



Centro de Competências de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo - 2013/2014

Ana Luísa Rocha Freitas

**Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, março 2014

Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis

Agradecimentos

O presente relatório ostenta todo um percurso que agora culmina e que não teria sido possível sem o apoio, amizade, colaboração e orientação daqueles que me acompanharam, pelo que expresso aqui o meu agradecimento, especialmente:

Ao meu noivo, Élvio Fernandes, a quem não poderia deixar de dirigir as primeiras palavras de agradecimento. Sem ele este percurso não teria sido possível, pelas mais variadas razões. O seu apoio constante, o seu amor, amizade e paciência fizeram com que nunca desistisse. *Um muito obrigada por acreditares que era capaz.*

Agradeço à Universidade da Madeira, na pessoa do excelentíssimo reitor, por me conceder as condições necessárias à realização deste percurso académico.

À minha orientadora da prática pedagógica e de relatório de estágio, Professora Doutora Fernanda Gouveia, por todo o conhecimento partilhado, pelo apoio e disponibilidade incessante, pela forma de potenciar à reflexão e principalmente, pela maneira como orientou o trabalho realizado.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada e a todo o corpo docente e não docente pela colaboração e amizade demonstradas.

Ao professor cooperante Jorge Henriques a orientação, colaboração, e saberes partilhados.

Aos alunos do 3.º A, a quem dirijo uma palavra especial por me receberem de braços abertos e por tornarem possível a minha intervenção no seu contexto educativo.

Obrigada por me tornarem uma pessoa melhor.

IV

Às minhas colegas e amigas de curso, Sandra Santos, Andreia Freitas, Cátia Rubina, Mónica Gonçalves e Tânia Côrte, pela partilha de conhecimentos que em todos os momentos se revelaram essenciais.

Aos professores e às colegas da licenciatura em educação básica, pela contribuição para a minha formação pessoal e profissional.

Ao Paulo Fernandes, à Susana Correia e à Daniela Rodrigues, pela dedicação e profissionalismo no auxílio deste relatório.

Aos meus primos e amigos, Paulo Miguel e Manuel de Magtige pelo apoio e ajuda incansáveis. Um obrigada, de coração, por nunca deixarem de acreditar em mim.
Um incentivo e carinho sem preço.

À Cátia Pereira pelas palavras de otimismo e amizade que se tornaram fundamentais neste percurso académico.

Por fim, mas não em último lugar, à minha família por todas as palavras de motivação e presença constante.

À minha mãe por todas as infinitas razões.

Aos meus irmãos, que apesar da distância, sempre estiveram presentes no decorrer desta etapa, através de palavras de conforto e estímulo.

A Deus que, em fé, me acompanhou e tornou possível a realização deste relatório.

Ao meu pai pela força e luz espiritual disponibilizado para a concretização do seu sonho. *Obrigada pela conduta no caminho certo.*

A todos vós, que direta ou indiretamente estiveram presentes, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido para a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Incide, sobretudo, no desenvolvimento da prática pedagógica na valência do 1.º ciclo do ensino básico ocorrida na Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar da Assomada em uma sala de 3.º ano, com 23 alunos, localizada no concelho de Santa Cruz, freguesia do Caniço.

Na sua íntegra é possível encontrar três capítulos divergentes. O capítulo I retrata a edificação da identidade profissional docente, abordando conteúdos relativos à sua formação inicial, ao perfil do profissional educativo e à necessária reflexividade e investigação na ação do professor.

O segundo capítulo espelha teoricamente as opções metodológicas que serviram como base à prática pedagógica, elevando-se a importância da observação/reflexão, da planificação e avaliação, bem como de algumas metodologias que suportaram o estágio.

O último capítulo releva o estágio ocorrido nesta valência aproximando o leitor à prática, através de breves descrições e reflexões das atividades desenvolvidas. No final deste capítulo é ainda possível encontrar uma reflexão síntese da prática desenvolvida.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, Prática Pedagógica, Identidade Profissional, Opções Metodológicas, Reflexão, Investigação.

Abstract

This report was established in order to achieve the master's degree in preschool education & the teaching of the 1st cycle of basic education. It is mainly emphasizing the pedagogical practice accomplished at the 1st cycle of basic education that took place in a classroom of the 3rd grade, with 23 pupils, at the Basic School of Assomada located in the municipality of Santa Cruz, Caniço.

This work covers three different chapters. Chapter I portrays the professional upgrowth of the teacher's identity by approaching topics related to the initial training, covering the professional educational profile & the teacher's necessity to deliberate & explore.

The second chapter theoretically reflects the methodological options that suit as a basis of pedagogical practice, leading towards the importance of observation/reflection, planning & evaluation, as well as some methodologies that back up the internship.

The last chapter reveals the details about the experienced internship & aims to draw the attention to the reader about the practice through short descriptions & reflections of the relevant activities. At the end of this chapter it is also possible to find a synthesis of reflection of the developed practice.

Keywords: 1.º cycle of basic education, Teaching Practice, Professional Identity, Methodological Option, Reflection, Exploration.

Lista de Siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE - Educação Pré-Escolar

GM - Geometria e Medida

INE - Instituto Nacional de Estatística

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NO - Números e Operações

OCP - Organização Curricular e Programas

OTD - Organização e Tratamento de Dados

PE - Pré-Escolar

PEE - Projeto Educativo de Escola

RAM - Região Autónoma da Madeira

TAF - Técnica de Avaliação Formativa

Índice de Figuras

- Figura 1. Estrutura adotada para as planificações em contexto de 1.º Ciclo
- Figura 2. Quadro síntese referente à avaliação das aprendizagens da turma
- Figura 3. Escola EB1/PE da Assomada
- Figura 4. Planta da sala de aula do 3.º A
- Figura 5. Trabalho cooperativo de uma criança auxiliando outro grupo
- Figura 6. Correção da folha de atividades. Explanação do seu raciocínio
- Figura 7. Elaboração da carta ao monstro Zigalete
- Figura 8. Colocação da carta no envelope e TAF utilizada
- Figura 9. Correção, coletiva, da construção frásica da carta e entrevista ao seu autor
- Figura 10. Melhoramento da carta
- Figura 11. Realização da experiência - Entrada e saída de ar dos pulmões
- Figura 12. Órgãos da galinha e do coelho
- Figura 13 e 14. Formação dos grupos
- Figura 15. Colam o papel com a respetiva função
- Figura 16. Exemplo de um cartão com o papel do aluno
- Figura 17. Pesquisa de informação para o projeto
- Figura 18. Experimentação da informação no cartaz
- Figura 19. Elaboração da apresentação do projeto
- Figura 20. Apresentação do trabalho em projeto, aos pais
- Figura 21. Relatos dos alunos sobre a realização do trabalho em projeto

Índice de Quadros

Quadro 1. Avaliação da turma relativamente à área curricular de Matemática

Quadro 2. Avaliação da turma relativamente à área curricular de Português

Quadro 3. Avaliação da turma relativamente à área curricular de Estudo do Meio.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE SIGLAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1 A construção da identidade docente	7
1.1.1 A formação inicial do professor: uma etapa importante?	7
1.1.2 O professor como <i>ser</i> reflexivo e investigador	9
1.1.3 O perfil do professor	11
CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	17
2.1 A Investigação-Ação na construção do autoconhecimento do docente	17
2.1.1 Observação e Identificação das problemáticas	19
2.1.2 Planificação, Ação e Reflexão	21
2.1.3 Avaliação, Comunicação e Articulação	24
2.2 Pressupostos pedagógicos que suportaram a Intervenção Pedagógica.....	27
2.2.1 A aprendizagem cooperativa.....	27
2.2.2 A diferenciação pedagógica	28
2.2.3 O trabalho em projeto	29
2.2.4 A abordagem ao ensino experimental das ciências.....	30
CAPÍTULO III - O ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO.....	35
3.1 Contextualização do Ambiente Educativo	35
3.1.1 O meio envolvente	36
3.1.2 A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar da Assomada.	37

3.1.3 A sala do 3.ºA	39
3.1.4 A turma do 3.ºA	40
3.2 Intervenção pedagógica	41
3.2.1 Problemáticas observadas	42
3.2.2 Atividades Realizadas	44
3.2.2.1 Matemática	44
3.2.2.2 Português	51
3.2.2.3 Estudo do Meio.....	58
3.2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto "A saúde e a segurança do seu corpo"	63
3.3 Resposta às problemáticas levantadas, intrínsecas ao 3.ºA.	73
3.4 Reflexão final	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	91

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Estágio e Relatório, incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo este o culminar de um curso formativo que visa a obtenção do grau de mestre. A prática pedagógica que sustenta este relatório foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Assomada, no espaço temporal de 16 de outubro a 27 de novembro de 2013. O presente relatório de estágio tem como principal objetivo, retratar, clara e conscientemente, o percurso decorrido em contexto de 1.º ciclo numa sala de 3.º ano e as aprendizagens efetivadas a partir das observações constantes e da, conseqüente, reflexão sobre e durante a ação.

A sua realização baseou-se, fundamentalmente, na aplicação da metodologia de investigação-ação, iniciando-se num período de observação diagnóstica decorrida em três dias, num total de quinze horas. Este período foi essencial para a análise e levantamento dos interesses e necessidades da turma e para determinar, num primeiro momento, o corpo da planificação da ação.

Todo o percurso teórico e interventivo encontra-se explanado no desenrolar de três capítulos. O primeiro capítulo é o enquadramento teórico, que destaca a formação inicial do professor questionando a sua importância. Uma vez que esta fase inicial é crucial na formação do professor, foram expostas as linhas que o sustentam, patenteando que a identidade do profissional docente é edificada ao longo do seu percurso interventivo, apoiada na incessante reflexão sobre a sua ação e na investigação, como elementos fundamentais para uma ação aperfeiçoada. Assim, neste seguimento, foi também destacado neste primeiro capítulo, o perfil do professor como mediador de

uma educação qualificada, pois o docente é, e sempre será, uma referência essencial no sistema educativo.

O segundo capítulo ostenta as opções metodológicas que apoiaram a prática, bem como os aspetos a ela intrínsecas, nomeadamente: a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. Destacou-se os pressupostos pedagógicos que possibilitaram desenvolver uma aprendizagem ativa, sendo privilegiado o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a abordagem ao ensino experimental das ciências e o trabalho em projeto, todos sustentados pela teoria que os suportam, sendo que cada um deles vai de encontro ao aperfeiçoamento de uma educação que se mostra cada vez mais exigente e eclética.

O terceiro e último capítulo pretende aproximar o leitor à ação pedagógica. Este capítulo ressalva, primeiramente, a contextualização do ambiente educativo, considerando que este conhecimento é fundamental para a compreensão da prática. Num segundo momento, apresenta a intervenção pedagógica, debruçando-se sobretudo nas problemáticas observadas. Nesta parte, são apresentadas e fundamentadas algumas atividades desenvolvidas no decorrer do estágio nas áreas curriculares de matemática, português e estudo do meio.

Num terceiro momento, é desenvolvida uma análise da intervenção com a comunidade educativa suportada no projeto "A saúde e a segurança do seu corpo", onde é vincada a importância da interligação da comunidade educativa para o desenvolvimento cognitivo, efetivo e social da criança. Finalizou-se este capítulo com a reflexão da ação decorrida na valência de 1.º CEB.

A finalidade deste relatório de estágio incide, sobretudo, na apresentação da prática desenvolvida, seguindo os pressupostos da investigação-ação e as componentes a ela inerentes, recaindo simultaneamente na edificação do conhecimento social e

efetivo dos alunos e no nosso crescimento pessoal e profissional enquanto futura profissional docente.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Uma vez que a prática pedagógica se assume como um contexto relevante para a construção da identidade docente, damos especial ênfase, neste capítulo, a esta temática. O estágio assume-se como um lugar propício à partilha de experiências, à troca de conhecimentos com os outros e à reflexão constante, contribuindo para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. Este capítulo vem por este meio exaltar a formação inicial, como fator fundamental ao professor iniciante, onde a reflexão e a investigação assumem lugar de destaque para uma prática de qualidade, não esquecendo também o perfil do profissional docente.

1.1 A construção da identidade docente

1.1.1 A formação inicial do professor: uma etapa importante?

Sendo esta a primeira etapa de um percurso profissional na formação do docente, importa abordar em traços gerais a importância da sua formação inicial, como ponto de partida para o seu trajeto profissional.

Segundo García (1999) a formação do professor deve colaborar para que estes "em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino" (p.80). Ao se consciencializarem de que este papel é bem mais vasto, os professores desenvolvem profissionalmente uma consciência de si mesmo, dos outros e do que o rodeia. Neste sentido, é essencial preparar o docente em formação para exercer o seu papel numa organização educativa, visualizando-a como um espaço de relações democráticas, fomentando valores democráticos nos alunos educando deste modo para a cidadania (García, 1999). O docente em formação inicial não deve ser então desprovido

de conhecimento científico-pedagógico assim como de atitudes, valores e habilidades a desenvolver para um ensino de qualidade.

