambiente em que está inserido. Assim as características do meio influenciam de forma direta ou indireta o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, assim como o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da formanda. O contexto será caracterizado partindo de um nível macro, a comunidade envolvente, para um nível micro, o grupo turma, na qual a formanda incidiu as suas práticas.

2.1. COMUNIDADE DE INSERÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição educativa, Escola Básica da Torrinha (EB1/JI da Torrinha), situa-se na atual União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, de acordo com o Dec. Lei nº 11-A/2013. Esta união torna-a uma das maiores do concelho do Porto, com uma área total de aproximadamente 5,43 km². A mesma localiza-se muito próxima da cidade do Porto e, por esse motivo tem visto a sua população a aumentar (Instituto Nacional de Estatística-INE). De acordo com os últimos dados publicados pelo INE, no ano de 2011, o número total de habitantes era de 40 440, com uma densidade populacional de 7447,5 habitantes/km². Contudo o número de

jovens diminuiu aumentando o de idosos, apesar de se verificar igual retrato no resto do país, uma vez que a esperança média de vida aumentou e os jovens têm menos filhos e mais tarde. Por outro lado, relativamente à antiga freguesia de Cedofeita não se sabe ao certo o como e quando a mesma se designou como tal. No entanto pensa-se que se baseou na construção da Igreja e nas histórias a ela associada, sendo que em 1836 já era considerada como freguesia (Pereira, 1986).

Por sua vez, a instituição EB1/JI está integrada no Agrupamento Rodrigues de Freitas, a partir do momento em que o Dec. Lei nº 75/2008 institui a reorganização dos agrupamentos, integrando a Educação Pré-Escolar, de forma a “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”. A esta juntam-se as Escolas Básicas de Miragaia, da Bandeirinha, de Carlos Alberto, de S. Nicolau, o Jardim de Infância da Vitória e a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EB2/3), atual sede do agrupamento. Este distingue-se pelas oportunidades criadas à educação de alunos invisuais, salientando-se a sua proximidade com a Casa de Cedofeita e com o Instituto de Cegos, principalmente a EB1/JI da Torrinha e a EB2/3 Rodrigues de Freitas. No entanto esta proximidade não se traduz apenas em edifícios, visto que existem diversas iniciativas entre as instituições na promoção da interação e da integração das crianças portadoras de deficiências, assim como a valorização da aceitação, do respeito pela diferença e inclusão (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2012). Além disso, existem duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos portadores de multideficiências e de surdo cegueira congénita, sendo que a unidade de apoio à multideficiência localiza-se na instituição de estágio onde a formanda se inseriu e a outra na EB 2/3 Rodrigues de Freitas.

Para além destes factos já citados, é possível enunciar alguns serviços educativos disponíveis pela comunidade escolar aos quais o agrupamento valoriza como forma de sensibilização pela arte, nas suas variadas vertentes. As instalações do Conservatório de Música do Porto são utilizadas para

promover alguns valores importantes através da música, da representação dramática e da leitura. Outras instituições como o Palácio de Cristal, o Jardim Botânico, Bibliotecas e Museus, disponibilizam recursos para desenvolver nos alunos a importância da cultura. Esta aderência da escola aos desafios propostos pela comunidade leva ao desenvolvimento das ofertas educativas por parte das instituições.

2.2. PERSPETIVAS DE EDUCAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA EB1/JI

Inerentes a todo o Agrupamento estão alguns documentos que orientam as práticas desenvolvidas nos contextos de modo a promover a consonância entre todas as escolas agregadas. Um desses documentos é o projeto educativo que atualmente encontra-se em fase de aprovação devido à reorganização do Agrupamento Rodrigues de Freitas com a entrada da Escola Básica de Miragaia. No entanto e através da análise de alguns documentos existentes, como o regulamento interno, o Plano Anual de Atividades, os Programas TEIP I (Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), na qual este se insere e a legislação legal, é possível concluir algumas diretrizes deste documento. De uma maneira geral, esta instituição localiza-se numa área associada à exclusão social e abandono escolar (Despacho Normativo nº 20/2012). Nesse sentido, ao associar-se ao Programa TEIP I associa-se a instituições locais e a parcerias de apoio para o combate dos problemas acima referidos. Desta forma, é possível afirmar que o principal objetivo do projeto educativo é a contribuição para a melhoria da qualidade de aprendizagem, reduzindo o abandono escolar e facilitando a inserção dos alunos na sociedade. Tendo isto em vista e, segundo o explanado na Avaliação Externa do Agrupamento (2014), os educadores e professores tentam promover a articulação curricular entre os vários níveis, através de

reuniões entre os diversos ciclos. Com o intuito de verificar este ponto relativo à articulação curricular, a formanda e o seu par pedagógico, optaram por ficar na mesma instituição na qual realizaram o estágio em Educação Pré-Escolar e, nomeadamente como alunos que efetuaram a transição para o 1º CEB, o que será analisado posteriormente.

Outro objetivo da instituição é a promoção de aprendizagens significativas através da criação de clubes, concursos, olimpíadas e visitas de estudo. Por sua vez, nas salas de aula estas aprendizagens devem também ser promovidas através do uso de recursos e da adoção de aulas dinâmicas e estimulantes. Outras iniciativas que envolvem a interação entre os alunos das diferentes turmas ajudam este tipo de aprendizagens, como por exemplo uma das atividades observadas pela formanda, a adoção de afilhados do 1º ano por parte dos alunos do 4º ano para facilitar a integração dos que contactam pela primeira vez com o 1º CEB. No entanto a formanda destaca a inexistência de continuidade deste projeto que se limitou à primeira semana letiva e, que seria passível de originar diversas atividades enriquecedoras.

A importância dada à individualização e à formação do aluno enquanto pessoa traduzem-se em preocupações a desenvolver no Plano de Turma elaborado pela orientadora cooperante, o qual destaca a diferenciação pedagógica que privilegia os conhecimentos, a autonomia, a concentração e a confiança do aluno. Relativamente a este documento é possível referir o tema que o orienta “Despertar saberes”, aferindo que uma aprendizagem significativa implica empenho e compromisso do professor em relação a cada aluno. Para tal o professor deve conhecer o modo como cada aluno aprende e aquilo que o motiva para aprender. Através de diversos momentos de observação a formanda verificou que alguns alunos gostam de desenhar e complementar os desenhos com as suas aprendizagens, nomeadamente a escrita e, por vezes levam mais tempo a concretizar estas atividades por não quererem realizar fichas de trabalho. Outros por sua vez preferem as fichas, outros, o diálogo e alguns alunos necessitam de atenção, demonstrando maior dependência do apoio do professor.

Como se comprova pelo que já foi referido, o Agrupamento e a EB 1/JI da Torrinha valorizam os alunos e o seu desenvolvimento pleno, a nível físico, moral, cultural e cívico. Para tal, promovem um ambiente educativo propício às aprendizagens através da disponibilização de recursos, apoios e reconhecimento pelo mérito e esforço.

2.3. MEIO FÍSICO E HUMANO DA EB1/JI

Após uma breve caracterização das características do Agrupamento e das suas perspetivas de aprendizagem, importa focalizar alguns aspetos da EB1/JI da Torrinha. Assim, relativamente aos aspetos físicos da instituição, esta conta com duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, situadas no primeiro piso e 15 salas para o 1º CEB distribuídas pelo primeiro e segundo piso. Destas quinze salas sete possuem quadro interativo, nomeadamente a sala em que a formanda estagiou. Apesar de não dominar todas as potencialidades destes a formanda tem em conta a dinâmica e o suporte ao ensino que os mesmos oferecem. Através da observação verificou ainda a sua utilização na projeção dos manuais escolares, na realização das atividades propostas e visualização de alguma documentação que se considere importante, como um vídeo ou uma imagem. Contudo, a sua utilização não serve apenas para os professores, pelo que os alunos devem utilizá-los em pesquisas, partilha de trabalhos, autoavaliação, correção dos exercícios propostos, entre outros.

Tal como já foi referido na instituição existe uma sala de apoio à multideficiência (UAM), com diversos recursos de apoio ao ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, contém uma sala de professores e outra para assistentes operacionais, uma biblioteca integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, com diversos livros de qualidade reconhecida, uma sala de informática e outra de atendimento aos encarregados de educação. O refeitório dispõe de 168 lugares, uma cozinha e

uma despensa. O total de lugares no refeitório é bastante inferior ao número de alunos matriculados, o que obriga à criação de turnos para almoçar, de acordo com o nível de escolaridade. No entanto esta organização fomenta a algazarra no refeitório, a constante mobilização das funcionárias e o barulho intenso o que torna o ambiente no refeitório demasiado ruidoso. Relativamente às condições de higiene e de conforto dos adultos e crianças, a instituição possui três casas de banho para adultos, uma para os alunos do 1º CEB, uma em cada sala do JI e duas para as crianças com NEE. Existem duas áreas de recreio, sendo que uma é utilizada principalmente pelo JI e outra pelo 1º CEB. Destaca-se a existência de uma horta pedagógica, uma sala de arrumos, um gabinete de coordenação, um para a educação especial e um de apoio educativo. A existência destes recursos influencia a EB1/JI da Torrinha, tornando-a uma escola mais capaz de dar resposta às expectativas e necessidades das crianças e encarregados de educação, garantindo o bom funcionamento e o bem-estar da equipa educativa e dos alunos.

A instituição dispõe de uma vasta equipa educativa, pelo que as responsabilidades foram distribuídas por nível de escolaridade, ou seja, para além da coordenação, ano conta com um coordenador que estrutura as práticas exercidas pelos professores e educadores (c.f. anexo 2A1). Relativamente às duas valências da instituição, verifica-se uma relação de complementaridade entre ambas, integrando os conhecimentos através de conversas, de apoio, de solicitação de materiais e de partilha das vivências escolares. Um aspeto a ter em conta é que esta articulação ocorre maioritariamente entre os professores, uma vez que há pouca convivência das crianças do JI com as do 1º CEB, partilhando apenas alguns espaços como o refeitório e a biblioteca, o que por vezes despoleta nos alunos um sentimento de saudade pelos colegas do ano anterior, traduzidos na indagação sobre os mesmos e excitação quando se vêm ainda que em espaços diferentes.

Apesar de se tratar de um ciclo com monodocência, existem diversas dinâmicas na sala de aula, para além da professora titular, contém duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB,

professoras de educação especial e as terapeutas da fala e de motricidade que prestam apoio aos alunos com NEE, durante 30min por semana. Como consequência os alunos começaram a adotar uma postura de dependência em relação à professora titular de turma e às estagiárias, solicitando-as para aprovação do realizado ou para um acompanhamento personalizado, utilizando expressões como “ajuda-me a fazer isto”, “não consigo fazer isto”. Assim, a partir de uma conversa com a orientadora cooperante decidiu-se que o apoio incidiria nos alunos com NEE, sendo que os restantes só o teriam se realmente necessitassem. A promoção da autonomia dos alunos é essencial pois enquanto faculdade humana de tomada de decisões permite a regulação da própria aprendizagem, de acordo com as metas definidas por cada um e o reconhecimento das aprendizagens já efetuadas (Monereo, 2001).

2.4. CARATERIZAÇÃO DO 1º A

No que diz respeito ao espaço da sala de aula, a disposição das secretárias, abandona a ideia de ensino tradicional e permite o trabalho em grupo. A sala está organizada em quatro grupos dispostos em filas e formando uma espécie de quadrado. Esta disposição permite a visualização de todos os colegas e estimula a interajuda. A secretária da professora encontra-se no lado esquerdo à frente, encostada à parede. De notar ainda que uma das crianças com NEE por ter baixa visão tem uma mesa própria, cujo tampo levanta, permitindo-lhe a visualização dos materiais com maior facilidade, sem comprometer a sua postura. A disposição é passível de mudança caso se verifique essa necessidade. A sala dispõe ainda de uma área de exposição de trabalhos realizados, de pequena dimensão, pelo que se adotou a estratégia de permitir aos alunos votarem no seu preferido para exposição. Contudo os que já tinham algum trabalho exposto não poderiam ir a votos, por questões de igualdade. Este espaço é importante para os alunos e para quem visita a

sala, uma vez visualizam o trabalho realizado ao longo do ano, assim como a progressão dos alunos. O espaço da biblioteca na sala de aula contém diversos livros de qualidade, tanto narrativos, como líricos e de conhecimento científico e adequados aos quatro anos do 1ºCEB. No entanto a sua localização escondida não incentiva os alunos a o frequentarem, sendo fundamental o desenvolvimento de iniciativas de promoção do gosto pela leitura. Além deste espaço a sala conta com diversos recursos destinados aos conteúdos do saber, principalmente da Matemática. Como tal, enumera-se os ábacos, os colares de contas, o material *cuisenaire*, dominós, blocos lógicos, caixas com conjuntos, cartões de pintas, quadro interativo, dois computadores, um quadro branco magnético, alguns armários para arrumos.

Relativamente ao horário letivo diário na sala de aula, este obedece aos momentos propostos pela instituição, ou seja, das 9h às 10h30 há um momento de aulas, sendo que o lanche realiza-se dentro da sala. Depois do intervalo de 30min retorna-se às atividades dentro da sala até às 12h30. Os alunos do 1º ano, são os primeiros a almoçar, pelo que saem 5min mais cedo das salas para evitar a confusão depois do toque. As atividades da sala retornam às 14h até às 16h, reservando sempre 5 a 10min para o lanche.

Após esta breve caracterização da instituição, importa analisar a turma do contexto de estágio da formanda. Esta é constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Dos 21 alunos três possuem necessidades educativas especiais, contudo um deles frequenta a sala da U.A.M., pelo que não se integra presencialmente na turma. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar no ano anterior, sendo que doze a frequentaram na EB1/JI da Torrinha, o que torna mais fácil a integração dos restantes e o conhecimento das dificuldades da maioria, no sentido de intervir sobre as mesmas. Contudo, esta divisão da turma traduz-se em ritmos de trabalho de diferentes principalmente de três alunos que vieram do mesmo JI e que apresentam bastantes dificuldades de concentração e de trabalho.

Relativamente à família dos alunos, a maioria das mães tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, e no que diz respeito aos pais

apenas oito têm idades entre os 31 e os 41 anos e, sete têm idades entre os 41 e os 50 anos. Os pais demonstram interesse e ajuda em relação à educação dos filhos, principalmente no auxílio prestado aos trabalhos de casa. A maioria dos encarregados de educação são as mães, mas dois alunos têm como encarregado de educação o pai. Por outro lado, a maioria vive com o pai e a mãe, um vive com o pai e seis vivem com a mãe, sendo que apenas sete não têm irmãos. Em relação às habilitações literárias, no caso das mães uma maioria que possui o ensino secundário (35%), seguida da licenciatura (30%) e do mestrado (15%). Os pais na sua maioria têm a licenciatura (39%), seguida do ensino secundário (28%). Assim, é possível afirmar que na sua maioria os alunos pertencem a um nível socioeconómico médio-alto.

Relativamente aos alunos e à sua postura na sala de aula, verifica-se que ainda estão a criar hábitos de estar na mesma, denotando-se algumas rotinas provenientes do JI, como o estar pouco tempo sentados, o mudar constantemente de tarefas e distrações, sendo isso algo normal neste nível de escolaridade. No entanto, verificam-se algumas dificuldades que não se deveriam verificar de forma tão acentuada, como a motricidade fina, pois os alunos R., H., I., E., M. S., revelam dificuldades em segurar corretamente no lápis e, conseqüentemente em escrever de forma perceptível ou realizar contornos. Além disso, no caso de outros alunos (P., R., I., M., E., Mf., L.) não conseguem recortar figuras pelas linhas e de forma congruente. Um aluno ainda não tem a noção de número consolidada, não efetuando as contagens crescentes e decrescentes até ao 10. De uma maneira geral, a turma revela algumas dificuldades na escrita dos números, na capacidade de *subitizing* e no cálculo mental. Por outro lado, alguns não identificam as letras já abordadas na sala, ou não as escrevem de forma perceptível e, apresentam grandes dificuldades em distinguir os ditongos. No entanto, mostram-se conscientes das suas dificuldades, realizando inferências como “eu não consigo recortar muito bem porque não treinei muito” (P.). Como forma de intervenção a díade pedagógica planeou a realização de uma caixa, intitulada “a caixa das lebres”, devido à designação dada pelos alunos para distinguir os que realizam

todas as atividades com correção e os que não realizam por distração, que contém algumas fichas de trabalho e outros materiais, como revistas, para que quando terminarem uma atividade mais cedo que os restantes não adotem uma atitude passiva mas treinem as suas dificuldades. Por sua vez, os alunos revelam interesse por aulas ativas com exploração de diversos materiais e estratégias, contudo sentem necessidade de registar o aprendido como forma de consolidação dos conhecimentos. Neste sentido, a d'íade teve em conta estes interesses e conjugou-os com o requerido pela orientadora cooperante, de forma a dar resposta a todos e a tornar o clima da sala de aula convidativo para a aprendizagem, facto aprofundado no terceiro capítulo.

De uma maneira geral, a turma é bastante ativa na aprendizagem e recebeu com bastante contentamento a formanda e o seu par pedagógico. A formanda considerou importante intervir em algumas dificuldades referidas e dar resposta ao proposto pela instituição de ensino. Além disso, e de forma a corresponder às necessidades de cada um, especialmente das crianças com NEE, a d'íade pedagógica delineou algumas estratégias de diferenciação pedagógica, explanadas no capítulo seguinte.

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática profissional de um docente deve ser intelectual e autónoma e, não apenas técnica, uma vez que para ensinar é necessário ter em conta o contexto, a adequação das metodologias de ensino e o como e quando avaliar as aprendizagens. Tal ocorre mediante a reflexão e a ação que juntamente com a indagação e a experimentação desenvolvem progressivamente o conhecimento profissional (Cañal, 1997). Assim, a formanda desenvolveu competências profissionais tendo por base a metodologia de investigação-ação, que expressa que os professores devem construir um processo curricular completo para os seus alunos, através da reflexão sobre os

problemas e obstáculos que identificam no dia-a-dia (Elliot, 1193), sendo indispensável o papel dos alunos nesta construção. Um professor deve questionar-se sobre as suas opções educativas, sobre o porquê do insucesso e elaborar hipóteses a serem confirmadas, em suma precisa de investigar o seu papel enquanto professor (Alarcão, 2001). Esta metodologia constitui-se assim como um processo fundamental de “construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 7) sobre a prática e importante para o desenvolvimento profissional de quem a adota. Contudo, investigar a prática implica modificar algum aspeto que não se adegue à turma em questão, compreendendo a sua natureza e elaborando uma estratégia de ação. Stenhouse (1998) afirma que a investigação é uma indagação sistemática, sustentada, planificada e autocrítica das características de determinadas situações.

Importa a este nível refletir sobre o porquê da adoção desta metodologia nos contextos de ensino e aprendizagem. Para tal, importa esclarecer um conceito de ensino de qualidade, que é inerentemente educativo e não um processo passivo ou de entretenimento (Carr, 1993). Desta forma, os profissionais de educação têm em conta o como atuar, emitindo juízos sobre as situações práticas, as características dos seus alunos, justificando pedagogicamente as soluções encontradas para uma situação problemática.

No papel de professora-investigadora, a formanda teve em conta algumas atitudes (Máximo-Esteves, 2008) para tornar o seu processo de aprendizagem um momento de aquisição de competências profissionais. Assim, necessitou de focar a sua atenção em aspetos essenciais, nomeadamente as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelos alunos ou as suas preferências de aprendizagem, tornando as suas aulas significativas para cada aluno. A seleção das informações permite a tomada de decisões, contudo as primeiras ideias necessitam de tempo para se analisarem e se ampliarem, enunciando e reformulando as ideias e planos.

Posto isto, é importante referir as etapas que acompanham o processo de investigação e que se constituem como fundamentais para um professor-investigador. Apoiada na teoria de Whitehead (2006), citado por Coutinho et

al (2009), a primeira etapa é a observação do contexto em que o investigador se insere, partindo do pressuposto que “para vencer as atitudes de resistência e reserva que os grupos inicialmente mantêm para com estranhos, é necessário muito tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). No caso específico da formanda a integração no grupo foi quase que imediata, visto que já tinha realizado um projeto de investigação no ano letivo anterior na sala do Pré-Escolar. A influência e a aceitação por parte dos alunos foi visível no primeiro dia de estágio através das inferências, como por exemplo “vais ficar aqui connosco?”, “vais ser nossa professora outra vez?”. Este processo consiste em “descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). A mesma foi participante, visto que a formanda participou na vida do grupo estudado (Estrela, 1994) e naturalista, dado que teve como intenção a descrição de circunstâncias e comportamentos das situações e dos indivíduos (Dias, 2009). Por sua vez, importava estudar os comportamentos globais da turma, inferindo informações sobre os alunos no seu todo, assim como era importante conhecer os comportamentos específicos de cada um, obtendo uma significação sobre o seu porquê. Desta forma a observação constitui-se como molar e molecular, dependendo das situações e do que se pretendia analisar. Estes fatores tornaram a observação antropológica, pois observou-se certos comportamentos e atitudes e porque intervir no contexto exigia uma presença prolongada da formanda (Estrela, 1994). Durante o processo de investigação-ação esta serviu-se de alguns suportes e instrumentos característicos da observação para a recolha de dados de forma direta ou indireta. O objetivo da sua utilização foi o conhecimento do contexto em questão, assim como dos fenómenos ocorridos.

Como forma de registo das observações e da interpretação dos dados recolhidos através da observação direta, a formanda utilizou um diário de formação. Os diários são registos descritivos de observações estruturadas ou de incidentes críticos, que podem incluir sequências descritivas e interpretativas (Máximo-Esteves, 2008). A maior dificuldade sentida pela formanda neste registo foi tornar o seu diário interpretativo, para que possa

representar o lado mais pessoal, ou seja, incluir sentimentos, emoções e reações e não apenas registos descritivos. Para além dos diários, a formanda e o seu par pedagógico recorreram ao registo em suporte visual, ou seja, fotografaram e registaram auditivamente algumas aulas e atividades. Estes suportes são passíveis de serem analisados e reanalisados se necessário, visto que as “fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo” (Bogdan & Biklen, 1994). Por outro lado e com o intuito de focar a atenção da díade pedagógica em questões importantes da prática, como a caracterização da turma e do espaço da sala de aula e as interações professora-alunos, a mesma sentiu necessidade de criar uma grelha de observação, na qual se registaram e se responderam às questões propostas (c.f. anexo 2A2). As observações indiretas foram igualmente importantes no processo de formação e que permitiram a inferência de alguns dados não obtidos através da observação direta. Um desses instrumentos foi o inquérito por entrevista, que segundo Walker (2002) baseia-se na ideia de que as pessoas são capazes de explicar a sua conduta, práticas e ações a quem lhes pergunta sobre elas. A entrevista permite a exploração de ideias, a interrogação do porquê de determinadas práticas e os sentimentos em relação a algo, além de retirar inferências sobre o como as respostas foram dadas, como por exemplo as expressões faciais, o que não seria possível numa resposta escrita (Bell, 1997). A entrevista foi realizada à orientadora cooperante formalmente (c.f. anexo 2A3) com o intuito de conhecer melhor as suas práticas. A par da entrevista esteve a análise documental, nomeadamente do plano de turma, através do qual foram formuladas questões de esclarecimento.

Após a observação Whitehead (2006), citado por Coutinho et al (2009) refere que é necessário refletir sobre o(s) problema(s) observados e encontrar soluções que melhoram a qualidade de educação. Desta forma, a planificação caracteriza-se pela conversão de uma ideia ou de um propósito num curso de ação e que de algum modo plasma as previsões, desejos e metas de quem a realiza (Zabalza, 2000). A planificação contém os conteúdos que se pretendem

ensinar, as estratégias, as atividades e os objetivos. Pode ainda conter o tempo e os recursos utilizados e é necessário ter em conta o grau de flexibilidade ou rigidez a atribuir.

Posteriormente age-se sobre esse problema, utilizando estratégias que correspondam à sua solução. Na ação é preciso ter em conta as observações dos alunos, o como eles aprendem, o tipo de conteúdos selecionados e as estratégias didáticas utilizadas (Máximo-Esteves, 2008)

Após a ação reflete-se com base na avaliação e validação da resposta ao problema, respondendo às questões de veracidade e de eficácia e analisando os resultados produzidos. Este processo leva à modificação das práticas e, à adoção das novas práticas que solucionaram o problema em questão. Sendo isto um ciclo está em constante modificação e, por isso as práticas de um professor devem apoiar-se sempre na reflexão para satisfazer as necessidades dos seus alunos e melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem. No contexto de Prática Pedagógica Supervisionada a reflexão através do diálogo com os outros, neste caso com a orientadora cooperante, com o par pedagógico e com a supervisora institucional, permitiram a perceção do que foi realizado e o que deveria ser modificado. Possibilitaram ainda a consciencialização e melhora das práticas da formanda.

Resumindo, um professor assume a responsabilidade de tomar decisões relativamente ao currículo, às metodologias, às necessidades, problemas e organização da aula. Ao assumir-se como um profissional reflexivo consciencializa-se dos pressupostos que fundamentam as suas decisões e as consequências éticas, educativas e técnicas que as mesmas implicam (Brubacher, Case, & Reagan, 2000). A reflexão não tem como objetivo o passado ou a consciência do processo de experimentação mas a orientação das práticas futuras, de forma a aperfeiçoá-la e a melhorar o professor enquanto profissional mais competente e sensato na tomada de decisões. De referir ainda que enquanto investigador um docente busca incessantemente novas informações, questionando as suas práticas e pressupostos, sendo que os novos dilemas levam a um novo ciclo de investigação.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo destina-se à descrição e reflexão sobre as ações desenvolvidas durante a Prática Pedagógica Supervisionada, importando esclarecer a importância da reflexão, pois esteve na base de todo o processo de aprendizagem. Ao refletir as suas práticas, a formanda obteve um olhar diferente sobre o contexto e os problemas emergentes, elaborando possibilidades de mudança das suas práticas. Desta forma, começou a construir um perfil profissional, reconhecendo os aspetos que deveriam de ser alvo de melhoria, aperfeiçoamento e reformulação. A Prática Pedagógica Supervisionada assumiu-se como um meio de experimentação, de formulação de hipóteses e de verificação de alternativas (Alarcão, 1996). Neste processo a formanda assumiu-se como centro no seu processo de aprendizagem, sendo a supervisora institucional, a orientadora cooperante e o seu par pedagógico facilitadores da aprendizagem (idem).

Este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, sendo que no primeiro serão explicadas algumas atividades realizadas nas diversas áreas do saber, sendo que as atividades ainda que direcionadas para uma área em específico estavam articuladas com as restantes componentes curriculares através da sua integração no tema da semana. Esta articulação está explanada nos mapas mentais realizados para cada semana e poderão ser consultados em anexos. O segundo subcapítulo destina-se à explanação de um projeto desenvolvido em colaboração com as restantes estagiárias da EB1/JI da Torrinha, no âmbito do Dia do Patrono e com o intuito de desenvolver competências relacionais entre as turmas, interligando e respeitando os conhecimentos e ideias de cada um.

3.1. REFLEXÃO EM TORNO DE SITUAÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Tendo como base o referido anteriormente, importa refletir sobre algumas atividades desenvolvidas em situação de estágio. Esta explicitação tem como intuito a percepção do porquê das opções tomadas e respectivos resultados, tendo como base a metodologia de investigação-ação.

Deste modo, tratando-se de uma turma do 1º ano as questões mais emergentes a abordar eram a autonomização da leitura, da escrita e do cálculo. Para tal, importava fornecer aos alunos um conjunto de ferramentas que lhes possibilitassem a autonomia em cada domínio, de forma a tornarem-se independentes em determinadas situações do quotidiano. A turma revelou-se bastante heterogénea no que diz respeito a estes domínios, visto que alguns alunos nos primeiros meses do primeiro período já realizavam uma leitura fluente, outros já escreviam com alguma correção e outros dominavam estratégias de cálculo mental. No entanto, apesar de se privilegiar as áreas de Português e Matemática, a formanda reconhece a importância de desenvolver o aluno integralmente, interligando as áreas curriculares, as experiências dos alunos, os seus conhecimentos e preocupações (Beane, 2010). Sendo que para tal, promoveu atividades nas áreas de Estudo do Meio e Expressões, assim como na área de Educação para a Cidadania.

Através do processo de observação a formanda recolheu dados importantes para as suas intervenções, quer a nível dos interesses dos alunos, como das necessidades por eles evidenciadas. Assim, na sua maioria os alunos revelaram interesse por aulas dinâmicas, de experimentação, descoberta e de construção do seu próprio conhecimento. Este interesse alia-se ao desejo de progredirem na sua aprendizagem, abordando constantemente a orientadora cooperante e a díade pedagógica sobre os conteúdos a tratar, principalmente a nível do Português. Por outro lado, a turma privilegiava aulas com utilização das TIC como suporte para a aprendizagem ou com materiais manipuláveis

com o mesmo intuito. Além disso, gostavam de ouvir, contar e criar histórias, tanto em prosa como em poesia. Apreciavam ainda aprendizagens que envolviam a Expressão Musical e a Expressão Dramática.

A nível das necessidades a colmatar alguns alunos evidenciavam necessidades a nível da motricidade fina, sendo que no início do ano letivo não sabiam manipular corretamente um lápis e não tinham consciência da localização espacial em situações de escrita e organização de uma folha ou de um caderno. Destacam-se ainda dificuldades de coordenação motora, mais concretamente na coordenação de batimentos corporais e em situação de jogo alguns alunos manifestaram dificuldades em lidar com a perda, levando-os por vezes a momentos de frustração. Por conseguinte, os alunos que se frustravam mostravam algum desinteresse pela aprendizagem, em qualquer situação. A nível mais específico das áreas de Português e Matemática, alguns alunos evidenciaram dificuldades na leitura e identificação de letras e palavras, não compreendendo as unidades mais simples como os ditongos. No entanto, a turma no geral, excetuando dois alunos, não conseguia compreender que após aprenderem as primeiras consoantes já conseguiam ler e escrever algumas palavras. Por outro lado, alguns alunos manifestavam problemas de raciocínio matemático, nomeadamente na realização de contagens e conseqüentemente, memorização da sequência dos numerais e na decomposição dos mesmos, o que levou a dificuldades na realização de cálculos mentais com apoio de materiais estruturados ou sem esse apoio.

Posto isto, importa explicitar algumas atividades realizadas ao longo do período de estágio, que tiveram por base os indícios obtidos através da observação e descritos anteriormente, assim como evidenciar as preocupações inerentes aos mesmos demonstrando como se tornaram num momento de aprendizagem significativo e estimulante para a turma. De notar que apesar de serem explicadas atividades para cada área em específico, a formanda teve em conta nas suas planificações semanais a articulação curricular, visto que esta aumenta a possibilidade de os alunos integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significados, experienciando

processos democráticos de resolução de problemas (Beane, 2010). Como tal, a formanda serviu-se principalmente dos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio, excetuando duas semanas, como tema da semana. Importa ainda destacar alguns aspetos relativos à planificação, uma vez que obedeceram a algumas etapas durante a sua realização: preparação da motivação inicial, identificação dos conhecimentos prévios, exploração da atividade, sistematização dos conhecimentos adquiridos e avaliação dos resultados. Desta forma, ao planificar a formanda teve em conta a importância de inserir uma motivação inicial que envolvesse os alunos na aprendizagem, pois permitem construir aprendizagens significativas, uma vez que envolvem os alunos nas atividades a desenvolver, relacionando os seus conhecimentos prévios com os saberes a explorar (Moreira, Sousa & Silveira, 1982). De seguida, a planificação teve em conta os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando-os com os saberes a construir para que os alunos aprendam significativamente. Posteriormente desenrolou-se a exploração da atividade em si, sendo que o professor deverá apoiar os alunos nas suas dificuldades e promover a discussão e a partilha. Num quarto momento os alunos sistematizaram as aprendizagens realizadas, através do registo das conclusões e partilha das aprendizagens. Por último, sendo que não foi uma etapa sempre realizada com os alunos devido à ocupação do tempo nas restantes etapas, a fase de avaliação quer por parte dos alunos como por parte do professor, tanto sobre as aprendizagens realizadas como sobre as práticas do próprio professor, com objetivo de mudança. De referir que a avaliação com os alunos era realizada através da análise dos seus registos e partilha das aprendizagens realizadas e a da formanda juntamente com a orientadora cooperante e par pedagógico nas reuniões semanais e através do preenchimento de grelhas de observação e de verificação dos conhecimentos.

Neste sentido e, como forma de explicar como a formanda realizou esta integração a nível de Português, serão explicadas as atividades da última semana de estágio que tiveram como tema “O grande segredo: caminhos para a descoberta da amizade como o tesouro maior”. Importa referir que a análise

da última semana de estágio incidir-se-á nas capacidades adquiridas até este momento, pelo que posteriormente a formanda irá referir algumas atividades que contribuíram a sua aquisição. Nessa semana não foi abordada a área de Estudo do Meio, visto que já tinham sido desenvolvidos com a turma os conteúdos referentes a essa área para esse período de tempo. Contudo foram abordadas algumas noções relativas à área de Educação para a Cidadania.

Assim, os alunos já conseguiam escrever frases autonomamente, ainda que alguns apenas com as letras abordadas na sala. Ciente disto, a formanda desenvolveu um conjunto de atividades que tiveram em conta o desenvolvimento lexical e ortográfico dos alunos, consciencializando-os para o facto de todos serem capazes de escrever algo. No entanto no presente documento a formanda apenas refletirá sobre uma atividade específica que se constituiu como um momento rico de aprendizagem, sendo que através do mapa mental (c.f. anexo 2A4) é possível verificar as restantes atividades desenvolvidas nesta área. A atividade “Serei eu o segredo” (c.f. anexo 2A5) teve como objetivo a abordagem ao autoconceito e aos sentimentos de cada aluno sobre si. Esta atividade surgiu a partir de algumas observações da formanda relativamente à expressão de alguns sentimentos em determinadas situações, como por exemplo um aluno em momentos de frustração chorava e dizia expressões como “eu tento ser melhor, mas não consigo”. Outros casos referiam-se ao momento de brincadeira, em que alguns alunos sentiam-se postos de parte e não eram aceites em determinados grupos criados dentro da sala. Perante tais situações cabe à escola promover capacidades de equilíbrio pessoal, relativamente ao desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos, assim como de relação interpessoais e de inserção e atuação social (Coll & Martín, 2003).

Assim, a formanda teve em consideração as etapas da planificação descritas anteriormente e como momento de motivação inicial para introdução da atividade começou por interrogar cada aluno individualmente sobre a pessoa que consideravam a mais especial do mundo. A intenção desta questão era estimular os alunos a exprimirem os seus sentimentos

relativamente a essa pessoa, permitindo-lhes operar com as suas ideias através da análise dos factos que o levaram a essa escolha. Tal como a formanda previu, os alunos referiram familiares próximos, como mãe, pai e tio, como a pessoa mais importante para eles e nenhum se referiu a si próprio como importante. Após esta partilha a formanda indicou aos alunos que dentro da caixa do segredo (c.f. anexo 2B1) estava o retrato da pessoa mais importante do mundo. Importa referir que a caixa continha no seu interior um espelho. No entanto, a formanda mostrou-a a cada aluno individualmente, sendo que alertou os alunos previamente que não poderiam revelar o que visualizaram aos colegas que ainda não tinham visto. A visualização do eu, retrato como pessoa mais importante do mundo teve o intuito de provocar nos alunos a percepção da sua importância e valorização enquanto indivíduos, construindo a sua identidade pessoal a partir do diálogo, da manipulação de instrumentos e materiais simbólicos (Solé, 2003). A atividade teve um impacto nos alunos superior ao esperado pela formanda, uma vez todos respeitaram a regra e o seu olhar de surpresa e de indignação perante o visualizado foi além do expectável, sendo que a certo ponto todos começaram a rir perante o que viam devido à surpresa (c.f. anexo 2B2). Perante esta reação é possível afirmar que “quando os alunos aprendem a estimar-se a si próprios, ficam mais disponíveis para compreender e valorizar as pessoas que são diferentes deles” (Johnson & Johnson, 1997), sendo este o objetivo da atividade posterior. Contudo, era necessário perceberem o porquê de serem especiais, sendo a formanda pediu a cada aluno para escrever uma frase sobre a conceção que tem de si. Tal como já foi referido, alguns alunos ainda tinham dificuldades na escrita de frases, pelo que a estagiária forneceu uma fórmula introdutória: “eu sou...”. A escrita da mesma com uma intencionalidade específica (Alonso, 2012) e não algo sem significado estimulou os alunos para a sua conceção, apropriando-se de forma lúdica do código escrito e dos sons associados a determinadas palavras que ainda não sabiam escrever. A formanda prestou apoio individualizado a alguns alunos com maiores dificuldades, principalmente aos que ainda não associavam a linguagem oral à

linguagem escrita, adquirindo de forma mais lenta os mecanismos da escrita. Importa referir que tendo em conta a dificuldade de expressar as conceções que cada aluno tem sobre si, a formanda distribuiu folhas A5 pelos alunos, visto que uma folha em branco de grandes dimensões, nesta situação, podia tornar-se num fator inibidor. As frases escritas por cada aluno foram partilhadas na turma, uma vez que através da partilha sobre a opinião que têm de si os alunos poderão debater, cooperar, aceitar e respeitar a opinião dos outros, pois serão colocados em situações problemáticas que só poderão ser solucionadas através da cooperação (Zabala, 2010). A construção e partilha das mesmas serviram de apoio para a deteção de problemas de autoestima e de autoconceito. A este nível verificou-se que os alunos basearam as suas respostas em qualidades suas e que os outros utilizam para os designar, como “eu sou especial, porque a minha mãe diz-me que sou especial” ou em coisas que gostam de fazer, como “eu sou cozinheiro”. Importa referir que com este momento a formanda não pretendeu inibir os alunos mas torná-lo num momento de reflexão e de construção da identidade pessoal de cada um, sendo que para isso salientou sempre os pontos fortes de cada aluno, valorizando a sua personalidade.