É Serra (2004) quem nos refere que "a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível e fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e a facilitar a transição entre ciclos" (p.122). Por este facto, ao docente em formação devem ser facultadas novas e diferentes pedagogias educacionais, dando-lhe a possibilidade de as experienciar. É crucial que este seja conduzido sobre uma adequada formação de professores, pois sem esta adequação "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica" (Nóvoa, 1997, p. 9).

A formação do professor é, desta forma, uma etapa importante dado que desempenha um papel fundamental "na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (Nóvoa, 1997, p. 24). Contudo "a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação" (Nóvoa, 1997, p. 24).

Segundo Nóvoa (1997), o professor só poderá desenvolver um pensamento autónomo, se forem reunidas as condições que lhe permitam adotar uma perspetiva crítica e reflexiva, facilitadora das dinâmicas de autoformação.

"O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1997, p. 25). Nesta ordem de ideias, é dever da instituição formadora e do formando estabelecer interações entre as dimensões profissionais e pessoais, nas quais o professor poderá apropriar-se dos sistemas da formação dando-lhes

um sentido próprio. A formação constrói-se sobre uma base crítica-o-reflexiva e de uma (re)construção incessante da identidade pessoal e não por acumulação de conhecimentos, de cursos ou de técnicas. Está dependente de percursos educativos, pois é uma formação que "vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal" (Dominicé, 1986, citado por Nóvoa, 1997, p. 25).

Significativamente, Gárcia (1999) defende que "a formação universitária seja consistente com o que a escola proporciona" (p.100) ao professor na sua prática pedagógica, permitindo que o conhecimento teórico-o-prático caminhe lado a lado possibilitando uma permanente integração de ambos os conhecimentos (Gárcia, 1999).

1.1.2 O professor como *ser reflexivo e investigador*

A reflexão é uma condição natural do ser humano que lhe possibilita pensar pormenorizadamente nas situações ocorridas no quotidiano. Esta capacidade ajuda-o a modificar-se pessoal e profissionalmente, facultando elementos necessários de reformulação, constituindo desta forma uma componente essencial do processo de aprendizagem do indivíduo. Roldão (1998) salienta a importância da reflexão, pelo profissional docente, enunciando que este deve:

analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p.83).

Nesta linha de pensamento o professor reflexivo caracteriza a sua atuação, tal como o próprio nome indicia, pela reflexão que exerce sobre o que faz, pelo compromisso com a profissão docente e pela capacidade de decisão e de opinião. É essencialmente um *ser* que exerce esta capacidade sobre os contextos de trabalho onde está inserido, interpretando-os e adaptando-os à sua ação. Ele é, em particular, um profissional que se destaca por apresentar um espírito de interrogação, pois desta maneira fundamenta a sua ação, antes, durante e depois dela acontecer (Alarcão, 2010).

A reflexão assume-se como uma necessidade constante para este profissional de modo a estabelecer futuras ações e promover novas soluções. Neste procedimento, o professor desenvolve os seus autoconhecimentos promovendo a evolução profissional (Alarcão, 2010).

Nóvoa (1995) ressalva que a formação do docente passa "pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização" (p.28). Como tal, a reflexão implica "o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor" (Zeichner, 1993, p9).

Neste sentido, as exigências educacionais necessitam de docentes que assumam um papel investigativo de modo a utilizarem os saberes obtidos na prática pedagógica. Esta atitude implica uma partilha de resultados com a comunidade educativa, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001).

Verificamos assim que o docente deve adotar um papel simultaneamente reflexivo e investigativo, capaz de lhe proporcionar novos conhecimentos para a obtenção das soluções e estratégias como meio de aperfeiçoamento da ação. Estrela (1994) refere que "o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental [...] como para poder integrar nela os resultados da

investigação (p.26). "Deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação" (Estrela, 1994, p.27).

Segundo Graue e Walsh (2003), os docentes enquanto *seres* investigadores, "não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão ampla do que se está a passar" (p.286). "Aspiram-se a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula" (Máximo-Esteves, 2008, p.70).

Neste contexto, o docente investigativo reflete a qualidade do seu ensino, pois este não surge sem a existência da investigação. Máximo-Esteves (2008) salienta o recurso do docente à investigação-ação, proferindo que é desta forma que estes desenvolvem sentimentos em relação ao ensino e à verdadeira essência da profissão docente, bem como às capacidades obtidas para o melhoramento do desempenho profissional, não descurando as relações estabelecidas com os colegas.

1.1.3 O perfil do professor

O perfil é uma *representação* que traduz os resultados obtidos nas diversas provas. Distingue-se o perfil de entrada, que é um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem, e o perfil de saída, que é um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no fim de uma aprendizagem (Peterson, 2003, p.31).

De acordo com o mesmo autor, o perfil do professor é, "... aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação" (p.31).

Ao longo dos tempos foram várias as reformas educativas desenvolvidas no sentido de adaptar o papel que este desempenha, em função das sucessivas alterações ocorridas na sociedade. Como salienta Peterson (2003), “não se pode alterar positivamente o perfil do professor se não se fizer, simultaneamente, um trabalho direcionado ao estilo da educação, ao modo de gestão do sistema educativo e às finalidades educativas” (p. 41).

Nos dias de hoje, o perfil do professor está fortemente ligado às várias mudanças da sociedade e à necessidade de instrução, fundamentais para a evolução da mesma. Neste sentido, tornou-se essencial focar no desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa “entendendo-o como desenvolvimento físico, intelectual e moral, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral”. Esta realidade ganhou força particularmente durante a primeira república (Sousa, 2000, p.100).

Com esta evolução, tornou-se indispensável formar profissionais docentes que respondessem com eficácia às mudanças decorrentes da sociedade, dotando-os de competências que lhes permitam promover uma educação de qualidade como resposta às necessidades de cada cidadão.

Atualmente torna-se complexo definir o professor. No entanto, este pode ser definido de acordo com as qualidades globais que deve possuir, bem como outras características que digam respeito ao nível de ensino, áreas curriculares e tipos de alunos.

Para Peterson (2003), “o perfil de um professor deve contemplar alguns elementos essenciais como o sexo, a idade, as habilidades literárias e a formação pedagógica adquirida” (p.31), distinguindo importantes dimensões que incidiram nas qualidades que devem estar sempre presentes no perfil do professor nomeadamente, a

competência profissional, a gestão de ensino, a aquisição de conhecimento, e a atitude pessoal. Temos então que, na sua prática profissional, o professor deve ser cada vez mais eclético e multifacetado, no sentido de conseguir corresponder a todas as necessidades inerentes a uma sociedade cada vez mais exigente, pelo que deverá desenvolver competências desde a sua formação inicial. Neste sentido, devido à necessidade de alicerçar estes fatores inerentes ao papel do professor, criaram-se os princípios do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, deliberados no Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de Agosto.

CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Capítulo II - Opções Metodológicas

Considerando que a adoção de diferentes metodologias é essencial ao docente pois possibilita-o basear a sua ação num suporte teórico, o capítulo II explana as opções metodológicas e os pressupostos pedagógicos que suportaram a prática. Como tal, serão expostas as considerações inerentes à investigação-ação na edificação do autoconhecimento do profissional docente bem como os instrumentos metodológicos intrínsecos a ela.

Serão também enaltados os pressupostos pedagógicos que apoiaram a promoção de contextos ricos e dinâmicos para os alunos, nomeadamente: o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, o trabalho em projeto e a abordagem ao ensino experimental das ciências.

2.1 A Investigação-Ação na construção do autoconhecimento do docente

A necessidade do docente em promover uma educação de qualidade para os alunos, torna essencial a sua auto-intitulação como professor crítico e reflexivo. Oliveira-Formosinho (2007) promove a importância de uma "pedagogia baseada em uma praxis alicerçada em crenças, teorias e ações..." (p.14). Acrescenta que "ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois da acção, as práticas nas teorias e nos valores...". Daí a importância "do interrogar para ressignificar o já feito..." (p.14). A necessidade em promover modos alternativos de aprendizagens sustentados na investigação-ação tornam-se emergentes, pois esta possui um papel indispensável na formação do docente reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

O processo de reflexão foi, desde sempre, uma capacidade criativa inerente à condição humana, e tal deve ser utilizada significativamente no processo da reflexão-

ação colocando à margem o simples "reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores" (p.44), sendo urgente formar professores pensantes, intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional (Alarcão, 2010).

Roldão (1999) salienta que refletir "implica contemplar e analisar a própria ação, no intuito de dela extrair os significados que constituem um capital rico para uma abordagem inteligente de experiências futuras" (p. 107). É através dessa ação e da reflexão sobre essa ação que o professor torna-se num elemento crítico, essencial ao conhecimento de si próprio e do que é capaz de fazer (Coutinho et al (2009). A ação e a reflexão, segundo Máximo-Esteves (2008), formam "o eixo estratégico do processo de investigação-ação (p.21).

Tendo em conta que precisar um conceito como o abordado poderá ser reducente, Máximo-Esteves (2008) procurou definir, segundo vários autores e em traços gerais, as características relevantes desta metodologia. Assim, a investigação-ação visa melhorar a qualidade da ação, ajuda o professor na compreensão das suas práticas e dos contextos de trabalho por ele promovidos, auxilia na identificação dos desafios e dos problemas resultantes dos diferentes contextos e proporciona a adoção de novas estratégias. Logo, este processo investigativo faculta conhecimento e competência profissional aos docentes (Elliott, 1991; Altrichter et al., 1996; Rapoport, 1970).

McKernan (1998) define a investigação-ação como:

um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção - , incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada [...] Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (Citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Já Coutinho et al (2009) enfatiza que "a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica" (p.360).

A investigação-ação apresenta-se assim, como um recurso fundamental para o crescimento significativo da educação e do desenvolvimento dos seus docentes. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) definem deste modo toda a essência e complexidade deste modelo investigativo expressando que este:

forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir o conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (p.11).

A evolução da prática pedagógica só é passível de construção quando existe uma ação sustentada decorrente de uma reflexão, contribuindo para o desenvolvimento do docente e para ação pedagógica.

Deste modo o crescimento da *práxis* desenvolve-se sobre estes pressupostos investigativos, a partir dos quais se edificou o percurso interventivo. De seguida são explanadas as etapas base desta metodologia.

2.1.1 Observação e Identificação das problemáticas

Como todos sabemos, a prática pedagógica assenta sobre um processo educativo que se articula em várias etapas que se vão sucedendo e aprofundando, sendo a observação a primeira fase desse processo evolutivo (Ministério da Educação (ME), 1997). Esta torna-se imprescindível ao professor, seja na formulação do conhecimento

da criança (das suas capacidades, interesses e dificuldades), seja na recolha de informação sobre o contexto familiar e o meio em que vivem. Aqui, a prática assume um papel fundamental, porque a partir dela haverão elementos passíveis de serem analisados de modo a servirem de suporte para o planeamento e avaliação. O decurso educativo é, assim, suportado de maneira a dar lugar às necessidades, interesses e à evolução produtiva de cada criança.

Deste modo a compreensão sobre o "processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança" é maior e assertivo, pois uma pedagogia sustentada na observação permitirá ao professor, e facultará à criança, uma maior abrangência dos seus interesses e um desenvolvimento das suas capacidades (ME, 1997, p. 25).

A observação, de acordo com Máximo-Esteves (2008) "permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto..." ajudando a compreendê-los, às pessoas que nele se movimentam e às suas interações. Detalha que "a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando" (p. 87).

A iniciação à observação constitui para Estrela (1994) "a primeira e necessária etapa de formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada pela prática quotidiana" (p.29).

Neste sentido, as inferências provenientes da observação realizada no decorrer da prática pedagógica, foram imperativas para alargar e aprofundar o conhecimento da turma, sendo alvo de registo em notas de campo, pois é através delas que "o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta" (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Partindo deste pressuposto a observação esteve sempre presente na ação interventiva, desde a primeira semana, sendo crucial no estabelecimento das linhas

orientadoras da prática bem como na percepção diagnóstica dos interesses e dificuldades de cada criança. Contudo, a observação não se esgotou por si mesma neste espaço temporal. Através de conversas com os docentes e da análise documental do Projeto Educativo de Escola (PEE) continuei a recolher dados fundamentais para o desenrolar das práticas.

"Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planeamento" (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149).