Num terceiro momento, a formanda começou por ativar os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que o contacto com a maioria dos elementos da turma na Educação Pré-Escolar permitiu-lhe aferir sobre os conteúdos abordados na mesma. Como tal, neste nível de escolaridade os alunos criaram um acróstico a partir do nome do par pedagógico, enumerando algumas características que consideravam que cada uma tinha. Contudo e tendo em conta que nem todos poderiam ter tido essa experiência, a formanda lembrou em grande grupo a realização de um acróstico (c.f. anexo 2B3) utilizando o nome do seu par pedagógico. Este momento tornou-se difícil para os alunos, visto que ao assumir que a maioria já sabia realizar o acróstico, a formanda não teve em consideração que provavelmente não foi um momento em que tiveram uma participação ativa, visto que não observou sua a realização. Por outro lado, permitiu à formanda perceber-se da

importância da revisão dos conteúdos e das metodologias como forma de consolidação dos conhecimentos. A formanda teve de explicar diversas vezes que para cada letra que constituía o nome em questão teriam de encontrar um adjetivo que se adequasse à personalidade dessa pessoa. Contudo para além da dificuldade em perceber o funcionamento do acróstico, os alunos não possuíam um léxico suficientemente alargado para nomear imediatamente adjetivos. Para tal, a formanda orientou a construção do acróstico, enumerando alguns adjetivos para as primeiras letras que compunham o nome e a dada altura alguns alunos já conseguiam enumerar outras características. Os acrósticos sobre cada aluno foram realizados pelo colega, pelo que estes trocaram a folha na qual escreveram a frase sobre si com o colega. Tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem, assim como as questões relativas ao léxico dos alunos, referidas anteriormente, a formanda forneceu alguns adjetivos iniciados com as diversas letras do abecedário. Estes não eram apenas adjetivos familiares dos alunos, visto que o intuito principal era alargar o vocabulário dos mesmos. Contudo, este momento teria sido mais rico se as palavras fossem projetadas ou se estivessem num tamanho maior, uma vez que não eram perceptíveis quando fixadas no quadro branco. A mesma auxiliou ainda individualmente cada aluno, porém este momento provocou alguma confusão, visto que alguns alunos não tinham percebido a estrutura do acróstico, pelo que formanda considera que deveria ter realizado outro acróstico exemplo para consolidar o conhecimento. Os acrósticos foram partilhados por cada aluno para os restantes elementos da turma, sendo que quando os alunos não utilizavam palavras que pertenciam ao seu quotidiano, a formanda pediu-lhes para explicarem o seu significado. Alguns alunos não sabiam explicar, orientando-se por palavras que lhes eram parecidas a essa, no entanto no fim de cada partilha todos ficaram a perceber e a descobrir o significado dos adjetivos que não conheciam. Importa referir que antes da partilha a formanda planificou uma atividade para os que acabassem mais cedo que os restantes pedindo para expor através do desenho o colega, explicando os seus gostos e qualidades (c.f. anexo 2B4). A

atividade em questão foi avaliada formativamente, segundo o preenchimento de uma grelha de verificação dos conhecimentos relativamente à conceção e escrita de frases.

Através do mapa mental desta semana verifica-se que os alunos construíram ainda quadras e frases com auxílio mínimo da formanda. No entanto importa explicar o percurso de aprendizagem realizado desde as primeiras letras (c.f. anexo 2B5) até à leitura e escrita de palavras e frases (c.f. anexo 2B6). Como tal, serão explicadas duas atividades para cada um dos tópicos enumerados anteriormente que demonstram a abordagem ao processo de iniciação da leitura e da escrita. Como já foi referido no primeiro capítulo, a orientadora cooperante optou por utilizar o modelo sintético apoiado no método de Jean Que Rit para abordar a leitura e escrita, sendo que não restringia os gestos aos utilizados no método Jean Qui Rit, permitindo aos alunos a escolha do mesmo. Em consonância com o trabalho desenvolvido por esta, a formanda elaborou uma atividade para ensinar a letra “t”, seguindo os passos e as indicações fornecidas. Desta forma, começou por condicionar a entrada dos alunos permitindo inicialmente entrar só os alunos com a letra t no nome. Os alunos estranharam a entrada na sala, visto que esta não lhes indicou que seria apenas os que tinham a letra “t”. Ao recriar uma situação deste género a mesma pretendeu incluir vivências comunicativas que induziram a situações de comunicação. Estas situações proporcionaram o desenvolvimento integrado da consciência metalinguística de cada aluno (Amor, 2001), através da descoberta do que havia de comum entre todos os alunos que entraram em primeiro lugar. As respostas não foram imediatas, porém a formanda orientou os alunos para única letra comum a todos os nomes. Após este momento inicial, esta colocou a música correspondente à letra “t” e expressa no manual da Porto Editora. Os alunos começaram por ouvir a música para se apropriarem e conhecerem o seu tema, batendo com o pé sempre que ouviam o som [t]. O recurso à Expressão Musical constituiu-se como um polo dinamizador e concretizador de noções complexas, introduzindo a imaginação e criatividade, como facilitadores do

processo de assimilação destes e de noções que, de outra forma se tornariam fastidiosas (Sousa, Torre, Alexandre, Rua, & Sousa, 2013). Após ouvirem a música a mesma propôs aos alunos a conceção de um gesto para esta letra à semelhança do realizado para as restantes letras. A adoção de um gesto à letra auxiliava os alunos com maiores dificuldades em situação de ditado, de escrita ou de percepção dos sons da fala em relação ao código escrito (Marcelino, 2008). Além disso, permitiram perceber que alunos consolidaram as noções relativas ao código escrito, visto que alguns só discriminavam as letras auxiliadas pelo gesto. Por outro lado, sendo o ensino da leitura e da escrita um ato que responde a estímulos visuais e sonoros (Amor, 2001), a formanda mostrou a letra da música através de uma cartolina e pediu a alunos à vez para identificarem a letra “t”. Importa referir que na sua maioria os alunos já a conheciam, pelo que a formanda começou por pedir aos que já faziam esta correspondência para a indicarem. Posteriormente e para dar continuidade ao ensino da leitura e da escrita, esta pediu para ilustrarem a música e escreverem a letra “t” manuscrita, nas formas maiúscula e minúscula. Os registos são importantes formas de consolidação dos conhecimentos, além de permitir aos alunos perceberem as suas dificuldades, levando-os a conhecerem as suas limitações e conhecimentos e adquirirem processos de autorregulação (Traveset & Camps, 2001). Importa referir que estes momentos permitiram a partilha e discussão do desenvolvimento de cada aluno, visto que os trabalhos foram partilhados e os alunos escolheram o que consideravam melhor para expor na sala de aula.

Após aprenderem as primeiras consoantes os alunos já eram capazes de ler certas palavras e frases, ainda que condicionadas às letras que tinham aprendido. Contudo realizavam uma leitura fragmentada das palavras, dividindo-as por sílabas. Como tal e de forma a consciencializar os alunos sobre as capacidades de leitura e escrita já adquiridas, a orientadora cooperante e o par pedagógico promoveram atividades tendo em conta estes domínios. Assim, a formanda desenvolveu atividades de leitura e escrita, tendo em conta que para incentivar as crianças a gostar de ler o primeiro

passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler, de forma consciente ou inconsciente (Poslaniec, 2005), propondo na semana anterior à das avaliações sumativas uma espécie de Olimpíadas do Saber, na qual os alunos responderam a desafios das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Esta atividade promoveu a competição entre os alunos, pois no final da semana os vencedores receberam um prémio que consistia num troféu feito com materiais recicláveis, o que conferiu intencionalidade ao ato de ler e escrever. Um dos desafios de Português era a leitura de frases, sendo que a formanda teve em conta os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, preparando previamente frases com diferentes níveis de dificuldade (Tomlinson, 2008). A atividade consistia na leitura de uma frase para os colegas (c.f. anexo 2B7), sendo que no final cada aluno recebia uma nota dos colegas de 1 a 3, com base na fluência da leitura, perceção do lido e adequação do tom de voz. Este momento de avaliação constitui-se como fundamental no desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho em equipa e o espírito crítico, visto que ao refletir sobre o trabalho do outro, o alunos analisa de forma indireta o seu próprio trabalho (Hattum-Janssen & Natascha, 2012). De notar que antes de lerem oralmente, os alunos tiveram um momento de pré-leitura, no qual individualmente leram as suas frases e esclareceram alguma dúvida junto da formanda. Esta fase inicial permitiu o apoio individual, sendo que não foram dadas as respostas aos alunos, pois importava “formar informando, fazer descobrindo e não professar a verdade” (Piaget, 1983)[tradução própria]. No final verificou-se que na sua maioria os alunos já correspondiam as sílabas à palavra, lendo de forma minimamente fluente. Por outro lado e de forma a promover a escrita, a formanda criou num momento posterior uma motivação para a escrita autónoma de frases, na qual pediu aos alunos que escrevessem vinte e cinco frases para receberem uma recompensa. Esta atividade promoveu a escrita como algo significativo para os alunos, visto que as aprendizagens significativas produzem-se quando o aluno é capaz de dar

sentido ao que está a aprender, construindo novos significados a partir das suas experiências e conhecimentos prévios (González & Valdivieso, 2001).

A nível da área da Matemática importava desenvolver com os alunos o conceito de número, promover estratégias de cálculo mental e resolver problemas. Assim, ao conhecer o trabalho realizado na Educação Pré-Escolar, a orientadora cooperante optou por não abordar cada número individualmente, passando diretamente para a formação de conjuntos sem número de elementos restritos. As atividades desenvolvidas na sala de aula, tanto pela formanda como pelo seu par pedagógico e orientadora cooperante tiveram como princípio o tornar os alunos matematicamente competentes, ou seja, indivíduos que conhecem e regulam os seus processos de aprendizagem, a nível emocional e cognitivo, ajustando as exigências do conteúdo às situações de aprendizagem (Alsina, 2009). Assim, após realizarem algumas atividades fundamentais de conjuntos e relação entre conjuntos, a formanda promoveu atividades com o objetivo de permitir aos alunos compreender a representação dos números, a relação existente entre estes e, posteriormente os sistemas de numeração e de cálculo. Uma das atividades desenvolvidas teve como suporte o material estruturado *cuisenaire* e o quadro interativo (c.f. anexo 2B8). Inicialmente e por se tratar de um material não conhecido pelos alunos, a formanda permitiu-lhes a sua exploração livre, visto que estes aprendem noções a partir da manipulação e da experimentação (Alsina, 2004) e apropriam-se das características do material, por se encontrarem na fase do pensamento concreto (Piaget & Inhelder, 1975).

Numa segunda fase a formanda distribuiu folhas de papel quadriculado para cada aluno, pedindo para decomporem a barra que representava o numeral cinco a partir de barras inferiores. Este material proporcionou a aquisição de competências numéricas, na medida em que através da sua utilização e respetiva correção no quadro interativo os alunos praticaram operações numéricas, sem introdução dos sinais aritméticos, além de desenvolverem o cálculo mental (Alsina, 2004), visto que representavam nas barras os numerais correspondentes (c.f. anexo 2B9) e memorizam as formas

de os decompor através do jogo. Apesar de se constituir uma atividade enriquecedora para os alunos, a formanda considera que os pequenos detalhes da atividade deveriam ser modificados, como o facto de as quadrículas não terem exatamente 1cm, o que não permitia colocarem as barras em cima das mesmas e verificar de que numeral se tratava através da quadrícula. Por outro lado, o quadro interativo não projetava as cores corretas, uma vez que a lâmpada necessitava de ser substituída e não calibrava corretamente quando colocado para a altura dos alunos. Tal dificultou a compreensão para os alunos que não tinham as decomposições todas, uma vez que não sabiam a cor correta da barra que estava representada nem conseguiam perceber as quadrículas devido à calibragem.

Outra atividade desenvolvida em diversos momentos foi a utilização de ábacos e do material multibásico (MAB), que ocuparam uma função diferente do material *cuisenaire*, uma vez que permitiram a abordagem ao valor posicional dos algarismos, compreendendo facilmente o sistema de numeração decimal posicional, através de trocas. Para o jogo a turma era dividida em dois ou mais grupos para que todos experimentassem os materiais. Importa referir que este momento precedeu à abordagem da dezena e do seu valor, pelo que realizou-se nas bases de três e de cinco (c.f. anexo 2B10). O objetivo deste era realizar o maior número de trocas possíveis, pelo que os alunos lançavam um dado e recebiam o número de peças correspondentes ao número do dado, de seguida teriam de trocar essas peças caso ficassem com mais de três ou de cinco de cada grupo. O vencedor seria o que tivesse mais peças de maior valor. De notar que num momento inicial a formanda era a banqueira, ou seja, quem ajudava a realizar as trocas, porém em momentos posteriores designou alunos para essa função. De referir ainda que a utilização do material MAB não foi apenas no sentido de adição mas também no de subtração, uma vez que esta operação não estava a ser bem consolidada pelos alunos. Através desta experimentação os alunos perceberam o sentido de trocar para retirar, o que permitiu o trabalho e a aprendizagem em grupo, uma vez que os alunos auxiliavam o banqueiro nas

trocas, comunicando matematicamente (Alsina, 2009). Apesar de serem atividades bastante enriquecedoras do ponto de vista matemático, a formanda considera que são atividades que exigem o auxílio do professor a todos os grupos, o que nem sempre é possível se estiver a ajudar outro grupo, pelo que terão de ser pensados de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos da sala.

Como último material a formanda gostaria de destacar a utilização dos colares de contas para o desenvolvimento do *subtizing* e de operações numéricas elementares, uma vez que após o trabalho com os materiais supracitados, os alunos já realizavam operações numéricas simples, ainda que suportando-se na manipulação de materiais concretos. Este material foi construído pelos alunos, com contas de cinco em cinco, desenvolvendo a motricidade fina dos mesmos, capacidade importante para movimentos como a escrita, a pintura e o desenho. Importa referir que os colares de contas tiveram em consideração as capacidades dos alunos, na medida em que o tamanho das contas e as suas cores variavam consoante as capacidades de motricidade fina, de visualização e de raciocínio lógico matemático. A sua utilização num momento inicial incidiu sobre a capacidade de *subtizing*, na qual a formanda mostrou a representação de um numeral (c.f. anexo 2B11) e pediu aos alunos que enunciassem o seu valor e explicassem o raciocínio realizado. O momento de partilha de opiniões e raciocínios fomentou o diálogo e a interação necessária facilitando o processo de abstração e tornando a aprendizagem sólida e significativa (Alsina, 2004). Num momento posterior a formanda apresentou oralmente alguns problemas matemáticos, nos quais os alunos utilizaram os colares de contas para os resolver, registando o seu raciocínio. Este momento constituiu-se fundamental, uma vez que através do registo os alunos sentiram necessidade de utilizar os sinais numéricos (+,-), dado que sem a utilização dos mesmos a leitura realizada não era o que pretendiam representar. Desta forma a utilização deste recurso permitiu a interiorização, a abstração e aumentou a consciencialização das aprendizagens realizadas (Alsina, 2004).

Como conclusão da explanação das atividades desenvolvidas na área da Matemática, importa referir que além destas atividades foram realizadas outras com recursos às TIC ou a materiais manipuláveis. Contudo o objetivo principal da sua utilização foi o fomento do cálculo mental, a partir da interação com objetos e materiais, sendo o importante não a manipulação em si mas a sua importância do ponto de vista matemático, ou seja, no desenvolvimento de competências matemáticas.

Na área de Estudo do Meio, é importante ter em consideração o facto de abordar a diversidade da realidade física e social, como uma riqueza de conhecimentos, de experiências e enquanto espaço de vivência e experimentação de pessoas e comunidades, com o objetivo de as compreender (Roldão, 1995). Como tal, destaca-se o facto de esta área constituir o tema principal da maioria das semanas planificadas, como já foi referido, no entanto a quando à sua realização a formanda utilizou as restantes áreas como complemento ao abordado nesta área. Assim, uma das atividades promovidas teve como tema a prevenção rodoviária e o respeito pelos sinais e regras de trânsito (c.f. anexo 2B12), que serviu-se da utilização das TIC e que por se tratar de um tema tão relacionado com o quotidiano dos alunos importava dar-lhes o papel de “investigar, analisar e aplicar conceitos e processos a situações reais” (Sequeira, 2004, p. 186). Deste modo, a formanda começou por motivar os alunos para a atividade realizando um circuito com sinais rodoviários desde a porta do recreio até à sala de aula (c.f. anexo 2B13), desenvolvendo na sala de aula uma conversa relativa ao significado dos sinais que conheciam. Após este momento inicial a formanda deu a conhecer aos alunos o jogo interativo do *site* “sitio dos miúdos”, que apresenta as regras do trânsito através de um *avatar*. Este momento não foi aproveitado pela formanda de forma totalmente interativa, visto que apenas o aluno com NEE é que interagiu diretamente com o quadro interativo, sendo que os restantes indicavam a regra para que gostariam de conhecer. Contudo permitiu o alargamento das descobertas através da partilha de opiniões entre todos (Ponte, 1998). Num terceiro momento e após a abordagem a algumas

regras importantes de segurança rodoviária, a formanda propôs a realização de um teste prático igualmente presente neste *site*, que consistia num percurso do *avatar* desde casa até à escola, sendo que pelo caminho eram colocadas questões relativas aos sinais e regras abordadas anteriormente, sendo dadas três opções de escolha e apenas uma estava correta. Esta atividade foi bastante enriquecedora pois permitiu trabalhar conteúdos atitudinais, como o respeito pelas regras, dado que os alunos debateram, cooperaram, aceitaram e respeitaram a opinião dos outros, quando colocados perante em situações problemáticas, solucionadas apenas através da cooperação (Zabala, 2010). Por outro lado, a atividade permitia a reprovação que sucedeu, uma vez que a formanda permitiu aos alunos errarem as questões e ao errarem mais de três questões reprovaram no teste prático. Estes manifestaram surpresa e desilusão perante a perda, no entanto é importante promover estes sentimentos nas salas de aula, uma vez os alunos necessitam de se autoconhecer e de aprender a lidar com todas as situações e contextos do quotidiano de forma a autorregular-se (Goleman, 2000). Importa referir que este momento não teve um cariz negativo, uma vez que apesar da tristeza dos alunos com o facto de reprovarem, manifestaram vontade de aprender mais sobre o tema, de modo a realizar outro teste e passar. Esta motivação provocou ainda um interesse pelo registo de quatro regras de trânsito, atividade proposta pela formanda após a realização do exame como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos. A atividade relacionou-se no final com a área da matemática, uma vez que para os alunos que terminavam o registo mais cedo a formanda preparou círculos coloridos com as cores dos semáforos para a decomposição de números (c.f. anexo 2B14). Além da avaliação dos alunos através da realização do teste, a formanda considerou importante o preenchimento de uma grelha de verificação dos conhecimentos (c.f. anexo 2A6), uma vez que se referia a cada aluno individualmente, sendo os dados inferidos principalmente no momento de registo dos conhecimentos.

Destaca-se ainda outra atividade relacionada com esta área, relativamente à abordagem das relações familiares e graus de parentesco, a atividade “Uma história com a minha família” (c.f. anexo 2B15), inserida no tema da semana “Ler, ouvir e contar histórias” e que teve o intuito de elaborar um livro com os sentimentos dos alunos em relação a cada elemento familiar próximo. Para tal, a formanda começou por realizar um genograma, ou esquema através de figuras geométricas, da sua família, explicando a posição de cada um desde a formanda até aos avós. Ao contrário das árvores genealógicas o genograma posiciona a própria pessoa em baixo e os mais velhos no topo. De seguida pediu aos alunos que elaborassem o seu próprio genograma, sendo que através desta elaboração a formanda percebeu alguns problemas familiares dos alunos, como a perda de algum parente ou divórcio dos pais. Posteriormente propôs a transposição do genograma para um livro, no qual os alunos desenharam os familiares e escreveram uma palavra a descrever essa pessoa. A importância desta atividade remete-se para o conhecimento de algumas estruturas familiares que influenciam o aluno enquanto indivíduo, visto que tal como Bronfenbrenner (1998) afirma os contextos em que os alunos se inserem e interagem influenciam o seu desenvolvimento, conferindo sentido ao mundo que o rodeia e percepção do seu papel na sociedade.

No que se refere às Expressões Artísticas e Físico-Motoras destacam-se na área da Expressão Musical algumas atividades de audição, referidas anteriormente como suporte do ensino da leitura e da escrita, sendo que a formanda apesar de utilizar as músicas do manual escolar, por ser uma rotina dos alunos, realizou audições ativas, pedindo para realizarem batimentos corporais e danças enquanto ouviam a música (c.f. anexo 2B16). A nível da interpretação de músicas, realça-se a música “O que será?”, de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso (c.f. anexo 2B17), na qual a formanda serviu-se de um dado que continha a letra para ensinar a música, sendo que posteriormente este foi utilizado para atividades na área da Matemática. Na Expressão Motora importa referir uma atividade que se constitui como

novidade para os alunos, a realização de um jogo de *bowling* (c.f. anexo 2B18), registando os resultados numa tabela de dupla entrada. Esta atividade além de significativa na área da Matemática, constitui-se como um momento primordial de exercitação e desenvolvimento do corpo, de capacidades cognitivas e de relação com o outro (Maia & Lopres, 2002). Na área da Expressão Dramática salienta-se a atividade de dramatização do conto de Alice Vieira, “Manhas e Patranhas, Ovos e Castanhas”, na qual a formanda após contar a história propôs a sua dramatização, dividindo a história segundo a estrutura dramática da pirâmide de *Freytag* (c.f. anexo 2B19), uma vez que importava conhecer as várias situações cénicas, assim como as características das personagens e os elementos necessários para a dramatização (Gauthier, 2000). Após realizada a pirâmide cada aluno escolheu o papel que queria desempenhar, quer como ator quer a nível de bastidores, como a construção dos cenários, realização dos bilhetes e dos convites, entre outros. Importa referir que esta dramatização foi apresentada aos pais no final do 1º Período (c.f. anexo 2B20), como forma de divulgação do trabalho desenvolvido ao longo do mesmo. Contudo a formanda considera que durante o processo de construção e ensaio da dramatização não conseguiu gerir o grupo como pretendia, uma vez que dividiu a turma em seis grupos e todos requeriam a sua atenção. Como forma de colmatar esta dificuldade, a mesma deveria ter discutido em grande grupo o que cada grupo teria de realizar concretamente, como por exemplo o que cada cenário necessitava de conter ou a mensagem dos convites, de forma a autonomizar os alunos. A nível da Expressão Plástica destaca-se a realização de fantoches a partir do poema “Se tu visses o que eu vi”, de António Mota, no qual os alunos desenharam em grandes dimensões cada personagem do poema e posteriormente plastificaram e colocaram um pau de espetada como suporte do fantoche (c.f. anexo 2B21). Esta atividade permitiu de forma intrínseca despertar os alunos para a importância da literatura, enquanto arte que “torna o homem completo” (Compagnon, 2010, p. 28). Os fantoches foram ainda apresentados ao autor do poema, sendo que este momento de apresentação foi essencial para os alunos, uma vez que

sentiram o seu esforço valorizado ao ser apresentado para alguém que admiravam.

De referir ainda uma atividade em colaboração com o par de estagiárias da Escola de Santegãos que se constitui na realização de duas videoconferências entre ambas as turmas, nas quais à vez cada uma apresentava algo à outra (c.f. anexo 2B22). A turma da escola da Torrinha apresentou os fantoches realizados para o projeto António Mota e a escola de Santegãos uma dança relativa aos membros do corpo. A finalidade desta não era a apresentação em si mesma mas a oportunidade de convívio à distância com a outra escola, abordando questões de orientação espacial, proporcionando momentos de socialização e de partilha de experiências. A videoconferência pretendeu envolver os estudantes, através de situações de aprendizagem baseadas nas experiências de cada turma. Nesta os alunos participaram ativamente no planeamento, interagiram com a outra turma, colocando e trocando questões e informações. Este tipo de trabalho permitiu e favoreceu o trabalho colaborativo para a construção do conhecimento (Garcia, Malacarne, & Tolentino-Neto, 2013). Importa referir que na primeira videoconferência os alunos ficaram tímidos com a situação, porém no fim da mesma e na videoconferência seguinte interagiam sem a intervenção das formandas. Esta atividade foi significativa não só para os alunos como para os Orientadores Cooperantes, sendo que a Orientadora Cooperante da escola da Torrinha classificou-a como “algo inédito, nunca antes visto”.

Este momento de reflexão sobre as práticas constituiu-se como fundamental no processo de formação da formanda, uma vez que ao indagar-se sobre o que fez, porque fez e o que poderia ter modificado a mesma pode reestruturar as suas estratégias de ação e compreender os fenómenos e problemas que surgiram (Day, 2001). Desta forma ao pensar criticamente sobre as ações, a formanda formulou os seus juízos, escolhas e decisões, responsabilizando-se pelas suas escolhas, de modo a modificar as suas práticas futuras (idem). Contudo e, porque este foi um processo de aprendizagem colaborativo, importa refletir sobre o Projeto Freitinhas, que se

constituiu como um momento de colaboração entre as várias estagiárias da EB1/JI da Torrinha.

3.2. O TRABALHO COLABORATIVO A PARTIR DA REALIZAÇÃO DO PROJETO FREITINHAS

O “Projeto Freitinhas” foi realizado pelas estagiárias presentes na Escola da Torrinha, surgindo no seguimento dos preparativos para as comemorações do dia do Patrono do agrupamento, sendo que as formandas quiseram dar o seu contributo de forma especial, elaborando um livro através da colaboração das turmas em questão. O livro teria como tema a vida de Rodrigues de Freitas, enquanto aluno e os seus feitos relativamente à educação e, mais concretamente à educação de mulheres. Para tal primeiramente, definiu-se um problema (Vasconcelos, 2012), no qual os alunos partilharam o que sabiam sobre o Rodrigues de Freitas em cada sala, sendo que posteriormente estes conhecimentos foram partilhados com as restantes turmas de forma oral. Uma vez que os alunos não tinham um conhecimento profundo sobre quem era esta personagem histórica e não existia nenhuma história em específico sobre o mesmo, seria necessário planificar e definir o que se iria fazer, sendo que o grupo de estagiárias propôs aos alunos a realização de um livro que contasse a história do Rodrigues de Freitas. Para tal, cada turma definiu o que considerava necessário para a realização do livro, de um modo geral, ou seja, a narrativa e a ilustração, sendo que as estagiárias propuseram várias formas de resolução, nomeadamente em relação à utilização de materiais nas ilustrações. Na fase de execução todas as turmas contribuíram de alguma forma para a sua construção (c.f. anexo 2B23). A turma do 1º A ficou responsável pela seleção das personagens e respetiva caracterização (c.f. anexo 2B24), apoiando-se na biografia do mesmo. A caracterização não foi um processo simples, visto que os alunos não tinham consciência das

caraterísticas físicas (vestuário, cabelo, barba) das pessoas da época, pelo que tiveram de pesquisar no computador estas caraterísticas. Após construída a história e respetiva leitura, o título foi eleito por todas as turmas através do sistema de votação, sendo que a maioria decidiu que o livro se chamaria “Uma escola para todos”. Na semana seguinte o livro foi ilustrado e cada turma ficou com uma parte da história para realizar. Devido às dificuldades de escrita inerentes ao nível de escolaridade que frequentam, os alunos do 1º A ficaram com duas páginas, porém surpreenderam pela positiva na realização das ilustrações, dado que utilizaram as colagens como suporte, realizando trabalhos bastante criativos, pois como González & Valdivieso (2001) afirmam através da expressão plástica um aluno mostra mais do que um desenho ou uma escultura, ele ensina parte de si, o como pensa, o como sente e o como vê. Além das ilustrações tiveram como função a realização de convites (c.f. anexo 2B25) e de autógrafos para dar às turmas que iriam assistir à apresentação. Os convites foram entregues pela delegada da turma às turmas que iriam assistir à apresentação do 1º A, ou seja, as outras turmas do 1º ano e Educação Pré-Escolar.

A fase da divulgação do projeto incidiu na sua apresentação às restantes turmas na terceira semana e no espaço da biblioteca (c.f. anexo 2B26), sendo que este teria de ser decorado pelos alunos desta turma. Para tal a estagiária propôs a realização de caligramas, ou seja, a escrita de frases a partir de uma figura, porém por se tratar de uma turma do 1º ano e esta codificação apresentar algum grau de complexidade, os alunos desenharam as figuras alusivas ao Rodrigues de Freitas, como um bigode, a sua silhueta, uma escola, entre outros e posteriormente selecionaram frases inventadas anteriormente por estes e escritas no quadro, para compor o caligrama. Importa referir que este projeto teve um impacto significativo na escola, visto que os alunos de cada turma contribuíram com diferentes trabalhos criativos para a realização de um produto comum, o que despertou a curiosidade dos restantes intervenientes da instituição em conhecer o produto final, elogiando o trabalho realizado, factos visíveis na avaliação realizada ao projeto (c.f. anexo

2B27). De notar que a avaliação foi realizada aos alunos das turmas que participaram, sendo que dos 73 inquéritos recolhidos, todos responderam afirmativamente ao gosto pelas atividades desenvolvidas. Apenas um aluno respondeu que o resultado final não correspondeu às suas expectativas, contudo realçaram como aprendizagens realizadas o trabalho em equipa. Por outro lado, as Orientadoras Cooperantes destacaram a “versatilidade para a conjugação dos diferentes anos de escolaridade nas tarefas”, assim como a partilha entre todas as turmas como condição necessária ao sucesso do projeto. Os alunos que não participaram na conceção do projeto responderam que gostaram do livro e 89% gostaria de participar num projeto idêntico. Os restantes professores realçaram a importância do braille como forma de inclusão e a qualidade estética do livro.

Além disso, o mesmo constituiu-se como um importante marco de colaboração entre as quatro turmas, uma vez que a partir de um propósito comum, o livro, cada turma e cada aluno demonstrou a sua individualidade e identidade, sendo que as estagiárias desenvolveram as suas aprendizagens pessoais e profissionais através da partilha e da responsabilização no processo de tomada de decisões (Canha, 2013). Salienta-se ainda que o livro foi exposto na exposição relativa ao Rodrigues de Freitas na semana do Patrono e neste momento compõe a Biblioteca da escola da Torrinha, estando acessível a todos os alunos (c.f. anexo 2B28).

Em suma, importa referir que aprender implica uma dinâmica pessoal e significativa de elaboração e mobilização de algo novo para o indivíduo (Portugal, 2009). Ao desenvolver e promover atividades com os alunos a formanda desenvolveu competências essenciais enquanto profissional da educação. A conceção, planeamento e reflexão sobre as práticas permitiram-lhe tomar decisões sobre a mesma, apropriadas ao grupo em que se inseriu, tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos. Ao modificar-se e adaptar-se às exigências do mesmo a formanda entendeu que “as mudanças que o professor conseguir para si mesmo não têm impacto nos outros e influenciar os seus contextos de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86).

REFLEXÃO FINAL

A Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB teve como premissa que um estagiário desenvolve-se a partir de interações em determinados contextos e que o colocam perante situações de interação com as suas características, com os alunos, com os orientadores e supervisores e que solicitam e privilegiam esta dimensão enquanto processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002). Como tal, importa explicitar ao longo desta reflexão as competências adquiridas pela formanda enquanto profissional em processo de formação inicial, analisando o percurso desenvolvido, as aprendizagens realizadas e os significados atribuídos.

O termo reflexão foi abordado ao longo de todo o relatório de estágio enquanto etapa no processo de investigação-ação constituindo-se como um suporte aos restantes momentos (observação, planificação e ação), no entanto este capítulo incidirá na reflexão de todo o percurso de aprendizagem. Tal momento tornar-se-á uma significação das ações da formanda, uma vez que refletirá as suas dimensões e consequências e possibilitará o olhar sobre outras possibilidades de ação (Furter, 1985). Assim, um professor reflexivo assume uma postura indagadora perante a sua profissão, avaliando e inovando as suas práticas. Este desenvolve-se enquanto profissional ao tornar-se responsável e consciente das suas práticas e contribuindo para a melhoria do ensino (Moreira, 2001). A metodologia de investigação-ação permitiu à formanda o conhecimento do contexto de formação, a integração dos dados investigativos nas suas ações.

Importa realçar a importância dos contextos neste processo de formação, pois contribuíram para a construção e aquisição de competências pessoais e profissionais da formanda. Ambos os contextos (Pré-Escolar e 1º CEB) constituíram-se como momentos ricos de aprendizagem, visto que os princípios pedagógicos defendidos pelas orientadoras cooperantes

correspondiam ao pretendido nos documentos da tutela, relativamente às conceções de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a prática da perspectiva socioconstrutivista, colocando o aluno no centro da aprendizagem. Este facto permitiu à formanda verificar as suas possibilidades de ação perante os pressupostos teóricos referidos no primeiro capítulo, interligando a teoria com as ações da prática (Oliveira & Serrazina, 2002). O facto de tornar as aulas dinâmicas com recurso à interação e à aprendizagem ativa possibilitou a tentativa de criação de estratégias que colocavam a criança no centro da aprendizagem de forma envolvente e que possibilitava a sua ação sobre os objetos de aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000). Por outro lado e, por se tratar de processos em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, as aprendizagens desenvolveram-se em processo de colaboração, no qual a formanda refletiu junto das supervisoras, das orientadoras cooperantes e do seu par pedagógico sobre aspetos relativos às suas práticas, possibilitando a partilha de saberes e a perceção do olhar dos outros e resultando em novas formas de realizar a ação (Alarcão & Canha, 2013). Uma vez que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2000, p. 115) esta partilha permitiu a resolução dos problemas sentidos de forma refletida e adequada ao grupo de crianças.

Relativamente aos constrangimentos encontrados durante o processo de formação importa salientar para cada etapa do processo de investigação-ação as dificuldades sentidas. Desta forma a nível da observação a formanda desenvolveu o seu olhar sobre aspetos relativos às crianças na Educação Pré-Escolar, como as suas preferências e dificuldades, o que se traduziu nas ações do 1º CEB. Contudo no que diz respeito à análise crítica das suas próprias práticas a formanda considera que apesar de verificar melhorias ainda necessita de aprofundar esta competência, uma vez que não conseguia refletir sobre todos os aspetos da sua ação, necessitando das opiniões e ideias dos restantes envolvidos no processo de supervisão para complementar a sua reflexão.