2.1.2 Planificação, Ação e Reflexão

Temos vindo a verificar que o docente, ao mostrar-se um observador aguçado, terá maior possibilidade de desenvolver um processo pedagógico mediante a construção de ambientes estimulantes, promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, atendendo às necessidades e interesses da turma. Quando observa, colhe elementos para planificar a sua ação, delineando-a a partir das reflexões entretanto surgidas, através das quais realizará o levantamento e a análise das necessidade e interesses daqueles com quem irá interagir. Objetiva as estratégias de ação a seguir no decorrer da intervenção com vista à aquisição de competências, procurando interligar atitudes, capacidades e conhecimento.

De acordo com Delors (1996) os conteúdos a serem apreendidos devem ir ao encontro do saber fazer, ao saber ser e ao saber estar. Deste modo, o processo de planificação, os objetivos e as estratégias de ação a desenvolver, devem ser delineados, no qual se pretende que o aluno seja um aprendiz ativo e o professor um orientador.

Para Zabalza (2003), a planificação sustenta-se na transformação de um determinado objetivo ou ideia para um percurso de ação, possibilitando ao professor o

estabelecimento das metas que pretende alcançar e que lhe indicam a direção a seguir, nunca descurando os interesses e as necessidades da turma. Desta forma, planificar implica uma previsão e uma tomada, incessante, de decisões, auxiliando a organização das atividades e dos recursos. A planificação é um instrumento de apoio e de regulação da intervenção, evidenciando os seus objetivos, os conteúdos a desenvolver e a organização temporal do trabalho (Arends, 1995).

O ME (1997) salienta a importância da planificação inferindo que esta deve ser sempre suportada por uma reflexão constante, incidindo nas intenções educativas e nas "formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização" (p.26).

Relativamente à prática pedagógica no 1.º CEB a planificação foi desenvolvida semanalmente para os três dias interventivos, as áreas curriculares, os descritores de desempenho, os momentos de trabalho, os papéis do professor e do aluno, onde são apresentadas pormenorizadamente as estratégias e as atividades, os materiais a utilizar a observação e, não menos importante, a avaliação.

A escolha deste tipo de planificação surgiu após várias reflexões sobre o que verdadeiramente era importante trabalhar semanalmente. Ou seja, no final de cada semana, através da planificação, deveria ser possível obter uma visão global da intervenção desenvolvida, do papel do professor e do aluno, dos conteúdos abordados, suportados pelos descritores de desempenho (ênfatisados nos programas curriculares) e das observações ocorridas diariamente. Consideramos que este procedimento possibilitar-nos-ia uma reflexão antes, durante e depois da ação, conduzindo à modificação e ajustamento de estratégias.

Na figura seguinte pode verificar-se um exemplo da estrutura adotada para a planificação da prática, com o intuito de facilitar a compreensão dos parâmetros supramencionados.

Figura 1. Estrutura adotada para as planificações em contexto de 1.º Ciclo

Universidade da Madeira
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo
Prática Pedagógica
2013/2014

Escola EB1/PE da Assomada
Sala 3 - 3º A
Professor Cooperante: Jorge Henriques
Professora Estagiária: Ana Luísa Freitas nº 2077806

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 25, 26 e 27 de novembro de 2013

Contextualização: Continuação da apresentação de conteúdos e materiais dinâmicos, à turma, incidindo no trabalho cooperativo e na diferenciação pedagógica. Esta semana o objetivo inferido na planificação surge com a necessidade de consolidar os conteúdos abordados e partilhados com a turma na semana que passou, essencialmente os verbos e os adjetivos, devido em grande parte ter evidenciado dificuldades em identificar e relacionar conteúdos e em como tornar contínuo o trabalho de texto, visto ter sido este um dos principais problemas identificados por mim. Desta maneira, torna-se essencial direcionar a prática desta semana para um ambiente mais lúdico proporcionando também, um ambiente de maior calma tendo em conta, tanto a natureza emocional da turma como também a realização do projeto a realizar devido ao seu caráter.						
Data	Áreas curriculares e descritores de desempenho/objetivos ¹	Momentos de trabalho	Papéis		Material	Observações
			Do professor	Dos alunos		

Após a realização de um planeamento ponderado e reflexivo, é imperativo colocar em prática o plano de ação. Porém, este não se deve mostrar inflexível às exigências que a ação no contexto implica, mas sim ajustável às oportunidades e situações imprevistas que podem surgir, desencadeando aprendizagens significativas que vão ao encontro das necessidades da turma.

No decorrer da prática pedagógica as planificações surgiram sempre como linhas orientadoras da ação. Porém, e, sempre que se justificou, houve a possibilidade de a modificar, tornando-a aberta, flexível e dinâmica. O decorrer da ação centrou-se numa prática construtivista da aprendizagem, onde foi privilegiado o envolvimento ativo e constante da criança, sendo esta agente do seu próprio conhecimento, cabendo-nos o papel de orientador e mediador.

Como temos vindo a referir, a inserção da prática reflexiva do professor, necessária à arte de ensinar, é crucial, pois consciencializa-o para as suas práticas e permite-lhe organizá-las de modo a que a intervenção educativa fomente situações construtivistas.

Segundo Schon (1983, citado por Coutinho et al, 2009) a reflexão pode consubstanciar três momentos, "reflexão na acção" a "reflexão sobre a acção" e a "reflexão sobre a reflexão na acção" (p.358). A reflexão na acção acontece durante a prática fazendo por isso parte do processo de observação; a reflexão sobre a acção reporta-se à revisão realizada à acção, acontecendo no *timing* pós prática. Por último, a reflexão sobre a reflexão da acção perspectiva novas práticas, pois promove o desenvolvimento a modificação ou o aperfeiçoamento dessas práticas.

A prática pedagógica assentou, desta forma, sobre uma intervenção suportada por ciclos de observação, planificação acção e reflexão.

2.1.3 Avaliação, Comunicação e Articulação

A avaliação assume, neste ponto, um papel essencial na educação. Apesar de complexa ela "é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, com a função de certificar as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas" (Abrantes, 2002, p.9), pois de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) ela promove, orienta e regula as aprendizagens de qualidade das crianças, assim como a prática do professor, o qual "avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e grupo" (p.6).

Abrantes (2002) salienta que os processos de avaliação devem adotar um carácter formativo, abrangido num processo dinâmico e continuado de "interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem", onde o principal objetivo é "ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos" (p.10). De acordo com o ME (2011) "avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança,

indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens" (p.1).

Neste sentido, é possível aferir que a avaliação sustenta-se essencialmente em três funções consubstanciadas na recolha de informação (neste caso específico, através da observação), na sua interpretação e no aperfeiçoamento da prática educativa, direcionando a atenção do docente para os contextos e processos suportados por uma reflexão e posterior reformulação da sua ação profissional (Cardona, 2007).

No decurso da prática pedagógica, a avaliação e a monitorização dos processos das aprendizagens realizadas por cada criança, foram promovidas por se apresentarem como uma abordagem fidedigna e cumpridora das suas necessidades e interesses (Portugal & Laevers, 2010).

Nesta linha de pensamento, no processo de avaliação tivemos a preocupação não apenas de verificar os resultados obtidos, mas também regular e orientar o processo educativo visando o desenvolvimento de competências mediante a integração conhecimentos, capacidades e atitudes. As competências projetadas tiveram por base os descritores de desempenho enunciados na Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º CEB (ME, 2004), no Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (ME, 2013) e nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (ME, 2012).

O processo avaliativo foi efetuado ao longo de toda a intervenção pedagógica, com a real intenção de não descurar qualquer instrumento próprio ou algum momento específico das crianças. Para tal, foi necessário recorrer às observações constantes, às notas de campo, às conversas formais e informais com as crianças e com os professores

cooperantes, às suas produções, assim como às inferências avaliativas, que em reflexão diária constam das planificações.

Sendo que o 1.º CEB abrange três áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), foi desenvolvido um quadro síntese (ver figura 2) onde se encontram contemplados os resultados da avaliação formativa efetivada ao longo de todo o estágio.

Figura 2. Quadro síntese referente à Avaliação das aprendizagens da turma

<i>Área curricular disciplinar</i>	<i>Domínios de conteúdos</i>	<i>Avaliação das aprendizagens da turma</i>
Matemática	Geometria e Medida (GM) - <i>Localização e orientação no espaço.</i> - <i>Figuras geométricas.</i>	- Relativamente à localização e orientação no espaço, a turma, no geral, apresentou grandes dificuldades em identificar dois segmentos de reta como paralelos ou perpendiculares, bem como, reconhecer e representá-los em situações variadas. Apenas cinco alunos não demonstraram sentir dificuldades em situar-se e em situar objetos no espaço. Os restantes apresentaram mais dificuldades. Porém, com o decorrer das atividades e através da revisão dos conteúdos dados anteriormente, a sua maioria mostrou assimilações positivas. - No que concerne ao domínio das figuras geométricas, a turma, no geral, não evidenciou dificuldades na identificação dos polígonos, no número de vértices e arestas, bem como, no número de ângulos. Contudo, cinco alunos, apresentaram diversas dificuldades na sua identificação. Contudo com o decorrer das atividades a assimilação mostrou-se, mais, positiva.

Importa salientar que este percurso pedagógico aportou-se nos pressupostos da investigação-ação (como já mencionado), sendo estes os pilares da intervenção, na qual a comunicação e a articulação entre o corpo docente e a comunidade educativa desempenham um papel fundamental partilhado com outros agentes de ação educativa incluindo os próprios familiares. Como salienta o ME (1997) "a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade" (p. 27).

2.2 Pressupostos pedagógicos que suportaram a Intervenção Pedagógica

As metodologias assumidas no processo de intervenção pedagógica seguiram o delineado pela presente investigação-ação. Era nosso propósito abordar a aprendizagem ativa com o foco na criança enquanto ser provido de capacidade de realização e construção dos seus saberes, não descurando a divergência de interesses, necessidades e motivações (diferenciação pedagógica), inerentes a cada criança. Neste contexto, parece-nos pois fundamental, o trabalho cooperativo e de projeto.

2.2.1 A aprendizagem cooperativa

Tendo em linha de conta a cada vez mais premente necessidade de tomada de consciência acerca da importância do outro, enquanto elemento catalisador da nossa própria aprendizagem e desenvolvimento, cabe ao professor facultar situações de interação entre pares ou pequenos grupos, promovendo uma atitude de entreaajuda e cooperação.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa assumida pelos pares ou em pequenos grupos, proporciona a partilha de ideias, conhecimentos e conteúdos, num permanente espírito de colaboração, visando a assunção de objetivos comuns, promovendo também a criatividade e a entreaajuda, contribuindo desta forma para a proficuidade do resultado final.

De acordo com Schaffer (1999) neste tipo de aprendizagens “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto” (p.381). Esta metodologia permite desenvolver relações positivas entre os discentes, promovendo simultaneamente a elevação do rendimento, quer nas crianças que

apresentam maior facilidade na aquisição das aprendizagens, quer naquelas que, ao invés, não possuem essa faculdade. Neste contexto existe pois uma aprendizagem ativa, permitindo ao aluno interagir com os colegas e com o docente, através da qual se procura atingir o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e democrático (Johnson et al.,1999).

A realização de trabalhos de grupo permite ao aluno a percepção de que o respeito e a aceitação mútua de diferentes linhas de pensamento poderão funcionar como fatores de sucesso no processo de aprendizagem e na qualidade do produto final.

Niza (1998) assinala que a cooperação “tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p. 79). Este ponto de vista é corroborado por Lopes e Silva (2009), dado que a aprendizagem cooperativa é “intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, pois exige que os alunos aprendam não apenas as matérias escolares, mas também as práticas grupais e interpessoais necessárias para funcionar como parte de um grupo” (p.19).

2.2.2 A diferenciação pedagógica

Sendo relevante a ideia das diferentes necessidades, interesses e motivações de cada criança, torna-se imperiosa, por parte do docente, uma permanente atitude reflexiva procurando proporcionar aos alunos aprendizagens, simultaneamente, ricas e significativas (Tomlinson, 2008). Este autor refere ainda que o ensino não deverá ser um “pronto a vestir – tamanho único” (p. 9), pois alunos com a mesma idade cronológica podem divergir nas suas necessidades, motivações e interesses. Assim, importa ter presente que as aprendizagens não sucedem de igual forma, dado que alguns

alunos aprendem a ouvir, outros por sua vez aprendem fazendo, alguns mediante a realização de trabalho individual e outros ainda com auxílio dos colegas, alguns assimilando a informação num ritmo mais acelerado, outros necessitando de alguma reflexão (Tomlinson, 2008). Neste sentido, estabelecer uma autêntica diferenciação pedagógica, significa definir caminhos e opções diferentes para crianças diferentes para que ocorram aprendizagens significativas e bem sucedidas (Roldão, 1999).

Para Perrenoud (2000) diferenciar é “lutar para que as desigualdades na escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (p. 9). Segundo este prisma, torna-se imperioso a utilização de pedagogias diferenciadas que darão lugar à igualdade e ao sucesso por oposição ao fracasso e à desigualdade.