A nível da planificação a formanda considera que a sua construção e aprendizagens realizadas na Educação Pré-Escolar foram uma mais-valia para no 1º CEB, uma vez que no primeiro contexto compreendeu como planificar integrando os dados retirados a partir da observação e concebendo atividades motivadoras e interessantes para as crianças. Neste, a planificação era realizada em juntamente com o par pedagógico e a orientadora cooperante, tornando-se momentos de partilha de atividades, de sugestões e possibilidades de ação, contrariamente ao ocorrido no 1º CEB, no qual eram partilhados apenas os temas e conteúdos a abordar.

A gestão do tempo sentida em ambas as valências foi outro constrangimento relativo à planificação, uma vez que a formanda inicialmente limitava as ações dos alunos consoante a sua planificação, perspetivando o plano de forma rígida. Ao refletir sobre estes dados começou a planificar ações tendo em conta a flexibilidade, pois importava proporcionar múltiplas experiências aos alunos, incluindo os diferentes ritmos de cada um (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim, na Educação Pré-Escolar a formanda optou por abordar brevemente os temas em grande grupo e promover atividades de experimentação em pequenos grupos ou individualmente. No 1º CEB tentou igualmente não se estender a nível da exposição oral, promovendo o trabalho individual e em grupos. Importa referir que ao planificar e gerir o tempo, a formanda teve em conta a diferenciação pedagógica, planificando atividades de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos, assim como os ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2008), propondo atividades para os que terminassem mais cedo. Além disso, a formanda começou a integrar atividades não planificadas, o que se tornou bastante útil no 1º CEB devido às atividades que surgiam da própria instituição e que não estavam planificadas. Ao ter em contas estas particularidades da instituição a formanda optou por realizar determinadas atividades em detrimento de outras, o que possibilitou a reflexão sobre os conteúdos que necessitavam de ser abordados em determinados dias em relação a outros. No que se refere à planificação e construção de

instrumentos de avaliação, como as grelhas de observação e de verificação, por se constituírem como novidade, a formanda sentiu algumas dificuldades no início, uma vez que nunca tinham construído nenhum elemento de avaliação na Educação Pré-Escolar. Contudo e, com auxílio da supervisora conseguiu colmatar as suas dificuldades, construindo materiais úteis no conhecimento das aprendizagens realizadas pelos alunos.

No plano da ação esta considera os *feedbacks* fornecidos pela supervisora do contexto da Educação Pré-Escolar importantes para a melhoria do saber-estar na prática, uma vez que inicialmente mostrava-se passiva não demonstrando competências comunicacionais adequadas com as crianças. Contudo, ao tomar consciência deste facto, a mesma percebeu que um Educador necessita ter uma “confiança genuína, aceitação e uma apreciação de uma outra pessoa, o aluno” (Alonso, Castrillejo, & Orta, 2012, p. 45), além de comunicar abertamente com os mesmos, fornecer *feedbacks* e motivá-los para a atividade, por forma a promover o seu desenvolvimento e confiança em relação à formanda enquanto profissional da educação. Por outro lado, destaca-se a aprendizagem efetuada a nível do planeamento da ação no 1º CEB, uma vez que independentemente da estratégia utilizada para promover a manipulação e a experimentação do conteúdo a abordar, era necessário um registo posterior dos resultados obtidos e das aprendizagens realizadas, sendo que estes constituíam momentos de consolidação dos conhecimentos, partilha e avaliação (Traveset & Camps, 2001).

O domínio da reflexão já foi referido anteriormente, sendo que importa referenciar os momentos de reflexão através de narrativas individuais (c.f. anexo 2B7) e colaborativas (c.f. anexo 2B8) por se constituírem como fundamentais no processo de aprendizagem da formanda, uma vez que lhe permitiram lidar com as incertezas do ato educativo. Além disso, a presença de um supervisor institucional auxiliou o seu desenvolvimento profissional e pessoal, através do auxílio na procura de significado para as suas atitudes, identificação dos problemas e planificação de resoluções para os mesmos,

num ambiente de partilha de saberes, dúvidas e incertezas (Viveiros & Medeiros, 2005).

No âmbito do desenvolvimento de competências por parte da formanda salienta-se o facto de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB envolver uma formação generalista, habilitando para a docência nas duas valências. A formação para estes dois perfis possibilitou um conhecimento mais abrangente das especificidades, similitudes e diferenças de ambos os níveis educativos. Acresce-se o facto da possibilidade da formanda acompanhar quase o mesmo grupo de crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, o que permitiu uma maior compreensão das diferentes etapas de aprendizagem dos mesmos e uma maior adequação das ações. Para além disso, permitiu uma maior continuidade educativa entre os dois níveis, através da elaboração de atividades que tinham em conta os conhecimentos anteriores sobre os alunos, aumentando as oportunidades de sucesso para as crianças e enriquecendo o universo pedagógico (Serra, 2004).

Concluindo, a formanda mobilizou os conhecimentos adquiridos no contexto educativo através da resolução de problemas, da problematização de teorias, práticas pedagógicas e recursos educativos, de forma a desenvolver estratégias com vista à diferenciação pedagógica. As práticas desenvolvidas sustentaram-se nos princípios éticos e deontológicos da ação docente, que objetivam o sucesso educativo de cada aluno, através da planificação de situações intencionais com vista à melhoria da ação e desenvolvimento da criança/aluno. Inerente a este processo esteve a reflexão que permitiu a constante transformação das práticas da formanda. As competências desenvolvidas tornaram-se importantes para o seu percurso profissional, ainda que consciente que se trata da formação inicial e que as aprendizagens ocorrem ao longo da vida. Contudo importa salientar que após este momento de formação a mesma acredita que “ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30. Acesso em 28 de outubro de 2014, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2004). *Professores reflexivos numa escola reflexiva* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A., Oliveira, D., & Fonseca, M. (2005). Preparando áreas da prática profissional: o ensino das ciências. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 121-136). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Alonso, E., Castrillejo, V., & Orta, A. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões Críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo Construindo a Profissão: actas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico - 2 a 6 de junho de 2004* (pp. 43-64). Coimbra: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alsina, A. (2009). Matemáticas en la educación primaria. Em P. Núria, A. Alsina, A. Claudi, M. Alsina, A. Aubanell, C. Aymerich, . . . R. Batllori,

- Educación matemática y buenas prácticas: infantil, primaria, secundaria y educación superior* (pp. 93-144). Barcelona: Editorial Graó.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide : McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de educação musical. (2009). Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência. *Revista de Educação Musical*, 133(1), 47-49.
- Baena, M. P., & Baena, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir* (4ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental. In R. M. Lerner, *Handbook of child psychology*: (4º ed., pp. 993-1028). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 1998.
- Brubacher, J., Case, W., & Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brumbaugh, D., Rock, D., Brumbaugh, L., & Rock, M. (2003). *Teaching K-6 mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cañal, P. (1997). Capítulo 3: El profesor investigador. In P. Cañal, A. I. Lledó, F. J. Pozuelos, & G. Travé, *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa* (pp. 57-65). Sevilla: Díada Editora S.L. .

- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática - utopia, desencanto e possibilidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acesso em 27 de fevereiro de 2015, disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Cardoso, C., Sequeira, A., Lopes, A., Cibele, C., Campos, C., Germano, H., . . . Lopes, M. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo - 1º Ciclo*. Lisboa: Luviprinte.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. (1993). Introducción: la calidad de la enseñanza. In W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 5-22). Sevilla: Díada Editora S.L.
- Carvalho, A. P. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Aveiro: Departamentos de Didáctica e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação. Acesso em 18 de dezembro de 2014, disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo. In J. P. Ponte, *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Coll, C., & Martín, E. (1999). la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (11ª ed., pp. 163-183). Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C., & Martín, E. (2003). A educação escolar e o desenvolvimento das capacidades. In C. Coll, E. Martín, & Colaboradores, *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades* (pp. 13-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Compagnon, A. (2010). *Para que serve a literatura?* Porto: Deriva Editores.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?: reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- Coutinho, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2º), 355-380. Acesso em 17 de dezembro de 2014, disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF. 2009.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (2010). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Dias, C. M. (2009). "Olhar com Olhos de Ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1ª), 175-188.
- Elliot, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del professor. In W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 155-174). Sevilla: Díada Editora S.L.
- Esteves, J. (2005). As actividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade. *Educação, ciência e tecnologia*, 31(1), 271-284. Acesso em 19 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/436>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, J., & Casagrande, L. (2004). A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Revista Latino-am Enfermagem*, 12(5), 821-827.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 69-90.

- Ferreira, M. A., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento. 2000.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. (2002). A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Revista Educação Ensino*, 25(1), 13-26.
- Fino, C. N. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Flores, P., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5779). Braga : Universidade do Minho.
- Furter, P. (1985). *Educação e reflexão* (15ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Gal, R. (2004). *História da Educação* (5ª ed.). Lisboa: Vega.
- Garcia, P., Malacarne, V., & Tolentino-Neto, L. (2013). O uso da videoconferência na educação, um estudo de caso com professores da Educação Básica. *Revista Reflexão e Ação*, 21(2), 10-33. Acesso em 7 de fevereiro de 2015, disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3811/3083>
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Minerva.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (3ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- González, M., & Valdivieso, M. (2001). *Creatividade y expresión plástica*. Madrid: FUNDEI. 2001.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Laertes.
- Grácio, R. (1988). História da educação em Portugal: 1945-1978. Em J. F. Gomes, R. Fernandes, & R. Grácio, *História da Educação em Portugal* (pp. 19-66). Lisboa: Livros Horizonte.

- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Acesso em 15 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466>
- Hattum-Janssen, & Natascha, V. (2012). Avaliação da aprendizagem: confiamos no feedback dos alunos? *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3850-3860). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do. Acesso em 6 de fevereiro de 2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20528>
- Johnson, S., & Johnson, C. (1997). *O professor um minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Macedo, L. (2002). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maia, J., & Lopres, V. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física, actividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Acesso em 2 de março de 2015, disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2811/1/EstudoCrescimento_A%C3%A7ores2002.pdf
- Marcelino, C. I. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores*. Braga: Universidade do Minho. Acesso em 19 de dezembro de 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/bitstream/handle/1822/8905/tese%20final.pdf?sequence=1>
- Mauri, T. (1999). Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?: la naturaleza activa y constructiva del conocimiento. In C. Coll, T. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (11ª ed., pp. 65-100). Barcelona: Editorial Graó.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. In C. Monero, A. Badia, M. V. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, . . . E. Sebastiani, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11-28). Barcelona: Editorial Graó.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In G. (org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). II. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (11ª ed., pp. 101-124). Barcelona: Editorial Graó.
- Pereira, G. M. (1986). A população de Cedofeita em meados do século XIX. *Revista da Faculdade de Letras*, 253-298. Acesso em 13 de novembro

de 2014, disponível em
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2112.pdf>

- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A. 2002.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas competências para ensinar* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1983). La iniciación matemática. Las matemáticas modernas y la psicología del niño. In J. Piaget, G. Choquet, J. Dieudonné, & R. Thom, *La enseñanza de las matemáticas modernas* (3ª ed., pp. 182-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (4ª ed.). São Paulo: Summus.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *Psicologia del niño*. Barcelona: Morata.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1(1), 9-24.
- Poslaniec, L. (2005). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura*. Porto: ASA Editores.
- Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . M., P. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora.

- Roldão, M. C. (1999). Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas. *ME-DB*, 1-77.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-30). Coimbra: Edições Almedina.
- Sequeira, M. (2004). Cultura científica, progresso social e cidadania. In L. Leite, *Metodologia do ensino das ciências: evolução e tendências nos últimos 25 anos* (pp. 185-194). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (11ª ed., pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2003). Das capacidades à Prática Educativa. In C. Coll, & E. Martín, *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades* (pp. 53-86). Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (11ª ed., pp. 7-24). Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa, I., Torre, M., Alexandre, C., Rua, M., & Sousa, E. (2013). Ludicidade e desenvolvimento cognitivo: as expressões artísticas ao serviço da língua e das matemáticas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1546-1560). Braga: Universidade do Minho.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4 ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1998.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em tramas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Traveset, M. F., & Camps, M. À. (2001). Los talleres de aprendizaje: una propuesta favorecedora de atención a la diversidad. In J. Agelet, & e. al, *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad* (pp. 113-121). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Viveiros, H., & Medeiros, T. (2005). Modelos de supervisão e desenvolvimento cognitivo de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus, *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Aveiro: Universidade de Aveiro .
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado: Técnicas de evaluación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2002.
- Wittrock, M. C. (1998). *La investigación de la enseñanza, I; Enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Zabala, A. (2010). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre : Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Porto: ASA Editores II, S.A.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Ficha Curricular da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho

Despacho normativo nº 17169/2011

Despacho normativo nº 6/2010

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 11-A/2013

Instituto Nacional de Estatística

Decreto-Lei nº 75/2008

Avaliação Interna do Agrupamento (2014)

Plano Anual de Atividades

Regulamento Interno do Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas
(2012)

Programa TEIP I

Despacho Normativo nº 20/2012

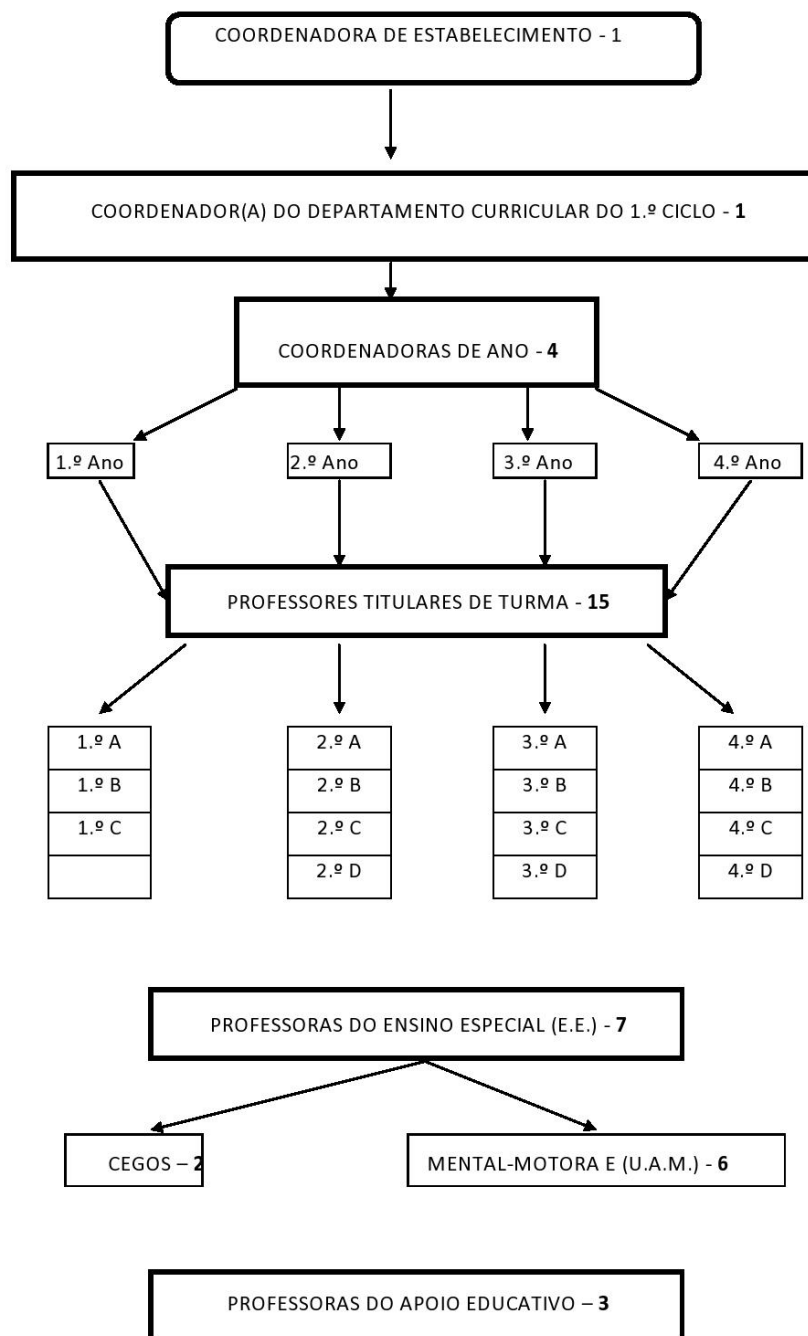
Plano de turma (2014)