Grave-Resendes e Soares (2002) referem que, quando respeitada e tomada em consideração a individualidade de cada aluno, as aprendizagens tornam-se mais significativas pois o docente ensina de acordo com as diferenças evidenciadas. Niza (2004), por sua vez, menciona que diferenciar não implica apenas o ensino individualizado, não obstante a sua importância. Requer também envolver os alunos em contextos diversificados de experiências de aprendizagem e de formas de cooperação e organização do trabalho.

2.2.3 O trabalho em projeto

O trabalho em projeto permite à criança uma participação ativa na sua aprendizagem, dado que a construção do conhecimento é feita por ela mediante a ação e interação (Hohman & Weikart, 2007).

Esta metodologia de trabalho tem como finalidade motivar os alunos a colocarem questões acerca do que pretendem saber/descobrir e percorrer todo um

processo de investigação que se inicia nas hipóteses, passa pela experimentação e culmina com a verificação/avaliação dos resultados alcançados.

O procedimento do trabalho em projeto congrega quatro fases diferentes: definição de um problema ou temática, planeamento, execução e avaliação/apresentação (Katz & Chard, 1997). Os mesmos autores consideram que o desenvolvimento de projetos consubstanciados nos interesses e motivações das crianças potencia desde logo a sua ativa envolvência nos mesmos, maximizando por outro lado a sua curiosidade natural.

Neste contexto, cabe ao docente a tarefa de, em primeira instância, orientar todo o processo. Para além disto, é também sua função complementar a informação recolhida pelos alunos, chamando a atenção para eventuais pormenores esquecidos ou menos clarificados, ajudando-os a estruturarem os novos saberes entretanto adquiridos.

O trabalho em projeto, no âmbito do Movimento da Escola Moderna (MEM) define-se por “uma cadeia de atividades que se tem de “desenhar” mentalmente, tratando-se de uma ação planeada para responder a uma pergunta levantada”, uma vez que “o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 2007, p. 148). Neste sentido, a criança é tida como um “pequeno investigador” capaz e competente para desempenhar um papel ativo na progressão do seu trabalho.

Hohman e Weikart (2007) referem que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (p. 138).

2.2.4 A abordagem ao ensino experimental das ciências

Os desenvolvimentos alcançados pela ciência têm um papel vital na nossa forma de vida atual e esta influência tende a aumentar de dia para dia. Deste modo, uma boa

educação em ciência é fundamental para as preparar para viver e trabalhar no século XXI. Aliás, é o próprio ME (1997) que o reconhece, quando considera que as ciências fomentam a curiosidade natural das crianças, desenvolvendo a sua motivação para realizar novas descobertas. Estudar ciência neste nível etário, significa analisar e compreender um conjunto de situações que ocorrem no quotidiano e no meio que rodeia as crianças.

Por conseguinte é notória a importância de estimular as crianças no sentido de testarem as suas ideias, baseadas numa atitude experimental, recorrendo a uma observação, formulando questões/problema, definindo hipóteses, experienciando, verificando as hipóteses enunciadas, comparando-as com os resultados obtidos. O registo, durante o desenvolvimento da experiência, torna-se essencial para a comparação dos conhecimentos prévios com os posteriores, permitindo clarificar as suas ideias (Martins et al., 2009).

Ao professor cabe o papel de identificar e utilizar os saberes dos seus alunos acerca do tema em estudo, considerado as suas conceções como ponto de partida para novas aprendizagens (Martins et al., 2009). Neste sentido, a abordagem ao ensino experimental das ciências possibilita às crianças compreender o mundo numa atitude de permanente responsabilidade social tornando-as cidadãs críticas e ativas.

CAPÍTULO III - O ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Capítulo III - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo

Neste presente capítulo, estará explanada, sucintamente, a abordagem e reflexão da ação pedagógica realizada na EB1/PE da Assomada com duração de 100 horas decorridas entre 16 de outubro a 27 de novembro.

O capítulo III está organizado em quatro pontos que consideramos essenciais. No primeiro ponto o leitor poderá encontrar a contextualização do meio educativo, da instituição, da sala e da turma. Consideramos que abordar estes pontos é importante porque possuir conhecimento destes aspetos é essencial para a compreensão do estágio decorrido. Seguidamente, este capítulo reportar-vos-á à prática pedagógica decorrida em uma sala de 3.º ano, apoiada por reflexões que justificarão as ações realizadas. A prática desenvolveu-se sobre a construção de linhas intencionais educativas desenvolvidas em sistemas de observação-ação-reflexão.

No último ponto estará exposta a intervenção, efetivada, com a comunidade educativa que culminou na apresentação aos pais, do projeto "A saúde e segurança do corpo".

3.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Sendo a instituição educacional um edifício com dimensões e equipamentos direcionados para o desenvolvimento social, efetivo e cognitivo das crianças condicionando o que aprendem e o que ensinam, parece-nos, pois, fundamental caracterizar, ainda que de forma sucinta, a instituição onde foi desenvolvida a nossa intervenção pedagógica.

3.1.1 O meio envolvente

A EB1/PE da Assomada situa-se na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz, mais concretamente na estrada do Aeroporto-Assomada. O Caniço possui uma área de 81,50 km² e é constituída por 23368 habitantes (INE, 2011). Devido ao seu crescimento exponencial, esta freguesia foi elevada a cidade em 2005 sendo, no seio do município de Santa Cruz, a zona geográfica onde se verificaram as transformações mais profundas, passando de uma área com um povoamento disperso e intimamente ligada a atividades agrícolas a uma zona com forte atividade turística, em especial no litoral. Rapidamente foram desenvolvidas diversas áreas habitacionais como alternativa à vizinha cidade do Funchal, tornando-se assim uma “zona dormitório”, o que se reflete também nas paisagens bem como nos espaços envolventes. A sua densidade populacional aumentou exponencialmente nos últimos anos advindo daí a necessidade de desmembrar a freguesia do Caniço em três paróquias: o Caniço, a Assomada e as Eiras.

Nas proximidades da escola é possível encontrar duas igrejas, uma católica e outra adventista, um cabeleireiro, uma pastelaria entre outros serviços comerciais. A maior parte das instituições comerciais e serviços públicos, concentram-se no centro da freguesia.

3.1.2 A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar da Assomada.

Figura 3. Escola EB1/PE da Assomada



A EB1/PE da Assomada é um estabelecimento educativo de natureza pública construída de raiz e inaugurada no dia 30 de setembro de 2004.

O edifício é composto por três pisos sendo eles a cave, o rés-do-chão e o 1.º andar. Ostenta grandes áreas de recreio e é envolvido por vedações e muros estabelecendo segurança a todo o corpo docente e não docente, que o frequenta.

A cave disponibiliza duas salas para as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: expressão e educação musical e dramática e a expressão e educação plástica, um gabinete de conselho diretivo, três arrecadações, três instalações sanitárias (sendo que uma delas está adaptada a crianças e adultos com deficiência motora) e uma sala para os auxiliares.

O rés-do-chão é constituído por três salas do pré-escolar, um gabinete de atendimento aos encarregados de educação dessa valência, duas instalações sanitárias: uma para as crianças do pré-escolar e a outra para os docentes, uma sala de atendimento geral onde exerce-se funções administrativas, um refeitório, uma cozinha e duas despensas. No exterior uma varanda com um corredor que dá até ao portão principal.

No 1.º andar podemos encontrar cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de convívio para os docentes, uma instalação sanitária e uma arrecadação.

O exterior é composto por um campo de jogos utilizado na hora letiva pelos alunos que têm aulas de expressão e educação físico-motora e nas horas do recreio. Na parte exterior da cave existe ainda balneários femininos, masculinos e de professores, uma arrecadação para material de educação física, uma pequena divisória com as caldeiras e a iluminação, uma «casa» das bombas, um gabinete do ensino especial e uma horta.

A EB1/PE da Assomada possui ainda um elevador e dois pátios exteriores, um totalmente coberto e outro semicoberto. Na parte de trás podemos encontrar um parque infantil com um baloiço, um escorrega e um balancé destinado às crianças do pré-escolar (PE) e aos 1.ºs e 2.ºs anos do 1.º CEB.

A escola disponibiliza também uma oferta formativa organizada no que concerne às atividades de enriquecimento curricular. No caso: inglês, TIC, expressão plástica, expressão musical, expressão físico-motora e biblioteca/baú de leitura envolvendo um total de 286 crianças, distribuídas por oito turmas do 1.º CEB e três grupos do PE, cujas faixas etárias estão entre os três anos de idade (no PE) e os 13 anos (no 1.º CEB).

O pessoal docente reúne um total de 33 profissionais: 20 professores, 10 educadores e três professores de educação especial.

O corpo não docente, por sua vez, congrega 16 pessoas: três assistentes técnicos, oito assistentes operacionais, três ajudantes de ação sócio educativa de educação pré-escola, uma técnica superior de bibliotecas e uma psicóloga. Perfazendo um total de 49 funcionários.

É importante referir que os dados, aqui, apresentados foram obtidos através da observação e de conversas informais com o professor cooperante, bem como da análise documental ao PEE disponível, apenas via eletrónico. A veracidade dos dados levantados não puderam ser confirmados visto que o PEE não estava ainda atualizado no período que decorreu a prática pedagógica.

3.1.3 A sala do 3.ºA

A sala do 3.ºA é compartilhada, no turno da manhã, com a turma A do 1.º ano de escolaridade. No turno da tarde, o horário curricular estende-se das 13H30 até às 18h30.

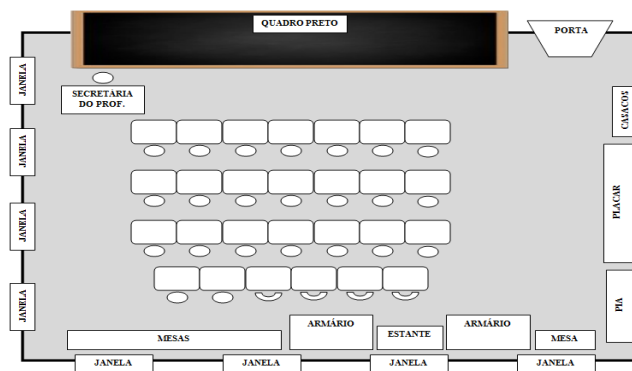
É uma sala ampla com a possibilidade do recurso à luz natural visto estar bem posicionada geograficamente e ser constituída por oito janelas, as quais, dispostas por duas paredes, uma lateral e outra frontal ocupando toda a sua largura, permitem uma boa luminosidade. Não obstante, em especial no período de inverno, a partir de determinada hora e devido à deslocação do sol exista dificuldade, por parte dos alunos, na visualização do quadro.

As mesas encontram-se dispostas em quatro grandes filas organizadas pelos alunos, sendo esta a distribuição normal conforme sugestão do professor cooperante. Da nossa parte, não houve qualquer necessidade de alteração desta disposição durante o período de estágio. Inicialmente, esta organização de mesas colocou-nos alguma dificuldade de deslocação pela sala, talvez derivado da menor experiência. Contudo, posteriormente, mostrou ser uma disposição que promove os trabalhos cooperativos possibilitando desse modo uma maior dinâmica na sala de aula.

A sala possui dois grandes armários e uma estante onde são guardados todos os materiais de uso corrente bem como os manuais e cadernos dos alunos. Numa das paredes laterais da sala existe um placard de cortiça que permite a exposição das

diversas produções dos alunos, (cartazes, produções de texto...) determinantes para o estudo dos alunos e assimilação de conteúdos. A figura seguinte permite assim uma melhor compreensão da descrição anteriormente feita.

Figura 4. Planta da sala de aula do 3.º A



3.1.4 A turma do 3.ºA

A caracterização aqui anunciada baseia-se apenas em dados obtidos durante o período de estágio, através da observação e de conversas informais com o professor cooperante e com a professora do apoio, uma vez que não me foi facultado qualquer dado pessoal ou familiar dos alunos.

Neste sentido, a turma é composta por seis raparigas e dezassete rapazes, o que perfaz um total de 23 alunos. Com exceção de uma criança, a Meakah que é de nacionalidade Sul-Africana, todos os restantes alunos são de nacionalidade portuguesa, sendo que a Laura é natural do Porto, mas vive atualmente na Região Autónoma da Madeira (RAM). Em traços gerais é-nos possível aferir que parte do grupo possui recursos económicos estáveis não usufruindo, qualquer aluno de escalão social escolar. É um grupo que apresenta alguns problemas emocionais, devido em grande parte,

pensamos, a algumas situações de rutura conjugal dos pais. Contudo, é um grupo unido que se interajuda constantemente, dentro e fora da sala de aula.