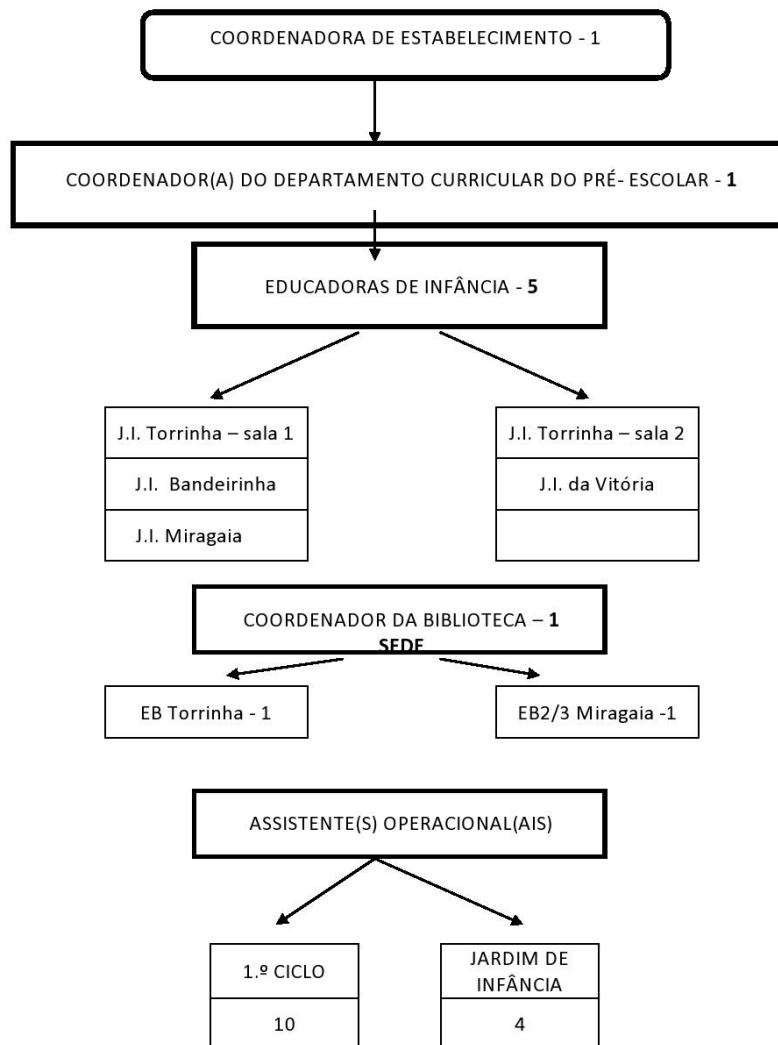
ANEXOS

ANEXOS 2

TIPO A

ANEXO 1: ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO





ANEXO 2: GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome da professora: Maria do Carmo		Ano: 1º	Turma: A		
Observadora: Andreia Silva		Nº de alunos: 21	Hora: 09:00		
		Sala: 14	Data: 08 / 10/ 2014		
		Evidências			
		Nada evidente	Pouco evidente	Evidente	Muito evidente
Caracterização da turma	- Qual o nº de alunos do sexo masculino? E feminino?	11 – sexo masculino / 10 – sexo feminino			
	- Qual a idade dos alunos?	5, 6 e 7 anos			
	- Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia de NEE que apresentam?	Sim, 3.			
	- Essas crianças são acompanhadas por um professor do ensino especial? Com que frequência?	atraso de desenvolvimento global grave (frequenta a UAM); baixa visão e atraso de desenvolvimento de linguagem e perturbação fonética-fonológica			
Indicadores e exemplos de evidências					
Organização do espaço e recursos da sala de aula	- O espaço da sala de aula é adequado ao número de alunos?			X	
	- Existe iluminação natural na sala de aula?				X
	- Existe uma boa circulação de ar na sala de aula?			X	
	- Existe acesso direto ao espaço exterior?			X	
	- A distribuição das mesas e cadeiras vai ao encontro do sistema de ensino tradicional?	X			
	- Essa disposição modifica-se consoante o tipo de trabalho a desenvolver (individual, pequeno ou grande grupo)?				X
	- O espaço da sala de aula contempla a exposição nas paredes de documentos produzidos pelos alunos?				X
	- As regras de sala de aula encontram-se expostas nas paredes?		X		
	- Na sala de aula existem recursos diversificados e promotores de aprendizagens diversas?			X	
	- Os recursos pedagógico didáticos presentes na sala de aula			X	

	têm em conta as características individuais de cada aluno, isto é, o processo de diferenciação pedagógica?				
	- Os recursos pedagógico didáticos presentes na sala de aula encontram-se bem conservados?				X
	- Os recursos favorecem a segurança e a autonomia dos alunos?				X
	- A professora estimula a aprendizagem através desses recursos?				X
Evidências					
<p>- A disposição das mesas e cadeiras altera-se, consoante o tipo de trabalho a desenvolver. Nesta aula, manteve-se organizada em pequenos grupos, pois os alunos desenvolveram esse tipo de atividades.</p> <p>- Existem diversos recursos didático-pedagógicos, sobretudo ao nível da Matemática. São frequentemente disponibilizados pela orientadora cooperante, como forma de motivar os alunos e facilitar a construção de conhecimentos. No entanto não são utilizados com tanta frequência para as áreas de Estudo do Meio e Português, sendo que para as Expressões Artístico-Motoras não existem materiais na sala.</p>					
Domínio da Planificação e ação	- Os alunos participam na planificação das atividades a realizar?		X		
	- Os alunos têm conhecimento da planificação?			X	
	- A planificação tem em conta as sugestões e os interesses dos alunos?				X
	- A planificação da aula é flexível?				X
	- Os alunos têm um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento?				X
	- Os alunos compreendem e cumprem as regras de sala de aula?				X
Evidências					
<p>- A planificação da aula assume um caráter flexível, adaptando-se frequentemente às necessidades de desenvolvimento e interesses dos alunos. Denota-se a preocupação da orientadora cooperante em adequar as ações a desenvolver às situações imprevistas, como alguma dificuldade, como ocorreu nesta aula relativamente à consolidação dos ditongos.</p>					
Interação	- A professora conhece e utiliza corretamente os nomes dos alunos?				X

	- Os alunos e a professora estão interessados e motivados?				X
	- A professora capta a atenção dos alunos?				X
	- A professora ouve atentamente os alunos?			X	
	- A professora dá <i>feedbacks</i> aos alunos?			X	
	- Existe uma relação de afetividade entre professora e alunos?			X	
	- A professora estimula a reflexão e discussão entre alunos?			X	
	- A professora procura questionar todos os alunos?				X
	- A professora utiliza um tom de voz claro e audível?				X
	- A professora explica de diferentes formas informações mais complexas?			X	
Evidências					
- É visível a motivação e o interesse dos alunos nas suas expressões faciais e verbais. A orientadora cooperante apresenta uma boa postura, adequada o seu tom de voz e desenvolve uma relação de afetividade com os alunos.					
Interação entre Professora e elementos da comunidade educativa (docentes, pessoal não docente, Encarregados de Educação, comunidade)	- A professora procura desenvolver relações de cooperação com os restantes docentes?				X
	- Nos processos de tomada de decisões, existe negociação e partilha de saberes entre os docentes?				X
	- Existe uma relação de respeito entre a Professora e o pessoal não docente?				X
	- A professora procura estabelecer com frequência contacto com os Encarregados de Educação, de forma a desenvolver uma relação próxima entre a vida escolar e a vida familiar dos alunos?				X
	- Os Encarregados de Educação participam ativamente nos projetos e dinâmicas da sala de aula?			X	
	- A professora desenvolve relações de interação e articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?				X
Evidências					

Metodologias de ensino	- A professora procura articular os conteúdos das várias áreas do saber?				X
	- A professora articula os novos saberes com os já construídos?				X
	- A professora utiliza estratégias diferenciadas, tendo em conta as características dos alunos?				X
	- A professora procura utilizar metodologias de ensino diversificadas?				X
	- A professora utiliza métodos de ensino da leitura e da escrita adequados às características de cada criança?				X
	- A professora utiliza apenas um método de ensino da leitura e da escrita?		X		
	- A realização de trabalhos de grupo é uma atividade frequente na sala de aula?				X
Evidências					
- A orientadora cooperante conjuga elementos do método Jean Qui Rit e do método sintético no ensino da leitura e da escrita, o que permite ir ao encontro das diversas características dos alunos.					
Avaliação	- O desempenho dos alunos é avaliado?				X
	- Os alunos participam na sua avaliação? E na avaliação dos pares?				X
	- Há evidências da aprendizagem dos alunos?				X
	- A professora utiliza metodologias de avaliação diversificadas?		X		
Evidências					
- Os alunos participam na sua avaliação, inferindo sobre as suas dificuldades. Contudo a Orientadora Cooperante restringe a avaliação realizado pelos alunos aos seus ritmos de trabalho, excluindo os comportamentos e dificuldades.					

ANEXO 3: ENTREVISTA À ORIENTADORA COOPERANTE

Objetivos	Questões-chave	Questões de clarificação
<p>Conhecer os dados biográficos e o historial formativo da docente</p>	<p>- Qual a sua formação académica? <i>Eu fiz o Curso do Magistério Primário Porto e mais tarde o Complemento de Formação Científico Pedagógico Professores 1º Ciclo (Licenciatura).</i></p> <p>- Há quanto tempo exerce a profissão de Professora do 1º CEB? <i>Há 28 ou 29 anos.</i></p> <p>- Sempre trabalhou nesta instituição? <i>Não.</i></p> <p>- Já alguma vez tinha sido Orientadora Cooperante? <i>Sim.</i></p>	<p>- Há quanto tempo trabalha na EB1/JI da Torrinha? <i>Há 18 anos.</i></p> <p>- Como se adaptou à mudança de instituição? <i>Sem dificuldades, sempre disponível à interação e colaboração com os pares.</i></p> <p>- Como vê este processo de orientação? <i>É uma forma de atualização e de partilhar experiências. Ter uma perspectiva diferente, e muitas vezes, inovadora do que se faz.</i></p> <p>Quais as suas expectativas? <i>Espero contribuir de uma forma partilhada e colaborativa na prática pedagógica das formandas.</i></p>
<p>Caracterizar a turma</p>	<p>- Como caracteriza esta turma? <i>É uma turma constituída por 21 alunos, com 3 alunos com NEE. Todos os alunos frequentaram em anos anteriores a educação pré-escolar, e apresentam um desenvolvimento expectável.</i></p>	

	<p>- Todos os alunos residem na área circundante da instituição? <i>Não. Há alunos que vivem em Gaia, por exemplo.</i></p> <p>- Os alunos com NEE têm acompanhamento de uma professora do Ensino Especial. Como é realizado esse acompanhamento? <i>É um reforço para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal de forma a compensar as limitações funcionais e facilitar o cumprimento da proposta de trabalho na sala de aula.</i></p> <p>- Os alunos participam em atividades de enriquecimento curricular (AECS)? <i>Sim.</i></p>	<p>- Com que frequência e qual a duração do mesmo? <i>Duas vezes por semana, entre uma e uma hora e meia.</i></p> <p>- Quais? <i>Música, inglês e educação física.</i></p> <p>- Quando e onde se realizam essas atividades? <i>Depois das aulas, todos os dias, às 16:30, na sala de aula e no recreio.</i></p>
<p>Caracterizar o espaço da sala de aula</p>	<p>- Quem organizou o espaço da sala de aula? <i>Geralmente sou eu.</i></p> <p>- A organização do espaço da sala de aula modifica-se? <i>Sim, com frequência.</i></p> <p>- Verificamos que considera importante expor os trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula. Porquê?</p>	<p>- Com que objetivos? <i>Procuo facilitar e promover uma aprendizagem ativa e colaborativa entre os alunos.</i></p> <p>- Em que circunstâncias? <i>De acordo com as atividades a desenvolver.</i></p> <p>- Que critérios estéticos tem em conta quando expõe esses trabalhos?</p>

	<p><i>Porque considero que é uma forma de motivação e facilidade de perceção dos conteúdos trabalhados. Aquilo que é feito por cada um é mais facilmente apreendido.</i></p> <p>- Considera importante expor as regras de sala de aula nas paredes? <i>Sim.</i></p>	<p><i>Unicamente proporcionar aos alunos uma noção de progresso e aperfeiçoamento individual do seu trabalho, assim como dos colegas.</i></p> <p>-Porquê? <i>Para serem facilmente lembradas e aplicadas diariamente.</i></p>
Caracterizar o tempo na sala de aula	<p>- De que forma é realizada a gestão do tempo? <i>Eu procuro alternar atividades mais calmas com outras mais enérgicas. Também tenho em conta o desenvolvimento de trabalhos individuais e de grupo.</i></p> <p>- Considera que as rotinas favorecem o processo de ensino e aprendizagem? <i>Sim, sem dúvida.</i></p>	<p>- Os alunos participam na sua gestão? <i>Por vezes, sim.</i></p> <p>- Como? Dando sugestões de possíveis atividades a desenvolver.</p> <p>- Porquê? <i>Porque cria hábitos nos alunos, o que favorece a sua autonomia.</i></p>
Caracterizar dos recursos pedagógico didáticos da sala de aula	<p>- Considera que os recursos pedagógico didáticos presentes na sala de aula são suficientes e diversificados? <i>Sim, considero que sim.</i></p> <p>- Existem recursos específicos para os alunos com NEE? <i>Não.</i></p>	<p>- Quais os recursos que gostaria de introduzir na sala de aula? <i>Neste momento, penso que os que temos são suficientes e permitem o desenvolvimento de saberes diversificados. A introdução do quadro interativo constituiu, de facto, uma mais valia.</i></p> <p>- Quais?</p>
	<p>- Que tipo de clima procura criar com os alunos? <i>Um ambiente em que eles se sintam bem, se sintam seguros.</i></p> <p>- Que estratégias utiliza para</p>	<p>- De que forma? <i>Desenvolvendo uma relação de proximidade e afetividade com eles.</i></p>

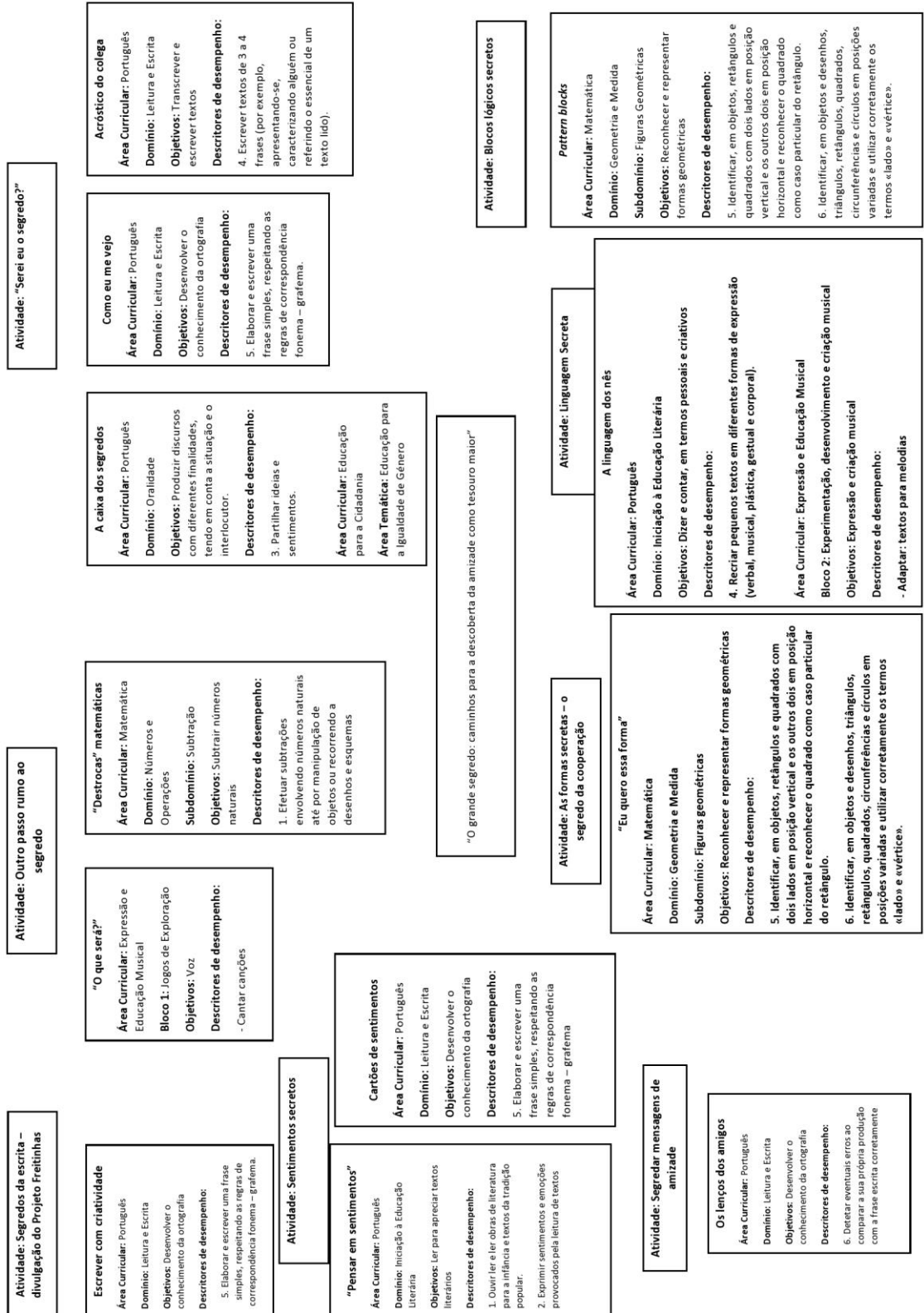
<p>Caracterizar as interações entre Professora e Alunos</p>	<p>motivar os alunos para o envolvimento em atividades para as quais a turma não se encontra receptiva? <i>Promovendo situações de jogo.</i></p> <p>- Numa escala de 0 a 5 qual o grau de importância que atribui aos <i>feedbacks</i>? <i>Cinco.</i></p> <p>- Como gere os conflitos que advêm das interações entre as crianças? <i>Pela via do diálogo tento ouvir as partes e pedir sugestões de resolução aos colegas.</i></p>	<p>- Porquê? <i>Os feedbacks ajudam os alunos a compreender aquilo que estão a fazer bem e aquilo que necessitam de melhorar.</i></p>
<p>Conhecer as interações entre Professora e elementos da comunidade educativa (docentes, EE e comunidade)</p>	<p>- Considera importante desenvolver relações de cooperação com os restantes docentes? <i>Sim.</i></p> <p>- Promove interações com as famílias dos alunos? <i>Sim.</i></p> <p>- Existem EE que não revelam interesse em participar na vida escolar dos educandos? <i>Não.</i></p> <p>- Procura estabelecer relações com a restante comunidade? <i>Sim.</i></p>	<p>-Porquê? <i>Através da interação e cooperação com outros docentes, desenvolvemos várias competências que são fundamentais para um professor.</i></p> <p>- Porquê? <i>Para que os EE tenham uma perceção mais aproximada da realidade da escola, das dificuldades e necessidades dos seus educandos.</i></p> <p>- De que modo? <i>Contactando-os regularmente, pedindo a sua colaboração em projetos, em algumas atividades</i></p>

	<p>- Existem parcerias com outras instituições?</p> <p><i>Sim, com a Câmara Municipal do Porto, Educação Ambiental do Parque da Pasteleira e do Palácio de Cristal, Biblioteca Almeida Garrett, CIAD e QUERCUS.</i></p>	<p><i>realizadas na escola, na Biblioteca e em datas comemorativas.</i></p>
<p>Caracterizar as metodologias de ensino e avaliação</p>	<p>- De que forma as regras de convivência de sala de aula foram construídas?</p> <p><i>Pelo diálogo e a partir de situações vivenciadas na sala de aula ou em outros espaços.</i></p> <p>- Sendo mono docente, considera relevante articular os conteúdos das diversas áreas do saber?</p> <p><i>Sim.</i></p> <p>- Considera importante utilizar estratégias diferenciadas?</p> <p><i>Sem dúvida.</i></p>	<p>- Porquê?</p> <p><i>É fundamental para que os alunos tenham uma visão global dos conhecimentos e compreendam as relações entre os diferentes conteúdos.</i></p> <p>- Como realiza essa articulação?</p> <p><i>Procuro desenvolver atividades que se insiram em várias áreas curriculares.</i></p> <p>- Porquê?</p> <p><i>Porque só dessa forma é possível chegar a todos os alunos e promover o seu sucesso escolar.</i></p> <p>- De que forma realiza essa diferenciação?</p> <p><i>- Procuro adotar estratégias e</i></p>

	<p>- Considera relevante utilizar metodologias de ensino diversificadas? Sim</p> <p>- Que método(s) de ensino da leitura e da escrita procura adotar? <i>Não utilizo um método específico, mas um misto de vários e de acordo com a percepção que tenho dos alunos.</i></p> <p>- Como realiza a avaliação dos alunos? <i>De uma forma contínua.</i></p> <p>- Considera importante os alunos participarem na sua própria avaliação? <i>Sim, é muito importante que eles desempenhem um papel ativo também na dimensão da avaliação.</i></p>	<p><i>atividades diversificadas de forma a incluir todos os alunos.</i></p> <p>- Porquê? <i>Para ir ao encontro das características dos alunos.</i></p> <p>- Porquê? <i>Ao auto avaliarem-se, eles tomam consciência das suas principais dificuldades e evoluções.</i></p>
<p>Caracterizar a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida</p>	<p>- No seu percurso profissional valoriza a formação contínua? <i>Sim.</i></p> <p>- De que modo procura melhorar as suas práticas educativas? <i>Fazendo formação sempre que</i></p>	<p>-Porquê? <i>É uma forma de atualização, de adquirir ferramentas que podem ajudar os meus alunos a evoluírem nas suas aprendizagens.</i></p>

	<p><i>estas venham ao encontro das necessidades dos meus alunos. Em pesquisas e em literatura que promovam um conhecimento mais real do que os alunos necessitam.</i></p>	
--	---	--

ANEXO 4: MAPA MENTAL



ANEXO 5: PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE: “SEREI EU O SEGREDO?”