Relativamente aos interesses e necessidades dos alunos, achamos que, de um modo geral, são convergentes. Em reflexão, pude constatar que as áreas de maior interesse são a matemática e o estudo do meio. Neste particular e apesar de, em nossa opinião, o tempo definido pelo ME ser escasso, parece-nos que a turma o aproveita da melhor maneira colocando o maior número possível de dúvidas e explanando conhecimentos. No caso da Matemática as maiores dificuldades registadas neste período foram ao nível do raciocínio logico-matemático. A área de menor interesse é o Português. Sendo a produção escrita a lacuna mais visível. Estas situações não são, obviamente, extensivas a toda a turma. Temos a reportar que mais de metade da turma apresentou um nível assinalável no campo da leitura, escrita, compreensão de texto e raciocínio lógico-matemático. Possuem níveis de empenhamento e de curiosidade elevados e são extremamente participativos.

Em termos comportamentais a turma revela alguma heterogeneidade. Existe um pequeno grupo de crianças que revela dificuldades em respeitar e em seguir as regras de conduta social, ao passo que as restantes, no geral, destacam-se como crianças autónomas, organizadas e com sentido de respeito pelo próximo. Torna-se, ainda, fundamental referir que a Laura Andrade, o Guilherme Miranda e o Diogo possuem apoio da professora Gilda e do professor Hugo em três dias por semana.

3.2 Intervenção pedagógica

Toda a intervenção pedagógica decorreu sobre um processo de investigação-ação contemplando um permanente sentido reflexivo desde os dias de observação até ao término de toda a prática desenvolvida, nunca descurando as observações e sugestões

feitas pelo professor cooperante, para uma ação melhorada e adaptada às necessidades e interesses dos alunos.

Neste sentido, a ação não se limitou à simples implementação de conteúdos apresentados nos programas curriculares de cada uma das áreas abordadas, mas foi, também, ao encontro de todo um conjunto de premissas considerados fundamentais para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo daquelas crianças.

Tendo como base uma metodologia que fundamenta o sucesso do ensino com a prática da constante reflexão, da planificação sobre essa reflexão, da sua observação e da (então) avaliação, toda a ação foi desenvolvida no sentido de "extrair" o que de melhor a turma, conseguisse partilhar. Foi através dos seus saberes que desenvolvi toda a minha intervenção pedagógica.

Contudo, não obstante ter tido em conta muito do que os alunos sabiam (ou desejavam saber), como ponto de partida para a explanação de conteúdos, devo referir que, tivemos em consideração o Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais e as Metas Curriculares do Ensino Básico. Naturalmente sentimos necessidade de recorrer aos manuais de 3.º ano, nas áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática como forma de apoio à prática pedagógica.

3.2.1 Problemáticas observadas

Segundo o modelo pedagógico que sustentou toda a intervenção pedagógica, parece-nos que a investigação-ação deveria ser objetivo principal de qualquer docente ou aprendiz de docência em paralelo com uma reflexão constante. Assim, desde o início da intervenção, a qual teve início com a observação, tivemos sempre a preocupação de captar o máximo de situações, procurando descortinar eventuais problemáticas ou potencialidades relativas, tanto às áreas emocional e comportamental, assim como às

áreas curriculares. Era nosso intuito recolher informações que sustentassem a nossa intervenção.

Inicialmente esta tarefa não se afigurou fácil. A nível emocional a turma evidenciou alguns problemas, devido em grande parte e pensamos, como já referido anteriormente, a algumas situações de rutura conjugal dos pais. Consideramos que nestas ruturas conjugais pudesse estar a resposta para o excesso de barulho e para uma atitude desatenta da turma, o que fez com que nos incidíssemos mais sobre este aspeto no imediato, porque consideramos que uma criança quando se encontra estável, emocionalmente, consegue reter, significativamente, as aprendizagens. "Nesta perspetiva, o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança" (Hohmann & Weikart, 2009, p.23). Aqui seria nosso objetivo desenvolver estratégias de forma a colmatar este nível emocional, possivelmente através de atividades de expressão emocional, desenvolvidas ou no início ou no final da aula. Um exemplo positivo é a "Caixa dos Sentimentos" que o professor cooperante desenvolveu, onde a qualquer momento, a criança poderia lá ir deixar um sentimento, escrito sobre a forma que o desejar. Porém, ao nível da escrita a turma apresentou níveis baixos, embora a leitura fosse um ponto forte, demonstraram dificuldades na construção frásica, na organização de ideias e, ao nível ortográfico, fazendo-nos refletir, de imediato, em atividades que fossem ao encontro desta dificuldade observada. Em reflexão, predisposemo-nos então, a orientar toda a ação interventiva com o objetivo de, no final da prática, melhorar o comportamento dos alunos as suas capacidades de concentração e seu desempenho na escrita de textos.

Neste sentido as problemáticas:

Como fazer uma intervenção qualificada no sentido de promover o desenvolvimento de competências de escrita, possibilitando a superação das dificuldades manifestadas?

Como desenvolver estratégias qualificadas no sentido de estimular os índices de atenção?

Conduziram-nos, sobretudo, ao desenvolvimento de atividades lúdicas, tanto ao nível da escrita como ao nível do comportamento, mais especificamente à desatenção e ao excessivo barulho da turma.

3.2.2 Atividades Realizadas

3.2.2.1 Matemática

Todos os dias somos confrontados com a realidade de que a Matemática faz parte do nosso quotidiano, do quão importante e necessária ela é, e da sua utilização, consciente ou inconscientemente. Convictos de que *ela é* realmente importante no nosso dia a dia, foram criadas condições para fomentar a relevância desta área curricular junto dos alunos.

Após algumas transformações nos conteúdos programáticos, procuramos dar, mais ênfase ao raciocínio lógico-dedutivo das crianças, dando-lhes a possibilidade de explanarem todo o processo mental até atingirem o resultado lógico. Assim, a tarefa principal colocada "aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de matemática", organizando os meios e criando "o ambiente propício à concretização..." de aprendizagens significativas, "de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria matemática constitui para elas" (ME, 2004, p. 163).

Neste sentido, a prática pedagógica decorreu segundo os parâmetros supramencionados e as orientações do professor cooperante, que desde cedo se prontificou a orientar-me, aclarando os domínios de conteúdos sobre os quais seria

desenvolvida a ação: *Números e Operações* (NO), *Geometria e Medida* (GM) *Organização e Tratamento de Dados* (OTD). A gestão dos domínios e dos conteúdos a abordar, não se demonstrou fácil, possivelmente devido à necessidade de realizar o maior número de atividades organizados num espaço de tempo delimitado, o que segundo Arends (1995) "é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar" (p. 186).

É importante referir que um grande número de atividades promovidas seguiram uma vertente lúdica, objetivando e procurando que o lúdico fosse positivo no melhoramento dos níveis de desatenção e agressividade da turma. Intercalando, sem descurar, com os objetivos enfatizados pelo ME para o 3.º ano do ensino básico.

Desenvolvimento da ação e reflexão

O domínio de conteúdos da GM, mais concretamente *os polígonos* foi desenvolvido a partir de um questionamento à turma, sempre com o principal objetivo de partir dos seus conhecimentos prévios acerca do tema. Organizou-se a turma em grupos, intencionalmente, partindo do pressuposto de que as crianças que aprendem em cooperação, fortalecem-se individualmente, pois acreditamos que os alunos devem aprender "juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos", pelo que o professor deverá assumir um papel determinante na promoção destes contextos de aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009, p.17). Distribuiu-se uma atividade onde teriam que explorar um conjunto de imagens, afirmar se eram polígonos ou não e justificar. Cada grupo possuía uma folha com a atividade que, naturalmente, deveriam preencher. O principal objetivo era que a turma desenvolvesse o seu raciocínio matemático, partindo

do particular para o geral, sendo capaz de estabelecer conjecturas entre si (ME, 2013, p 4).

Uma vez que a turma já possuía conhecimentos significativos sobre a definição de polígonos, o que são e o que não são polígonos e porquê, desenvolveu-se outra atividade permitindo-lhes o manuseamento de diferentes polígonos. Assim, foram distribuídas diversas folhas constituindo diferentes tipos de quadriláteros e polígonos nas quais teriam que, numa primeira atividade, cortar e colar os polígonos existentes na folha já distribuída, seguida da identificação de cada figura, devendo também assinalar o número de vértices, arestas e o total de ângulos. A partir desta atividade pude constatar quais os alunos que apresentavam maior e menor dificuldade, pois embora toda a atividade tenha sido realizada em grupos de quatro elementos cada um tinha um papel a cumprir, ora cortando (os polígonos identificados), ora colando, ora identificando, ora questionando o grupo sobre a veracidade das escolhas. Desta forma, todos os membros participavam ativamente resultando em níveis de desempenho mais elevados. Definimos também que um qualquer grupo que terminasse a atividade podia direccionar-se a outro grupo que, porventura, evidenciasse mais dificuldade, ajudando-os na conclusão da tarefa (ver figura 5). Partir deste objetivo foi extremamente positivo para uma turma que inicialmente se apresentou agressiva, mas que com o trabalho cooperativo evidenciou um comportamento mais calmo e de interajuda. Começavam a apresentar atitudes de aceitação para com o colega e a atenção e interesse associados à cooperação patenteavam aprendizagens significativas.

Figura 5. Trabalho cooperativo de uma criança auxiliando outro grupo.



É de salientar que o nosso papel foi, apenas, orientador e mediador na aprendizagem dos conteúdos, disponibilizando os materiais e organizando adequadamente todo o ambiente onde se desenrolou a atividade (ME, 2011).

Num segundo momento, após todos os grupos terem finalizado a atividade procedemos à sua correção. Para tal foi utilizada uma cartolina onde constava a mesma atividade fornecida aos alunos e a correção realizou-se seguindo uma vertente mais lúdica, porque através do *jogo* a criança tem a possibilidade de "experienciar, descobrir, inventar, exercitar as suas habilidades, pode estimular e desenvolver a sua curiosidade, criatividade, autoconfiança e iniciativa", ou seja, pode "criar um mundo utópico onde escapa à sugestão do egoísmo e da violência exterior" (Dias, 2005, p. 124). Recorrendo a uma caixa com diferentes perguntas, cada grupo tinha que tirar uma tira de papel (onde constava a pergunta), devendo em conjunto (no seio do grupo) encontrar a resposta. Para elaborar corretamente a resposta, os grupos tinham ao seu dispor, diversos materiais (*geoplano, tangram*) e todo o material disponível na sala, passível de ser utilizado, tanto para demonstrar, como para comunicar o raciocínio.

Parece-nos imperioso referir que a possibilidade de manusear distintos materiais pode, em muitos momentos, ser fundamental quando se assumem mediadores na

aprendizagem da geometria. Porém, nenhum material conduz a nenhuma aprendizagem por si só, sendo fundamental distinguir o papel do professor neste processo (ME, 2011).

Desta maneira, procedeu-se à correção (ver figura 6) onde os elementos do grupo expuseram as suas respostas, explicaram o raciocínio e demonstraram de forma visível e observável o raciocínio apresentado. Relativamente à correção, a turma, inicialmente, demonstrou atitudes positivas, mostrando-se empenhada e interessada, principalmente na forma como esta procedia. Porém, e embora a correção tenha decorrido sobre uma base lúdica, deparamo-nos com uma atividade simples, na qual o número das questões era pequeno e com um grau de dificuldade menor, fazendo transparecer o desinteresse pela atividade. Em reflexão, consideramos que a atividade seria melhor sucedida se houvesse um maior número de questões e se o seu grau de dificuldade fosse, porventura, maior, visto ser uma turma predisposta a desafios.

Figura 6. Correção da folha de atividades. Explicação do seu raciocínio.



NOTA: Na segunda figura é possível observar um aluno do apoio a prestar os seus conhecimentos, cooperativamente, a outro grupo.

É-nos possível referir que, no geral, esta atividade se desenvolveu positivamente, pois os objetivos que, em reflexão, nos propusemos a atingir foram conseguidos durante a ação interventiva. Ter em atenção as necessidades e interesses da turma, trabalhar em cooperação tendo sempre em conta o nível de aprendizagem de cada aluno, foi sempre, ou quase sempre um objetivo atingido. Contudo e, não fosse este um processo contínuo

de reflexão e de aprendizagens, percebemos que existem determinados aspetos importantes a tomar em linha de conta. É disso exemplo o critério e o cuidado na escolha das atividades, dado que é essencial conhecer a turma nas suas diferentes áreas com alguma profundidade, para assim adequar as atividades e estratégias de forma congruente. Torna-se também importante diversificar tanto quanto possível as atividades, procurando desta forma que a aprendizagem seja menos hermética e mais abrangente.

Avaliação

A avaliação desta área curricular, referente ao desempenho observado no decorrer de todas as atividades realizadas pela turma, efetuou-se tendo em atenção os pressupostos enfatizados no Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2013).