<p>Instituição Cooperante: EB1/JI da Torrinha</p> <p>Orientador(a) Cooperante: Maria do Carmo</p> <p>Díade: Andreia Silva e Carla Mouteira</p> <p>Estagiária(o) observada(o): Andreia Silva</p> <p>Data de observação: 2015/01/22</p>	<p>Turma/Ano: 1º A</p>	 <p>ESE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO</p>
--	-------------------------------	--

Planificação do dia 22 de janeiro 2015

“O grande segredo: caminhos para descobrir a amizade como o tesouro maior”

Tempo previsto	Áreas curriculares/ domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 09h00 Fim: 09h10 Duração: 10 min	Área Curricular: Matemática Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Figuras Geométricas Objetivos: Reconhecer e representar formas Geométricas Descritores de desempenho: 5. Identificar, em objetos, retângulos e quadrados com dois lados em posição vertical e os outros dois em posição horizontal e reconhecer o quadrado como caso particular do retângulo. 6. Identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados,	<p><u>Rotina de entrada:</u> os alunos entram na sala de aula.</p> <p>Atividade 1: Blocos lógicos secretos</p> <p>Estratégias:</p> <p>a) Pattern blocks: com o intuito de consolidar as noções dos alunos relativamente às figuras geométricas, a estagiária começará por apresentar o jogo online (http://teams.lacoe.edu/documentation/classrooms/linda/algebra/activities/bat_tern_grow/pattern_farm.htm). O jogo tem a dinâmica de completar sequências através da utilização de figuras geométricas. A estagiária distribuirá a todos os alunos folhas brancas para registarem as sequências e pedirá a alguns que completem o exercício no quadro interativo.</p> <p>b) Atividade promovida pela EB1/JI da Torrinha: na biblioteca escolar os alunos assistirão a uma palestra realizada por enfermeiros relativamente ao tema - anestesia.</p>	- Quadro interativo - Folhas A4 - Material de escrita	Modalidade de avaliação Avaliação formativa: - Compreensão da noção de sequência

<p>Início: 10h20 Fim: 10h30 Duração: 10 min</p> <p>Início: 10h30 Fim: 11h00 Duração: 30 min</p> <p>Início: 11h00 Fim: 11h10 Duração: 10min</p> <p>Início: 11h10 Fim: 11h20 Duração: 10min</p>	<p>circunferências e círculos em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice».</p> <p>Área Curricular: Educação para a Cidadania Área Temática: A Educação para a Saúde e a Sexualidade</p> <p>Área Curricular: Português Domínio: Oralidade Objetivos: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. Descritores de desempenho: 3. Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>Área Curricular: Educação para a Cidadania Área Temática: Educação para a Igualdade de Género</p>	<p><u>Rotina de saída:</u> Lanche</p> <p>Intervalo</p> <p><u>Rotina de entrada:</u> os alunos entram na sala de aula.</p> <p>Atividade 2: “Serei eu o segredo?”</p> <p>a) A caixa dos segredos: utilizando a caixa do dia anterior, a estagiária irá modificar o seu interior, colocando dentro da mesma um espelho. A atividade irá iniciar-se com um diálogo com os alunos sobre quem é para eles a pessoa mais especial do mundo. De seguida, mostrará novamente a caixa dos segredos como motivação inicial para a atividade, referindo que dentro da caixa os alunos poderão ver quem é a pessoa mais especial do mundo. No entanto, a estagiária irá mostrar o interior da caixa individualmente, sendo que os alunos não poderão revelar o que visualizam. Aquando à visualização a estagiária poderá perguntar se se surpreenderam com o que viram sem revelarem o que viram.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ficaste surpreendido com o que viste? 2. Como te sentiste ao ver essa pessoa? 3. Concordas que é a pessoa mais especial do mundo? <p>b) Como eu me vejo: após todos visualizarem o conteúdo da caixa, a estagiária irá pedir aos alunos que escrevam uma frase sobre a pessoa que viram na caixa. Tal permitirá inferir a conceção que cada aluno tem sobre si próprio através da sua</p>	<p>Modalidade de avaliação Avaliação formativa: - Capacidade de distinguir os momentos em que deve falar e os que não deve</p>
<p>Início: 11h20</p>		<p>- Caixa dos segredos com um espelho</p> <p>- Caderno</p>	<p>Modalidade de avaliação</p>

<p>Fim: 11h50 Duração: 40 min</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivos: Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema.</p>	<p>caracterização através de palavras. Importa referir que a estagiária auxiliará a produção das frases, visto que os alunos poderão querer utilizar palavras que ainda não sabem escrever. Após todos escreverem as frases irão partilhá-las com os colegas, sendo que os colegas poderão questionar sobre o porquê da escolha de determinada característica.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Porque te descreveste dessa forma? 2. Vocês concordam? 3. Que outras características lhe poderíamos atribuir? <p>c) Acróstico do colega: após a partilha de todos os alunos relativamente à imagem que têm sobre si, a estagiária irá organizar a turma em pares. De seguida irá propor a cada aluno que realize um acróstico sobre o seu colega, com características e elogios positivos para o mesmo. Antes da elaboração a estagiária irá demonstrar como se faz um acróstico no quadro branco da sala de aula e durante a elaboração a estagiária irá auxiliar os alunos na escrita e organização do mesmo. No fim cada aluno dará o seu acróstico ao colega correspondente, sendo que este irá ler o que o colega lhe escreveu. Além da partilha serão analisadas as estruturas dos acrósticos construídos pelos alunos, verificando se obedecem ou não às regras de construção.</p> <p><u>Rotina pré-almoço:</u> os alunos lavam as mãos e dirigem-se para a cantina sob a orientação dos adultos.</p> <p>Almoço</p> <p><u>Rotina de entrada:</u> os alunos entram na sala de aula.</p>	<p>diário - Material de escrita</p>	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de exprimir sentimentos - sobre si próprio - Capacidade de falar sobre si
<p>Início: 11h50 Fim: 12h20 Duração: 30min</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivos: Transcrever e escrever textos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).</p>	<p>Modalidade de avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos conhecimentos e sentimentos relativos ao colega - Compreensão do funcionamento de um acróstico 	<p>- Folhas A4 - Material de escrita e de desenho - Quadro branco</p>	<p>Modalidade de avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos conhecimentos e sentimentos relativos ao colega - Compreensão do funcionamento de um acróstico
<p>Início: 12h30 Fim: 14h00 Duração: 1h30min Início: 14h00 Fim: 14h10 Duração: 10min</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivos: Transcrever e escrever textos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).</p>	<p>Atividade 3: Sentimentos secretos</p>		

<p>Início: 14h10 Fim: 14h30 Duração: 20 min</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivos: Ler para apreciar textos literários Descritores de desempenho: 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos</p>	<p>Estratégias:</p> <p>a) “Pensar em sentimentos”: a estagiária começará por ler o livro “Pássaro da alma”, de Michal Snunit, explorando os sentimentos expressos no mesmo. Para além da leitura a estagiária explorará os recursos de educação especial de Mayer-Johnson (Símbolos Pictográficos de Comunicação) presentes no livro e a importância da sua utilidade, sensibilizando os alunos para a necessidade de algumas crianças em utilizarem estes símbolos para comunicarem. Além do mais, a estagiária procurará explorar com os alunos, aquando à leitura algumas situações em que poderemos usar certos sentimentos e outras em que é inadequado utilizar certos sentimentos.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que fala este livro? 2. Concordam com todas as gavetas? 3. Em que situações poderemos abrir a gaveta da raiva? 4. O que é a alegria? 5. Poderemos revelar sempre as nossas frustrações? 6. Qual é a postura do pássaro da alma quando está triste? 7. O que significa esta expressão: “Nós não queremos falar mas o pássaro da alma abre a gaveta e nós desatamos a falar” 8. Para que servirão este quadrados no fim das folhas? <p>b) Cartões de sentimentos: visto que os alunos revelam algumas dificuldades em adequar os seus sentimentos e expressões da fala a determinados contextos, assim como em valorizar-se e perceberem que são capazes de realizar diversas atividades, ainda que da sua forma pessoal de as executar, a estagiária irá propor a realização de alguns cartões de sentimentos, com frases como respira fundo, relaxa, eu consigo. Os cartões tratam-se de cartões com mensagens para os alunos utilizarem</p>	<p>- Livro “O pássaro da alma”, de Michal Snunit</p>	<p>Modalidade de avaliação Avaliação formativa: - Capacidade de ouvir histórias com atenção - Expressão de sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro</p>
<p>Início: 14h30 Fim: 15h50 Duração: 1h20min</p>	<p>Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivos: Desenvolver o conhecimento da ortografia Descritores de desempenho: 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de</p>	<p>- Anexo 1: ilustração do pássaro da alma - Materiais de escrita - Quadro branco</p>	<p>Modalidade de avaliação Avaliação formativa: - Relacionar as suas capacidades ao que realmente executa - Falar sobre sentimentos</p>	

<p>Início: 15h50 Fim: 16h00 Duração: 10min</p>	<p>correspondência fonema – grafema.</p>	<p>em situações limites, como em situações de desespero ou de frustração. As mensagens dos cartões serão decididas em grande grupo, sendo que cada aluno irá escrever os seus cartões com as mesmas e a parte de trás de cada um terá a ilustração do “Pássaro da Alma” (anexo 1).</p> <p><u>Rotina de saída:</u> Lanche</p>		
---	---	--	--	--

NOTA: Referir ainda que caso os alunos com um ritmo de trabalho mais avançado acabem as atividades antes do tempo previsto ou dos restantes alunos, poderão desenvolver as várias atividades da caixa, denominada “Caixa das lebres”. Esta contém diversos tipos de atividades, como por exemplo, atividades de recorte, de contorno, de contagens, entre outras. As atividades contidas nesta caixa pretendem dar resposta a algumas necessidades de desenvolvimento dos alunos.

ANEXO 6: GRELHA DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Grelha de verificação dos conhecimentos relativos à segurança do corpo e às normas de trânsito

Competências Nomes	Revela preocupações com a higiene do seu corpo	Reconhece a importância de cumprir as regras de higiene	Reconhece os sinais de trânsito para pedestres	Reconhece as normas de segurança para pedestres	Reconhece as regras de segurança ao andar de bicicleta	Reconhece a importância do cumprimento das regras de trânsito	Revela conhecimento do código das cores nos semáforos para peões e automóveis	Representa as normas de segurança
B.	SB	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
Gl.	B	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
Ct.	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB
E.	S	S	S	SB	S	SB	SB	S
H.	S	S	S	SB	S	SB	SB	S
I.	SP	S	S	SB	SP	SB	SB	S
J.D	S	SB	S	SB	S	SB	SB	S
Jl.	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB
L.	SP	S	S	SB	S	SB	SB	S
Mf.	SB	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
Mg.	SB	SB	S	SB	S	SB	SB	S
M.C	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB
M.J.	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB
Mt.	S	S	S	SB	S	SB	SB	S
P.	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB
P.N.	SB	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
Rf.	SP	S	S	SB	SP	SB	SB	S
Rt.	SP	S	S	SB	S	S	SB	SB
S.	SB	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
T.	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB

Código a utilizar:

Satisfaz Bastante (SB) – O aluno conhece e cumpre as regras relativas aos cuidados de higiene do seu corpo. Reconhece a importância de todas as regras de trânsito e cumpre-as. Fala sobre as mesmas, identificando os códigos utilizados nas estradas, como por exemplo as cores dos semáforos. Além disso, identifica em situação de escolha múltipla todas as normas de higiene e todas as regras de trânsito.

Satisfaz (S) – Embora o aluno conheça as regras relativas aos cuidados de higiene do seu corpo, nem sempre as cumpre. Reconhece a importância das regras de trânsito, no entanto nem sempre as cumpre. Fala sobre as mesmas, mas tem dificuldades em nomear corretamente as cores de alguns códigos, nomeadamente dos semáforos. Em situação de escolha múltipla tem dificuldades em distinguir algumas regras de cuidado do corpo e das regras de trânsito.

Satisfaz Pouco (SP) – O aluno conhece as regras relativas aos cuidados de higiene, mas não cumpre a maioria delas. Não demonstra interesse em cumprir as regras de trânsito, não reconhecendo a sua utilidade. Não reconhece os códigos básicos da estrada, como por exemplo as cores dos semáforos e em situação de escolha múltipla não distingue as normas corretas, tanto a nível da higiene do corpo como das regras de trânsito.

ANEXO 7: NARRATIVA INDIVIDUAL

A presente narrativa individual constitui-se como um momento de reflexão sobre as práticas que desenvolvi ao longo do mês de outubro, sendo que incidirá em aspectos que considere relevantes de análise, nomeadamente a postura de um docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), a gestão do tempo, particularmente entre o tempo previsto nas planificações e o tempo que a ação demorou e, a importância da reflexão, mais concretamente a reflexão na ação, ou seja, no momento de ensinar e de prestar apoio aos alunos. Além disso, nesta reflexão focarei alguns aspectos relativos à diferenciação pedagógica, uma vez que a turma é constituída por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, além das duas crianças com necessidades educativas especiais e, abordarei um pouco o tema da continuidade pedagógica, dado que estagiei com cerca de metade da turma no Ensino Pré-Escolar.

Desta forma, enquanto futura profissional de educação importa-me adquirir certas competências e atitudes adequadas à profissão professor. Tendo isto em consideração, não pretendo adquirir competências profissionais que contradizem os meus discursos pedagógicos, na medida em que a teoria não corresponde à prática e, na qual o aluno não é efetivamente o centro da aprendizagem. Citando Altet (2000), algumas práticas, ainda que baseadas em conceções inovadoras, continuam a dar aos alunos o papel de responder às questões colocadas pelo professor, limitando as iniciativas e interações dos mesmos, uma vez que na sua maioria provêm da iniciativa do professor e do seu saber. Contudo, para realizar o inverso é necessário ter em conta que o papel do professor não é o de comunicar um saber/conteúdo mas o de guiar, auxiliar e acompanhar o aluno nas atividades, experiências e iniciativas, assim como na resolução dos problemas propostos por ambos. Assim, o professor deve incentivar a formulação de questões, que permitam a sua investigação por parte do aluno, para que o mesmo construa uma resposta. Além disso, deve ter em conta que cada aluno é diferente e, por isso

deve adaptar as suas intervenções às necessidades de cada um. No entanto, tenho consciência que na prática é muito mais fácil adotar uma postura transmissiva do que uma postura de colaboração, principalmente no 1º CEB, visto que é necessário ter em conta a relação dos conteúdos, dos programas e o tempo previsto para os abordar, de forma a serem consolidados por parte dos alunos. Nas minhas práticas, juntamente com o meu par pedagógico, tentei elaborar atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, tendo como foco não descentralizar a aprendizagem no próprio aluno, sendo que estes exemplos são mínimos em relação ao que se deveria ser feito. Um dos exemplos foi a criação da caixa das lebres, que contem algumas atividades elaboradas a partir das necessidades evidenciadas nos alunos e discutidas pelos mesmos, que poderão realizar nos seus tempos mortos, ou seja, quando acabarem uma atividade mais rápido que os restantes. Outra evidência é o facto de a nossa planificação ser flexível aos alunos, nomeadamente se demoram mais tempo a realizar uma atividade ou se demonstram interesse nessa atividade e que por isso gostariam de prolongá-la por mais tempo complexificando o momento de aprendizagem, é dado esse tempo. Por outro lado, se os alunos não se encontram num nível de desenvolvimento e consolidação adequado aos próximos conteúdos, em conjunto com a orientadora cooperante modificamos as estratégias delineadas e propomos a realização de atividades mais simples, como por exemplo a substituição da atividade das molduras do 10 pelo jogo do banqueiro nas bases 3 e pelos colares de contas na base 5. Importa referenciar a contribuição da metodologia de investigação-ação na construção e edificação do perfil de um professor. Um professor que se vê a agir e que reflete nas suas ações, analisando-as, identifica o que pediu aos alunos. Tal inferência permite-lhe depreender as distorções entre as suas intenções educativas, as suas práticas e os efeitos nos alunos (Altet, 2000). O grande desafio é efetivamente esta reflexão sobre as suas ações e sobre os seus alunos, sem distorções, uma vez que implica uma honestidade, um aprofundamento e um descentramento que nem sempre é fácil conseguir.