Quadro 1. Avaliação da turma relativamente à área curricular de matemática

<i>Área curricular disciplinar</i>	<i>Domínios de conteúdos</i>	<i>Avaliação das aprendizagens da turma</i>
Matemática	Geometria e Medida (GM) <i>- Localização e orientação no espaço.</i> <i>- Figuras geométricas.</i>	<p>- Relativamente à localização e orientação no espaço, a turma, no geral, apresentou grandes dificuldades em identificar dois segmentos de reta como paralelos ou perpendiculares, bem como, reconhecer e representá-los em situações variadas. Apenas cinco alunos demonstraram relativa facilidade em se situar e em situar objetos no espaço. Os restantes apresentaram mais dificuldades. Porém, com o decorrer das atividades e através da revisão dos conteúdos dados anteriormente, constatámos que a maioria exibiu assimilações positivas.</p> <p>- No que concerne ao domínio das figuras geométricas a turma, no geral, não evidenciou dificuldades de maior na identificação dos polígonos, no número de vértices e arestas, bem como, no número de ângulos. Contudo, cinco alunos, apresentaram algumas dificuldades na sua identificação. Ainda assim, tal como no item</p>

		<p>anterior, com o decorrer das atividades a assimilação mostrou-se mais positiva.</p> <p>- No tocante à identificação de circunferência, círculo, raio e diâmetro, a turma não apresentou grandes dificuldades, à exceção de três alunos. Todavia revelaram, no geral, dificuldades na utilização do compasso, sendo necessário promover mais atividades que careçam da sua utilização.</p>
	<p>Números e Operações (NO)</p> <p>- <i>Algoritmos da adição e da subtração envolvendo números até um milhão.</i></p> <p>- <i>Tabuadas do 7, 8 e 9,</i></p> <p>- <i>Múltiplo de um número,</i></p>	<p>Em relação ao domínio de conteúdos <i>Números e Operações</i>, podemos aferir que a turma, no geral, apresenta bom raciocínio em todos os pontos. Revela também uma assinalável curiosidade e interesse na sua efetivação.</p> <p>São exceção seis alunos, cujas dificuldades iniciais são justificadas pela falta de atenção ou de interesse, visto que, posteriormente, na realização das revisões a generalidade da turma, mostrava ter assimilado os conteúdos dados.</p>
	<p>Organização e Tratamento de Dados (OTD3)</p> <p>- <i>Frequência absoluta,</i></p> <p>- <i>Moda.</i></p>	<p>- Relativamente à <i>Organização e Tratamento de Dados</i>, foi bastante benéfico partir de um tema do interesse da turma para uma maior compreensão dos conteúdos. Assim, a turma, à exceção de quatro alunos, não evidenciou dificuldades quanto à acomodação e assimilação da organização e tratamento de dados, identificando, corretamente, a <i>frequência absoluta</i> e a <i>moda</i>.</p>

Torna-se crucial inferir que, no geral, a turma é extremamente participativa e curiosa, sendo empenhada quando se mostra interessada pela atividade. No entanto, devido possivelmente à tenra idade que possuem e aos fatores emocionais já mencionados anteriormente, a brincadeira e distração ganham primazia na escolha pela atenção.

O grupo, à exceção de seis alunos, não possui grandes dificuldades na assimilação dos conteúdos. Dos seis alunos referidos, apenas três possuem apoio mas nenhum deles se encontra inscrito na Educação Especial, pois não apresentam

Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porém, ao longo da intervenção procuramos ir ao encontro dos diferentes níveis de capacidades de cada um dos seis alunos, pois desde o período de observação ficaram patentes as suas dificuldades e especificidades relativamente aos demais. Não descurando a necessidade dos restantes alunos a uma atividade diferenciada, uma vez que a diferenciação deve abranger todos eles sendo que todos possuem distintos níveis de aprendizagem nas diferentes áreas curriculares. Registamos que no decurso da ação foi notório um crescimento positivo nas suas capacidades de aprendizagem.

3.2.2.2 Português

Em traços gerais, quando as crianças entram para a escola já construíram ideias acerca da escrita e da leitura. Contudo, é fundamental que ao longo do 1.º CEB lhes sejam dadas possibilidades de experimentarem "percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura" (ME, 2004, p. 146). Neste sentido o papel do professor torna-se fulcral na criação de situações diversificadas onde as produções das crianças são desenvolvidos em circuitos comunicativos, permitindo "multiplicar práticas de escrita" e possibilitar ao grupo "encontrar soluções para os problemas que a construção do texto exige" (ME 2004, p. 146). É assim função da escola capacitar os seus alunos para a criação de documentos diversos que lhes facultem o acesso às imensas funções que a escrita desempenha na sociedade (Barbeiro & Pereira, 2007).

Foi a partir deste principal objetivo e da constatação que a classe apresentava dificuldades na construção frásica, na ortografia e na organização das ideias, que as atividades no português foram desenvolvidas, pretendendo assim ir ao encontro das necessidades e interesses da turma.

Desenvolvimento da ação e reflexão

Por nos encontrarmos numa época festiva, mais precisamente na semana do Halloween procurei desenvolver a prática de acordo com a época no intuito de captar um maior interesse, curiosidade e empenho por parte da turma. Neste sentido, foi realizada a exploração do texto "O que está dentro do escuro", retirado do manual de português *A grande aventura 3.º ano*. Realizamos a leitura em alta voz e antes de procedermos à leitura individual e em alta voz, cada um teve a possibilidade de a efetuar silenciosamente. Acreditamos que "saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional (sim-sim, 2007, p. 5) e que como professor ou futuro professor é essencial o seu papel na aprendizagem da escrita, pois "ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação" (Sim-Sim, 2007, p.5). Também é importante facultar-lhes a possibilidade de, eficazmente, abordar diversos textos e compreender o que lá está escrito. Neste sentido, após a leitura do texto tornou-se imperativo aferir a compreensão do mesmo por parte dos alunos procurando aquilatar qual a sua real perceção.

Uma vez lido e interpretado o texto, foi-lhes proposto a elaboração de uma *carta ao monstro Zigaleta*, um monstro que era fofinho como urso de peluche. A carta foi desenvolvida individualmente, antecedida porém de uma exploração sobre as características do texto narrativo e da carta. Ou seja, apenas depois de a turma evidenciar noções básicas das características da carta é que se procedeu à sua escrita (ver figura 7). Só assim fez sentido pois, a "realização de aprendizagens significativas... [passa forçosamente pela] articulação e contextualização de saberes" (ME, 2004, p.17). Todavia, no sentido de fomentar responsabilidade e o espírito crítico, foi-lhes proposto colocar a carta dentro de um envelope (ver figura 8), colocarem o remetente e o

destinatário. Após o recreio, as cartas iam ser distribuídas pela turma. Assim, cada aluno possuía uma carta que não era a sua e possuía, também, uma TAF), ou seja, uma Técnica de Avaliação Formativa, com o intuito de promover "...diferentes abordagens ou formas de resolver uma tarefa ou trabalho, com o objetivo de produzirem melhores trabalhos no futuro" (Lopes & Silva, 2012, p.86). A TAF chamava-se *Duas estrelas e um desejo*, as *estrelas* representam os aspetos que permitem fazer comentários positivos e o *desejo*, a área ou ideia que pode ser melhorada no trabalho. "Desenvolve, assim, a capacidade dos alunos para avaliarem e melhorarem os seus próprios trabalhos e os dos seus colegas" (Lopes & Silva, 2012, p.87). Com esta iniciativa transpareceu, por parte dos alunos, uma certa dúvida e desinteresse, ao qual pensamos que o seu sucedido fosse devido ao facto de ser uma atividade diferente das que estavam habituados a realizar. Contudo, a turma propôs-se a efetivá-la e verificamos que apenas um número pequeno de alunos não conseguiu terminá-la, ou por não a compreenderem ou por se terem esquecido.

De forma a dar um intuito maior ao trabalho responsável e avaliativo da turma, procedeu-se ao levantamento e à elaboração de uma lista dos *desejos* e das *estrelas*, com o objetivo de melhorarem os seus trabalhos, enunciando qual a melhor maneira de o enriquecer.

Figura 7. Elaboração da carta ao monstro Zigalette

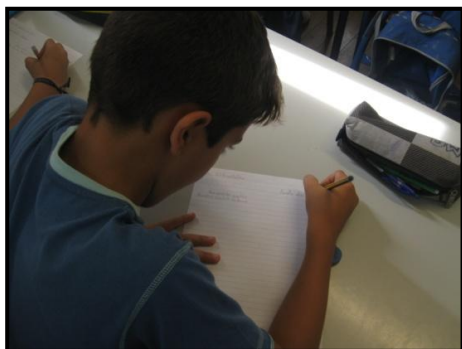
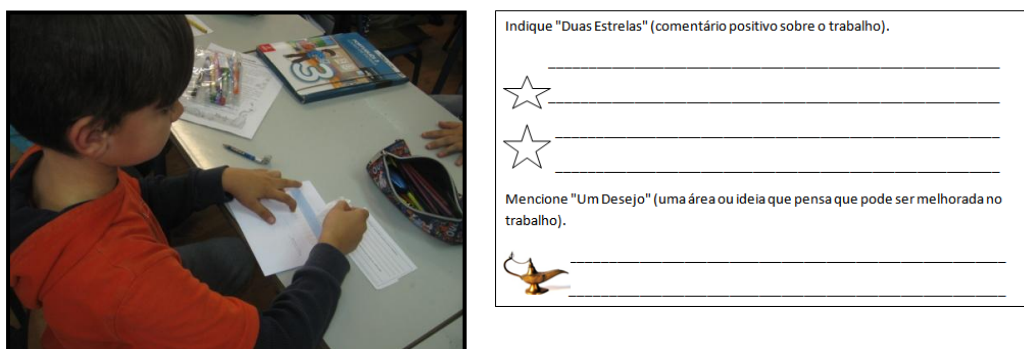


Figura 8. Colocação da carta no envelope e a TAF utilizada



Esta atividade determinou-se bastante positiva, pois não possuía, apenas, o objetivo de fomentar o sentido de responsabilidade, como também o objetivo de fazê-los organizarem as suas ideias através da avaliação ao trabalho do colega. Porém um aspeto negativo foi o facto da TAF não ter sido adaptada aos diversos níveis de aprendizagem de cada aluno, pois não é possível "olhar para uma turma e fingir que os alunos são, essencialmente parecidos" (Tomlinson, 2008, p.7). As dificuldades foram sentidas, não por todos, mas pela maioria.

Devido às inúmeras gralhas tanto ao nível da construção frásica e pontuação, como ao nível da organização de ideias, despontou a necessidade de se fomentarem momentos de trabalho relativos ao funcionamento da língua, com recurso à metodologia - *trabalho de texto*. O trabalho de texto é "um momento forte de trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento coletivo de textos escolhidos..." (Niza, 1998, p.91). Esta metodologia pareceu-nos adequada na promoção do desenvolvimento de competências de escrita, possibilitando a superação das dificuldades manifestadas.

Num primeiro momento de trabalho de texto foi selecionada uma carta de um aluno. A escolha foi feita por nós e fizemo-la procurando um ponto intermédio: nem escolhemos demasiado bem escrita, nem possuidora de muitas gralhas. Esta escolha cingiu-se, principalmente, em conseguir uma carta que possuísse ambas as situações de

modo a promover uma comparação de conteúdos. Escolhida a carta, apresentamo-la à turma em cartolina. A primeira intenção foi ler o texto e questionar a turma sobre diversos aspetos, como a construção frásica, a pontuação e a gramática. Realizou-se assim, a correção dos erros ortográficos, bem como a identificação de vários itens gramaticais. Posteriormente realizámos a entrevista, feita pela turma, ao autor da carta (ver figura 9). O questionamento realizado pelos alunos foi fundamental para a clarificação das ideias, para a tomada explícita de circunstâncias temporais e espaciais e para a adequação do vocabulário, pois desta maneira há uma interação entre quem lê e o que lê aprofundando a compreensão da leitura (Grave-Resendes & Silva, 2002).

Figura 9. Correção, coletiva, da estrutura frásica da carta e entrevista ao seu autor

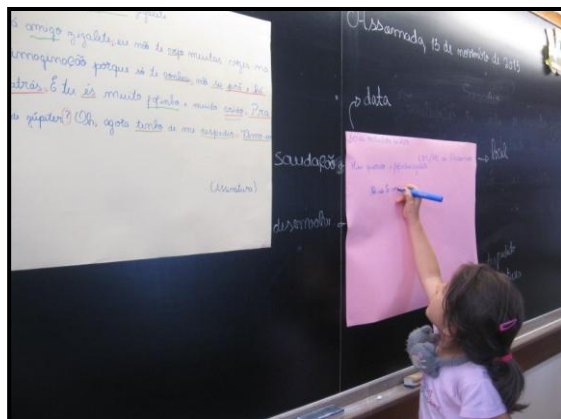


Designou-se num momento agradável para a turma pois, mostraram-se interessados, curiosos com imensas perguntas ao autor e empenhados em saber mais sobre a visão do colega em relação ao monstro Zigaleta. A turma cooperou e participou incessantemente.