Muitos docentes consideram que são profissionais de excelência, quando efetivamente não o são à luz de um quadro teórico da pedagogia atual. A consciencialização das suas ações leva à problematização da mudança, objetivo principal da investigação-ação. Tal reflexão centra a ação pedagógica no aprendiz e no professor. Importa referir que este processo é igualmente valorizado no meu processo de aprendizagem, dado que tenho consciência que só através da reflexão sobre as minhas práticas é que poderei modificá-las. De referir ainda que esta reflexão e respetiva modificação deve ter em conta as necessidades do contexto, para que seja adequada ao grupo de alunos em questão, colocando-os como atores da sua aprendizagem.

Como já foi referido anteriormente, a reflexão é essencial na profissão professor. No entanto gostaria de destacar nesta narrativa a importância da reflexão na ação, a qual Schön citado por Alarcão (1996) caracteriza como o conhecimento que os profissionais demonstram na própria ação, manifestando-se espontaneamente se uma ação for bem desempenhada. Em suma, a reflexão na ação é um processo dinâmico no qual resulta a reformulação da própria ação. No estágio anterior, na Educação Pré-Escolar senti dificuldades em realizar esta reflexão, dependendo bastante da orientadora cooperante se algo corria fora do previsto, pois refletir na ação implica ser capaz de dar resposta imediata aos problemas que surgem. Na valência do 1º CEB sinto que é muito importante realizar reflexões na ação para dar respostas aos alunos, como por exemplo quando não estou a ser clara na forma de explicar determinado conteúdo, necessito de adotar outras estratégias para que os alunos que não estejam a perceber o consigam ou por outros motivos exteriores a nós, como a falha de algum recurso, que não devem ser impedimentos para a continuidade da aula. Este último exemplo já ocorreu numa das minhas intervenções, uma vez que a minha atividade dependia do quadro interativo e nesse dia alguém o tinha desligado e a orientadora cooperante não estava a conseguir ligá-lo. Como não poderia proceder com o que tinha planeado mudei a atividade e tentei dar resposta a uma das necessidades da turma, a escrita dos numerais. Os alunos

envolveram-se ativamente nesta proposta esquecendo o que iríamos realizar anteriormente. No fim da atividade quase toda a turma começou a escrever corretamente a maior parte dos numerais, o que me levou a refletir que este imprevisto se tornou num momento importante de aprendizagem. Contudo, tenho consciência que ainda demonstro dificuldades em realizar a reflexão na ação, mais concretamente quando algo de imprevisto acontece, como outra orientação da cooperante sobre alguma atividade no próprio dia, mas são competências que considero importantes desenvolver no processo de formação.

Uma preocupação que sinto é a organização e gestão do tempo na sala de aula, visto que por vezes planifico demasiado tempo para determinada atividade, e os alunos realizam-na rapidamente e, outras vezes planifico pouco tempo em relação ao necessitado na realidade pelos alunos. Ao planificar tenho em conta as minhas perceções sobre determinada atividade e o tempo que os alunos demorariam a realizá-la. No entanto, dependendo das atividades os alunos surpreendem-nos e isso obriga-nos a modificar a planificação, sendo que quando demoram menos tempo do que o que previ, planifico previamente atividades que correspondam aos ritmos de trabalho dos alunos. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que o tempo e a sua planificação devem ser refletidos de forma a dar resposta aos diferentes ritmos dos alunos, dos grupos e da turma em geral. Além disso, devem incluir os propósitos, as múltiplas experiências, a emoção, entre outros para se concretizarem em aprendizagens significativas. Relativamente à planificação em si, a este nível é difícil incluir os alunos na sua conceção, contudo é algo que gostaria de realizar. Apoiada em Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a planificação em colaboração com os alunos proporciona oportunidades de se escutarem e de escutarem os outros, definindo as suas intenções e propósitos e tomar decisões.

Consciente que cada aluno é diferente, tem ritmos de aprendizagem diferentes e aprende de forma diferente, um dos focos principais que delineeii é tentar dar resposta a todos nas suas diferenças. Tomlinson (2008) explica

algumas estratégias-chave que auxiliam a realização de um ensino diferenciado. Ao conhecer a proposta da autora denotei que inconscientemente pratico algumas destas estratégias, de forma bastante rudimentar, sendo que necessito de desenvolver esta linha de pensamento. De uma maneira geral, as estratégias de diferenciação pedagógica devem ser confortável para o professor, ou seja, com estas poderá trabalhar diversos recursos para um mesmo tema mas que difere nos níveis de cada aluno ou trabalhar o mesmo recurso e diferenciar as atividades para que cada aluno no seu próprio ritmo aprenda o conteúdo a tratar. Anteriormente referi a caixa das lebres, este recurso teve como intenção gerir o tempo que cada aluno demora a concretizar as atividades, conciliando as suas necessidades e interesses no tempo em que os restantes terminam as outras atividades. Tal permite ainda a realização de atividades-âncora (Tomlinson, 2008), na qual quem as termina é autónomo e responsável pela realização de outras atividades igualmente importantes. A criação de quadros com responsabilidades ou a responsabilização de um aluno em transmitir certas informações ou realizar certas tarefas permite a autonomia e a dinamização da turma de forma a não interromper o trabalho realizado na sala, mantendo o ritmo do mesmo. Outra estratégia bastante importante e que identifico como essencial na turma do 1º A são os pedidos de ajuda à professora/estagiárias. Estes pedidos muitas das vezes poderão ser resolvidos com a ajuda do colega do lado, dado que se tratam de problemas de distração nos momentos de explicação da atividade, na maior parte das vezes ou na sua minoria por dificuldades dos alunos em concretizá-la. A proposta de Tomlinson (2008) é designar alguns especialistas do dia, que respondem às dúvidas dos colegas e, caso não o consigam pedem ajuda ao professor. Esta proposta é bastante passível de concretizar e certamente será uma estratégia a adotar na sala de aula. Gostaria de destacar mais duas estratégias-chave que considero importantes e necessárias na turma em questão. Uma delas é a atribuição de responsabilidades aos alunos na sua própria aprendizagem, ou seja, os mesmos podem distribuir materiais, criticar e refletir sobre as suas

produções e a dos colegas, avaliar os seus progressos, modificar a disposição dos móveis para trabalhos de grupo, registar os seus trabalhos, entre outros. Apesar de já se verificar parte do que foi dito, em muitas situações os alunos não têm autonomia na sala relativamente a algumas questões, como a disposição dos móveis ou o registo autónomo do seu trabalho. Importa referir que esta autonomia permite aos alunos tornarem-se autossuficientes e, por isso deve ser valorizada na sala de aula. A outra estratégia que gostaria de destacar é o facto de os alunos falarem sobre as suas experiências individuais e de grupo, expectativas e problemas. Esta reflexão permite a consciencialização de atitudes, solucionando os seus problemas, o que promove um ambiente propício à aprendizagem.

Evidenciam-se ainda algumas considerações relativas à continuidade pedagógica entre o Ensino Pré-Escolar e o 1º CEB, visto que estagiei na primeira valência com 11 dos 21 alunos. Relativamente à orientadora cooperante e à educadora que também foi minha orientadora cooperante, verifica-se uma troca constante de informações relativas a cada aluno, quer a nível intelectual, como emocional e físico. Além disso, há uma preocupação em criarem atividades conjuntas para que os alunos/crianças interajam em diferentes contextos, como por exemplo atividades de expressão motora. No entanto, enquanto estagiária sinto que na Educação Pré-Escolar poderia ter colmatado algumas necessidades evidenciadas pelos alunos no 1º ano, como algumas dificuldades de motricidade fina, tal como o recorte e outras de conteúdos principalmente matemáticos, como as contagens crescentes e decrescentes até 10. Apesar deste trabalho ter sido realizado na Educação Pré-Escolar, os alunos não teriam de os realizar, tratavam-se de atividades propostas para os interessados, sendo que os restantes poderiam escolher outras propostas. No entanto, considero que teria sido fundamental pelo menos uma vez por semana incidir a atenção em alguns aspetos específicos de cada aluno para que no 1º ano não se verificassem. Por outro lado, no 1º CEB deveriam ser aproveitadas algumas características da Educação Pré-Escolar, como por exemplo a planificação de atividades de acordo com os

interesses evidenciados pela turma, assim como o trabalho por projetos, visto que desenvolvem nos alunos capacidades críticas, reflexivas e investigativas. Importa referir que apesar disso, se nota uma grande diferença de desenvolvimento entre os alunos provenientes do JI da Torrinha dos restantes alunos provenientes de outras instituições, sendo que existem exceções. Contudo a nível dos hábitos de trabalho e das competências adquiridas a diferença é bastante significativa.

Finalizando, gostaria de referir a importância deste momento de reflexão, dado que permitiu-me olhar para algumas necessidades evidenciadas por mim de outra forma. Assim, ao pensar nas minhas ações e comparando-as sobre as conceções teóricas percebi que poderia modificar as minhas estratégias, de modo a adequá-las à turma em questão. Referindo novamente Alarcão (1996) este momento leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento, construindo a sua forma pessoal de conhecer. Além do mais, “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p. 19).

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. 1996

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). II. O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 8: NARRATIVA COLABORATIVA



Díade pedagógica: Andreia Silva e Carla Mouteira
 Orientadora cooperante: Maria do Carmo Santos
 Escola/Agrupamento: EB1/JI da Torrinha, Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Narrativa Colaborativa

Tema: A diferenciação pedagógica

Data: 07/01/2015

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
<p>A grande diversidade cultural, étnica, social e económica dos alunos impõe à escola de hoje inúmeros desafios, nomeadamente a promoção do sucesso educativo de todos (Decreto-Lei nº 240/2001; Sanches, 2005). Ambicionando uma educação inclusiva, pressupõe-se que atualmente as escolas sejam locais abertos “a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades” (Roldão, 2003 cit. por Sanches, 2005, p. 132). Para tal, torna-se necessário que os professores repensem, reflitam e adequem constantemente as suas práticas educativas às características, potencialidades e dificuldades de cada aluno. A diferenciação pedagógica assume, portanto, particular importância, na medida em que fomenta uma educação de qualidade a todos os alunos (Decreto-Lei nº 40/2001). Sendo este um dos objetivos da díade pedagógica, revela-se pertinente, num primeiro momento, clarificar o conceito de diferenciação pedagógica.</p> <p>De acordo com Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica baseia-se no pressuposto de que cada aluno é um ser individual que, embora possa apresentar interesses, motivações e dificuldades semelhantes a outros alunos, tem, sobretudo, características que lhe são próprias, o que o torna único. Como tal, cabe ao professor planear “de forma pró-activa diversas maneiras de «chegar até» e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 16). Neste sentido, o docente deverá dispor, para cada um dos alunos, múltiplas opções de construção de conhecimentos, de reflexão sobre as ideias, de desenvolvimento de soluções e de expressão do aprendido. Deste modo, promoverá uma aprendizagem eficaz.</p> <p>Tendo em conta o supramencionado, importa agora realizar uma breve caracterização da</p>	<p>De acordo com as características da turma, para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, foi meu propósito desenvolver com as estagiárias metodologias diversas ligadas à transdisciplinaridade e à utilização de métodos globalizantes. Estes processos tiveram como ponto de partida os interesses e motivações dos alunos para que as aprendizagens se tornassem significativas e enriquecedoras para os mesmos. Que permitissem e promovessem o ensino como um processo de debate aberto e flexível, onde uma atitude crítica e o confronto de pontos de vista fossem considerados essenciais. Pretendi que criassem situações que dessem aos alunos a possibilidade de identificarem os seus problemas em relação ao seu desenvolvimento escolar.</p> <p>Para tal, na sua prática pedagógica, as estagiárias tiveram sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que iriam ser trabalhados, as suas necessidades, ritmos de aprendizagem, entre outros, incentivando a sua participação na sua autoavaliação, na reflexão sobre os outros e estimulando uma cooperação e comunicação positiva em grupos de trabalho. A implementação da diferenciação foi a base deste trabalho. Foram constituídos grupos de trabalho que incentivaram o trabalho autónomo e ao mesmo tempo de entreajuda e corresponsabilidade com os colegas do grupo.</p>

<p>turma com a qual a diade pedagógica está a desenvolver a Prática Pedagógica Supervisionada, no sentido de se compreender a importância da diferenciação pedagógica. A turma do 1º A da EB1/JI da Torrinha é constituída por 21 alunos, sendo que três deles apresentam necessidades educativas especiais (NEE), mais concretamente um atraso de desenvolvimento global grave, dificuldades ao nível da visão (baixa visão devido a megalogloba com megalocomea bilateral) e um atraso de desenvolvimento de linguagem e perturbação fonética-fonológica, com compromissos claros de linguagem e articulação (Santos, 2014/2015). Os restantes alunos, tal como referido anteriormente, embora não apresentem NEE, têm características bastante distintas, de entre as quais se destaca os diferentes ritmos de trabalho e níveis de desenvolvimento. Esta constante recolha de dados sobre os alunos, através do processo de observação, revelou-se fundamental, na medida em que permitiu à diade pedagógica delinear e planificar práticas educativas adequadas e fundamentadas à turma em questão conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-Lei nº 240/2001; Estrela, 1994; Fernandes, 1994). Neste âmbito, destacar-se-ão, de seguida, algumas das estratégias utilizadas pela diade pedagógica para que, posteriormente, numa dinâmica de colaboração, a orientadora cooperante forneça feedback e propostas de melhoria relativamente ao trabalho desenvolvido até então.</p> <p>Tal como referido anteriormente, observar o grupo em geral e cada aluno em particular permitiu à diade pedagógica compreender quais os principais interesses, motivações, necessidades de desenvolvimento dos alunos. Uma vez que a turma apresenta ritmos de trabalho bastante diversificados, a diade pedagógica considerou, desde logo, fulcral planear atividades pertinentes e relevantes para os alunos que terminassem as tarefas antecipadamente. Neste âmbito, destaca-se a “caixa das lebres” (cf. anexo 1, tipo B), recurso apresentado à turma numa das primeiras intervenções da diade pedagógica. De uma forma geral, esta caixa destina-se aos alunos com um ritmo de trabalho mais avançado, sendo constituída por diversos tipos de atividades (de recorte, de contorno, de contagens, entre outras) que visam desenvolver algumas das necessidades de desenvolvimento identificadas (cf. anexo 2, tipo B). Embora este recurso constitua, efetivamente, uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, importa referir que, inicialmente, a diade pedagógica raramente o utilizava. As práticas pedagógicas da diade não refletiam, portanto, as suas conceções teóricas. Contudo, após diversos momentos de reflexão entre a própria diade pedagógica, bem como</p>	<p>O trabalho implementado com os alunos com NEE foi mais individualizado utilizando mais os recursos e materiais manipuláveis, e outros específicos às suas necessidades. A estagiária que não intervinha nesse dia, assim como eu, trabalhávamos mais com esses alunos num trabalho mais individualizado. Mas incentivando, sempre a integração destes alunos nos trabalhos de grupo com a respetiva partilha de saberes e entreajudas.</p> <p>A prática realizada por cada uma das estagiárias procurou, através da diferenciação, criar situações didáticas, confrontando cada aluno com as suas dificuldades na construção de saberes, orientando-o e constituindo-se como um recurso e apoio à sua evolução.</p>
---	--

com a orientadora cooperante, o recurso supramencionado foi sendo, progressivamente, introduzido na sala de aula. Salientar que a sua utilização tem motivado bastante os alunos para a realização das restantes atividades, na medida em que todos evidenciam um maior interesse em terminar as tarefas mais rapidamente para terem a possibilidade de recorrer aos desafios presentes na “caixa das lebres”.

Além de planejar atividades que fossem ao encontro dos diversos ritmos de trabalho da turma, a díade pedagógica tem ainda em conta os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, procurando adequar constantemente as atividades a desenvolver às características individuais de cada um. Exemplo disso foi a atividade “Qual o grupo silábico?” desenvolvida no dia 13 de novembro de 2014. De uma forma geral, esta consistia na identificação, recorte e colagem de palavras que continham o grupo silábico “ta, te, ti, to, tu” numa tabela de dupla entrada (cf. anexo 3, tipo B). Para tal, a díade pedagógica distribuiu a cada aluno uma folha A4 que continha várias palavras (retiradas de jornais e revistas) com e sem os grupos silábicos “ta, te, ti, to, tu” (cf. anexo 1 tipo B). A este nível, destaca-se o facto de a díade pedagógica ter preparado previamente três folhas de atividades diferentes, constituídas por palavras distintas, de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos. Desta forma, enquanto algumas delas tinham vocábulos como “tentativa”, com três dos grupos silábicos supramencionados, outras tinham palavras como “juntos”. No momento da ação, verificou-se que esta diferenciação pedagógica permitiu o desenvolvimento das capacidades individuais de cada aluno, assim como a superação das suas dificuldades no que diz respeito ao grupo silábico anteriormente referido. A díade pedagógica atuou na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento global de uma forma progressiva, através da realização de atividades que se constituem como um desafio no seu processo de aprendizagem (Vygotsky cit. por Fino, 2001).

A elaboração da presente narrativa revelou-se essencial no processo de formação da díade pedagógica, uma vez que permitiu uma reflexão mais profunda sobre algumas das suas práticas pedagógicas, nomeadamente as que se relacionam com o processo de diferenciação pedagógica. Desta forma, a díade pedagógica toma consciência das suas ações e dos efeitos das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, a dinâmica de colaboração que se estabelece na presente narrativa com a orientadora cooperante permitirá certamente a (re)construção de conhecimentos, uma vez que a troca aberta e franca de

concepções, ideias e pensamentos de todos os intervenientes possibilita “novas vias de reflexão e acção” (Moreira, Durães & Silva, 2006 cit. por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 46).	
---	--

Referências Bibliográficas

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1º ciclo do ensino básico: aspetos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* (Online), 14, 273-291. Acedido a 21 de dezembro de 2014, disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro. *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s)*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Sanchez, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (Online), 5, 127-142. Acedido a 20 de dezembro de 2014, disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07>>.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Legislação e documentos consultados

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Santos, M. (2014/2015). *Processo técnico pedagógico: 1º ano de escolaridade*. Porto.