Num segundo momento do *trabalho de texto*, procedeu-se à realização, coletiva, de um novo texto colocando o foco nos aspetos a melhorar (ver figura 10). A escrita de um novo texto elaborado coletivamente, demonstrou ser extremamente importante, pois não só a turma se manteve interessada, como também foram apresentadas propostas e argumentos diversos, houve confrontos de opiniões e uma procura de alternativas, ou

seja, tomadas de decisão todas obtidas em conjunto (Barbeiro & Pereira, 2007), o que se revelou bastante positivo para todo este processo de aprendizagem da escrita e da leitura de forma cooperativa.

Figura 10. Melhoramento da carta.



Desta forma, "praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em coletivo, ou em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar" constitui um poderoso caminho para o desenvolvimento de certas competências ao nível da escrita e da leitura em contextos cooperativos" (ME, 2004, p. 156). Nunca descurando que "para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança" (ME, 2004, p.146).

Avaliação

Relativamente ao Português, a avaliação foi desenvolvida de igual maneira que nas outras áreas curriculares, tendo por base as lacunas observadas ao longo da prática pedagógica, não descurando o Programa desta disciplina, inserido nas Metas Curriculares de português (ME, 2012). É seguidamente apresentado e organizado por domínios de conteúdos num quadro síntese.

Quadro 2. Avaliação da turma relativamente à área curricular de português

Área curricular disciplinar	Domínios e Descritores de Desempenho	Avaliação das aprendizagens da turma
Português	Oralidade (O3)	- Relativamente à <i>oralidade</i> , verifiquei que a turma, no geral, escuta e constrói conhecimentos. Apresenta curiosidade pelo significado de palavras desconhecidas e pede esclarecimento acerca do que ouviu. Os alunos evidenciaram um bom discurso oral, utilizando-o para diferentes finalidades, sendo porém evidente que uns apresentam maiores dificuldades que os outros. Contudo, todos atingem tais domínios.
	Leitura e Escrita (LE3)	No que respeita à <i>Leitura e Escrita</i> , posso aferir que excetuando quatro alunos, todos apresentaram uma excelente leitura. Ao nível da escrita, a turma evidenciou grandes dificuldades, principalmente no registo e organização de ideias, na utilização de uma caligrafia legível e de uma redação sem erros. Ao invés, utilizam adequadamente elementos constituintes, aplicando com relativa assertividade a gramática dada.
	Educação Literária (EL3)	Na <i>Educação Literária</i> , a turma apresenta bom nível de compreensão dos textos escutados, reconhecendo regularidades versificatórias e identificando as personagens principais. Realizam inferências, recontam textos lidos e respondem, oralmente e por escrito, às questões textuais.
	Gramática (G3)	Gramaticalmente, apenas alguns alunos mostraram facilidade em identificar e em utilizar, corretamente, determinados aspetos gramaticais. Os restantes evidenciaram sempre grandes dificuldades em assimilar os conteúdos desenvolvidos. Contudo e sempre que era realizada a revisão dos conteúdos apresentados, sentimos que os alunos com mais dificuldades melhoravam o seu conhecimento.

É importante salientar que alguns alunos, já referidos anteriormente, possuíam grandes dificuldades em todas as áreas, e não apenas, numa qualquer área em particular. Porém, não é nossa intenção, de todo, referir que tais crianças não possuem

capacidades, até porque todos apresentamos lacunas e relevância de conhecimentos. Apenas pretendemos ressaltar que estes alunos apresentaram no decorrer da prática pedagógica, maiores dificuldades comparativamente aos restantes colegas, sendo necessário e, como já referido anteriormente, "proporcionar formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias..." de maneira a corresponder às necessidades de cada um deles (Tomlinson, 2008, p. 13).

3.2.2.3 Estudo do Meio

Freire (1996, p.30) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" e é neste sentido que se torna indispensável interligar todos os saberes informais dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem, pois todos eles "possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia" (ME, 2004, p.101). Assim, cabe à escola e, particularmente ao professor, não descurar os saberes informais que os alunos possuem e devendo antes valorizá-los, possibilitando uma aprendizagem mais significativa para cada criança.

Esta área curricular desenvolveu-se a partir da exploração da temática o seu corpo, mais precisamente os aparelhos circulatório, respiratório e reprodutor. Esta temática inclui-se no bloco 1 – “À descoberta de si mesmo” e procura desenvolver atividades que visam a identificação de fenómenos relacionados com algumas funções vitais, bem como conhecer e reconhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (ME, 2004).

Desenvolvimento da ação e reflexão

No desenvolvimento dos conteúdos relativamente a esta área curricular, procuramos, naturalmente e em primeira instância, perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos, partindo depois para a promoção de aprendizagens, situação onde fomos apenas orientadores e mediadores, deixando os alunos desempenharem o papel central na construção dos seus conhecimentos, pois é na "interatividade entre saberes, práticas e crenças..." que constroem a sua aprendizagem "em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21).

Com o intuito de aquilatar os conhecimentos que os alunos já possuíam, a função respiratória foi iniciada com a exploração do tema, colocando algumas questões, tais como: O que é a respiração? Como respiramos? Será que podemos viver sem respirar?... Consideramos que tais perguntas são essenciais para saber em que ponto se encontram cada um dos alunos, pois é a partir desta intervenção diagnóstica que saberemos quais são os conhecimentos que obtêm, direcionando assim a aprendizagem nesse sentido. Foram então colocadas algumas imagens representativas do sistema respiratório e realizada uma exploração das mesmas. Após a exploração dos conhecimentos prévios e da identificação dos órgãos do aparelho respiratório foi-lhes dada a mesma imagem, mas em tamanho mais pequeno para que pudessem colar no caderno diário e legendar.

Neste ponto, onde a turma já havia tido um primeiro contacto com o aparelho respiratório achamos pertinente realizarmos uma pequena experiência (ver figura 11) que, consistia numa atividade com uma pequena garrafa de plástico e dois balões. O objetivo primeiro era dividir a turma em pequenos grupos para, com relativa calma, realizarem a experiência. No entanto, como o tempo disponível para esta área curricular

é menor que para as demais, acabamos por não a efetivar desta maneira (apêndice 2). O que consideramos menos positivo pois, "a resolução de problemas de ciências, induzida e intencionalmente estimulada pelo adulto, é uma estratégia educacional poderosíssima para as crianças" (Vygotsky, 1987 citado por Sá, 2000, p. 9). A atividade teve então de ser, apenas, ilustrativa, e realizada no pouco tempo disponível (aproximadamente cinco minutos), o que é extremamente pouco para a turma realizar uma experiência de qualidade. Importa referir que a atividade apenas possuía de cinco minutos para a sua realização devido, não só ao menor tempo disponibilizado para esta área curricular, como já referido, mas também à inexperiência da estagiária na organização dos tempos para a clarificação dos conteúdos. Contudo, o objetivo da atividade, que consistia na observação da entrada e saída do ar dos pulmões, foi conseguido com sucesso tendo a turma ficado bastante impressionada com a experiência, desenvolvendo um maior entendimento desse processo.

Figura 11. Realização da experiência - Entrada e saída de ar dos pulmões



Tendo em conta os conteúdos abordados na temática "o seu corpo", tornou-se fundamental que a turma tivesse um contacto mais direto com os materiais, visto tal circunstância ser essencial para o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças. Assim, foi-lhes apresentado um pulmão de galinha, um coração e um rim de coelho (ver figura 12). A turma mostrou-se extremamente entusiasmada e pôde constatar

diretamente como eram constituídos os órgãos de que tínhamos estado a falar, tendo assim a possibilidade de os observar, tocar e até de os cheirar. Observar todo o entusiasmo da turma foi, para nós, bastante positivo. Em simultâneo, foi extraordinariamente benéfico vê-los a comparar os órgãos entre si, demonstrando curiosidade sobre o tamanho, textura, cor e função dos órgãos humanos comparativamente àqueles. Uma outra situação bastante positiva e cooperativa foi a iniciativa de irem à sala do 3.º B mostrar os órgãos.

Figura 12. Órgãos da galinha e do coelho



Em reflexão, pudemos constatar que quando as atividades desenvolvidas partem do lúdico, a turma apresenta-se mais ativa, interessada e, conseqüentemente, mais empenhada, o que consciencializa para uma ação mais dinâmica, principalmente quando incide sobre áreas curriculares que assim o exigem. O Estudo do Meio é uma área que, geralmente, os alunos gostam por promover atividades dinâmicas e principalmente por abranger conteúdos do quotidiano. Porém as atividades efetuadas nem sempre seguiram os parâmetros essenciais na promoção do dinamismo, mas sim à excessiva teoria, o que em, reflexão foi apontado como aspeto negativo, pois sendo esta uma área com tempo reduzido deve haver uma melhor organização na interligação dos conteúdos e das atividades que exigem mais prática.

Para desenvolver os conteúdos programáticos foram, assim, utilizadas não só as estratégias já mencionadas, mas também o recurso às TIC para a visualização de vídeos demonstrativos, ao português para a escrita criativa sobre "o percurso do sangue", a jogos para verificação dos conteúdos assimilados e outros ainda por assimilar, e a outros recursos significativos para as aprendizagens. Contudo, reforçamos aqui a opinião de que o tempo disponibilizado para a realização tanto da prática pedagógica, como dos conteúdos a desenvolver, são exíguos para a realização de uma prática bem conseguida e para a assimilação da informação por parte da turma.

Torna-se crucial referir que nesta área curricular a temática "O seu corpo" foi desenvolvida num menor espaço de tempo, havendo um maior direcionamento para a temática "A saúde e a segurança do seu corpo", a qual foi abordada através do trabalho de projeto, que será explanado no ponto seguinte.

Avaliação

A avaliação referente à área curricular do Estudo do Meio foi efetivada tendo por base as análises realizadas no decurso da prática pedagógica, sendo deste modo apresentado seguidamente num quadro síntese organizado por temas tendo em conta a Organização Curricular e Programas (ME, 2004).

Quadro 3. Avaliação da turma relativamente à área curricular de estudo do meio

<i>Área curricular disciplinar</i>	<i>Blocos</i>	<i>Avaliação das aprendizagens da turma</i>
------------------------------------	---------------	---

Estudo do Meio	<p>Bloco 1 - À descoberta de si mesmo</p> <p>- <i>O seu corpo</i> - <i>A saúde e segurança do seu corpo</i></p>	<p>Relativamente à temática "O seu corpo", a turma evidenciou algumas dificuldades na perceção do funcionamento dos aparelhos circulatório, respiratório e reprodutor e na identificação dos órgãos aos respetivos aparelhos. Contudo, ao longo das aulas e utilizando a estratégia de síntese da aula anterior e dos jogos lúdicos, denotou-se uma melhor compreensão de cada aparelho e de identificação dos respetivos órgãos.</p> <p>No que concerne à temática "A saúde e a segurança do seu corpo", mais precisamente <i>A importância do ar puro e do sol para a saúde; Os perigos do consumo do álcool, tabaco e outras drogas e os Primeiros socorros: mordeduras e queimaduras</i>, verificou-se que a turma, no geral, possuía bons conhecimentos, na identificação de regras básicas de segurança, demonstrando uma atitude atenta em relação ao consumo tanto do tabaco como do álcool e de outras drogas e enumerando hábitos de higiene pessoal e de vida saudável.</p> <p>Porém, após a efetivação dos trabalhos de projeto, a turma evidenciou um conhecimento ainda mais aprofundado dos conteúdos abordados.</p>
-----------------------	---	---

3.2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa: Projeto "A saúde e a segurança do seu corpo"

A família e a instituição escolar são dois contextos sociais indissociáveis e contribuem diretamente para o desenvolvimento integral do aluno. É neste sentido que esta ação pedagógica assume, também aqui, um papel fundamental, pois não pretende ter um papel restrito ao contexto sala de aula, direcionado apenas à turma, mas também

abranger toda a comunidade educativa, até porque "quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe" (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Contextualização

A realização deste projeto visou desenvolver hábitos de vida saudável aplicando regras básicas de segurança, bem como sensibilizar para atitudes de prevenção em relação ao consumo (ME, 2004). Surgiu num período de reflexão sobre a temática a desenvolver, "A saúde e a segurança do seu corpo" inserido no Bloco 1 - À descoberta de si mesmo. E por ser uma temática que envolvia diversos temas, todos eles fundamentais, foi decidido em diálogo com o professor cooperante, que a realização do *trabalho em projeto* seria o meio mais adequado para desenvolver os conteúdos em questão, envolvendo deste modo a turma num clima de aprendizagem cooperativa desenvolvendo hábitos sociais que, na ocasião, se mostravam de alguma forma vagos.

A "pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas..." (Vasconcelos, 1998, p.133). E foi neste sentido que todo o projeto se desenvolveu tornando cada dia mais aproximado dos objetivos inicialmente formulados.

Desenvolvimento da ação e reflexão

O projeto "A saúde e a segurança do seu corpo" não surgiu de um problema ou de uma interrogação por parte da turma, como preconiza o próprio trabalho em projeto,

mas sim do objetivo de proporcionar a uma turma ativa, participativa e empenhada, o trabalho cooperativo onde há a transmissão de saberes comuns e efetivos valores sociais.

Após uma reflexão sobre a temática a desenvolver, concordamos ser pertinente que a sua realização deveria seguir a metodologia do trabalho em projeto. Chegou-se a esta conclusão pelas características que esta metodologia promove, considerando que essas seriam essenciais na promoção do, já, objetivado. Uma turma motivada e em cooperação sobre uma base de níveis de ensino diferenciados.

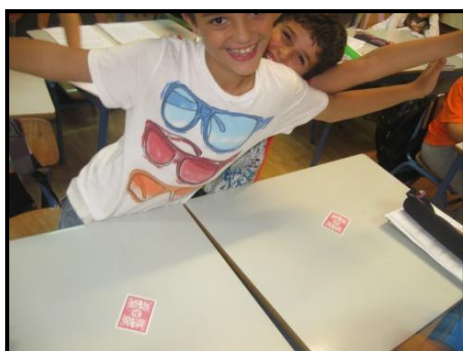
Após a adesão dos alunos à nossa sugestão, foi tempo de organizar a turma em grupos, neste caso particular em cinco grupos, por serem cinco os temas que seriam abordados: "A importância do ar puro e do sol para a saúde", "Os perigos do consumo do álcool, do tabaco e de outras drogas" (dividido em três temas para três diferentes grupos) e "Primeiros socorros: mordeduras e queimaduras". É importante frisar que a escolha dos cinco temas e não apenas um, foi um risco bastante grande, mas que estivemos dispostos a correr uma vez que era nossa intenção que cada grupo se sentisse entusiasmado por pesquisar, organizar e apresentar o "seu" tema aos pais. Um tema com conteúdos novos que apenas o grupo que o pesquisou o conhecia. O objetivo passou por fomentar em cada grupo o interesse em pesquisar um tema único, um tema *seu*, desenvolvendo atitudes de empenho, atenção e motivação.

Como todo o projeto foi desenvolvido sobre uma base cooperativa, a escolha dos grupos teria que ser orientada de acordo com os propósitos da metodologia. Deste modo os grupos foram organizados segundo um método próprio a ser utilizado em grupos cooperativos. Ou seja, organizamos os cinco grupos tendo em conta as necessidades e dificuldades de cada um, agrupando-os para que se interajudassem, segundo tais necessidades e dificuldades. Os grupos não deveriam ser constituídos nem por alunos

com dificuldades acrescidas, nem por alunos sem grandes dificuldades, desta forma utilizamos o método do "baralho de cartas".

Foi, assim, distribuído por cada aluno uma carta que pertencia a um determinado naipe e quando voltassem a carta teriam que procurar o colega que tivesse uma carta pertencente ao seu naipe, como podemos ver nas figuras 13 e 14.

Figuras 13 e 14. Formação dos grupos



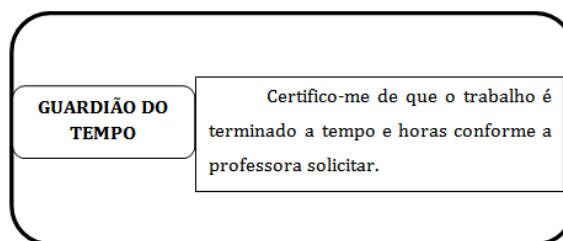
Aqui, sem que soubessem, cada carta colocada em cada aluno foi pensada de modo a objetivar o já referido anteriormente.

Feitos e organizados os grupos passamos à escolha dos temas, do nome dos grupos e à atribuição dos distintos papéis a cada um dos alunos. De forma a manter todos os elementos do grupo entusiasmados, resolvemos adotar a estratégia enfatizado no trabalho cooperativo que pressupõe a atribuição de papéis a cada aluno, "por ser uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva" (Lopes & Silva, 2009, p. 24). Neste sentido e já em grupo foi distribuído um "compromisso de trabalho" contendo o papel de cada aluno e em que consistia a sua tarefa, como é possível verificar nas seguintes figuras.

Figura 15. Colam o papel com a respetiva função



Figura 16. Exemplo de um cartão com o papel do aluno



A partir daqui procurou-se, primeiramente, perceber quais os conhecimentos que a turma já possuía sobre os temas. Daí a importância de colocar a célebre questão: O que já sabemos sobre estes temas? Percecionou-se que partir dos conhecimentos prévios dos alunos foi importante, na medida em que facilitou a delimitação dos pontos a serem aprofundados. A enumeração desses conhecimentos foi importante para o planeamento do projeto, (ver apêndice 8) pois desde logo indicaram os conhecimentos que pretendiam aprofundar, onde pesquisar, como organizar toda a informação e como comunicar, e estabelecer prazos para a sua concretização.

Nas sessões seguintes, cada grupo começou por realizar as suas pesquisas, uns utilizando a internet, outros em manuais do 3.º ano, alguns ainda em livros trazidos de casa, outros até mesmo com o recurso aos conhecimentos dos membros da família (ver figura 17). Esta pesquisa foi essencial como primeiro contacto, pois cada grupo teve com o seu tema e, desde logo, tiveram a possibilidade de constatar a dificuldade em sintetizar toda a informação que foram recolhendo, sendo necessário uma segunda revisão de modo a torna-la mais sintética. Aqui foi essencial tanto a nossa intervenção como a do professor cooperante e da professora do apoio, para formalizar, sintetizar ou até mesmo clarificar dúvidas ou dificuldades existentes (Niza, 1998).

Figura 17. Pesquisa de informação para o projeto



Ao longo da realização de um projeto é, sempre, necessário dedicar tempo à organização dos dados levantados, pelo que foi explicado aos alunos que seria importante relerem toda a informação de que dispunham, sublinharem os conteúdos mais relevantes da síntese feita anteriormente e, posteriormente em grupo, organizarem esses conteúdos para iniciarem a elaboração dos cartazes, na aula seguinte.

Os dias seguintes sucederam de igual modo: organizavam-se em grupos, tentavam cumprir com os papéis que lhes tinham sido dados e cada elemento do grupo tinha, além do papel designado, uma outra tarefa a realizar. Nem sempre foi fácil reunir todas as condições para trabalhar pois, embora a aprendizagem cooperativa objetive que os alunos se ajudem no processo da aprendizagem atuando como parceiros entre si, a verdade é que a turma nem sempre conseguiu trabalhar cooperativamente, surgindo comentários, como: "não gosto de trabalhar em grupo" (Tiago) ou, "eles não me deixam fazer nada" (Diogo). Inicialmente a turma colocou entraves ao trabalho de grupo pois

não conseguiam respeitar os papéis que lhes tinham sido atribuídos, mas com o passar dos dias e com chamadas de atenção positivas, de que trabalhar em grupo é ser responsável não somente por aprender mas também por ajudar os colegas, a turma foi constatando que se cooperassem entre si criar-se-ia uma atmosfera de realização (Lopes & Silva, 2009). É importante salientar que a turma demonstrou dificuldades iniciais porque nunca tinham realizado um trabalho sobre uma base cooperativa, ao que em reflexão considerei tais atitudes aceitáveis, mas passíveis de melhorar. Para tal utilizei a estratégia do jogo "Soma e segue" já entretanto desenvolvido para melhorar o comportamento menos positivo da turma e que funcionou perfeitamente aqui, pois fê-los consciencializarem-se da importância do trabalho em grupo. Era um jogo que funcionava à base de pontos que eram ganhos ou perdidos consoante o comportamento. Neste sentido, sempre que o grupo não correspondia ao combinado, eram-lhes retirados pontos. Mesmo que o comportamento negativo implicasse um só elemento, todo o grupo ficava sem pontuação.

Com toda a informação sintetizada decidiram, democraticamente, que já reuniam toda a informação necessária para passar ao passo seguinte, o qual consistia na organização dos dados nos cartazes (estratégia que cada grupo decidiu utilizar para a apresentação dos trabalhos). Foi então tempo de "estudarem" muito bem o material que possuíam e o espaço disponível nas cartolinas, para posteriormente iniciarem a apresentação do projeto (ver figuras 18 e 19).

Figura 18. Experimentação da informação no cartaz.



Figura 19. Elaboração da apresentação do projeto.



À semelhança do processo de pesquisa de informação, na construção da apresentação constatou-se uma igual dinâmica, bastante rica do ponto de vista da interação e de troca de conhecimentos. Os alunos mostraram-se motivados e empenhados na construção de um bom trabalho quer ao nível da escrita, quer ao nível da estética. Todos, sem exceção, participaram de forma dinâmica e ativa.

A inclusão e o papel ativo (em parte também, pelos diferentes papéis atribuídos) dos alunos com apoio, permitiu aferir a importância da integração da turma no seu desenvolvimento cognitivo e social, no sentido em que "diferenciar não é individualizar o ensino, ao serviço de uma visão individualista da vida e da sociedade; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual..." (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33).

Dando continuidade ao trabalho de projeto, foi necessário estabelecer um diálogo com o intuito de verificar as perspetivas da turma sobre a apresentação do trabalho, tendo-lhes sido explicado que este não poderia decorrer da maneira acordada inicialmente. Em vez do formato combinado, tínhamos que escolher entre apresentar o projeto às turmas A e B do 4.º ano, ou em alternativa apenas aos pais. Em função disto, a turma decidiu que a apresentação fosse realizada aos pais, com o desejo manifesto destes se orgulharem dos seus trabalhos. Procedeu-se assim ao preenchimento dos

convites a fim de que todos os pais pudessem comparecer naquela que seria a primeira apresentação de trabalho de projeto dos seus filhos.

Neste sentido, e com um sentimento de muita responsabilidade e empenho, a turma iniciou o processo de divisão dos conteúdos, proporcionando o estudo de cada parte, para uma apresentação de qualidade. Após a divisão dos diversos conteúdos foi-lhes dada a possibilidade de treinarem a apresentação, diminuindo assim a ansiedade extrema que sentiam. Foi tudo idealizado com a pormenorização possível para que no dia da apresentação nada falhasse.

E eis-nos então chegados ao dia da apresentação que coincidiu com o último dia da nossa intervenção pedagógica. A ansiedade era muita, tanto nossa como da turma, treinamos bastante a apresentação para que os pais realmente se sentissem orgulhosos dos seus filhos e nós tivemos um papel importante nessa tarefa. E foi com alguns comentários como estes:

"Professora tenho uma dor gigante para ir à casa de banho" (Tiago); *"Professora acho que vou vomitar"* (Gonçalo); *"Professora eles (pais) já chegaram"* (Laura); *"Será que a minha mãe vem?"* (Diogo); *"Professora tou nervosa"* (Francisca); *"Professora já sei tudo de cor"* (Mariana). Que se fez a espera para a apresentação do projeto "A saúde e a segurança do seu corpo"

Todas as apresentações (ver figura 20) decorreram extremamente bem e as "nossas" crianças tinham-se portado mesmo bem. O orgulho que sentimos no trabalho que tinham conseguido alcançar era mesmo gigante e não conseguimos conter a emoção quando alguns pais se dirigiram, até nós felicitando-nos pelo trabalho positivo que tínhamos desenvolvido com os seus filhos. E o quanto, eles, simpatizavam connosco pois chegavam a casa a falar da "professora Luísa" e do imenso trabalho que ela tinha em casa para que eles pudessem aprender.

Figura 20. Apresentação do trabalho em projeto aos pais.



Após cada grupo ter apresentado o seu projeto foi-lhes dada a possibilidade de relatarem sobre a sua primeira experiência na realização do trabalho em projeto (ver figura 21), visto que no dia anterior foi desenvolvida uma sessão sobre as aprendizagens que cada membro fez, acerca dos temas em que estiveram envolvidos.

Figura 21. Relatos dos alunos sobre a realização do trabalho em projeto.



Foi bastante interessante, pois a turma é extremamente transparente e espontânea e houve relatos realmente muito bons:

"De início não tinha gostado porque era muito difícil e não sabia fazer, mas depois gostei" (Tiago); "Foi muito bom e aprendemos o que é trabalhar em grupo e a respeitar os colegas" (Mariana); "Quando começamos não gostei muito dos papéis que a professora deu à gente, mas depois foi bom" (Miguel).

Deste modo e em conformidade com Lopes e Silva (2009) "a cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, *o todo é maior do que a soma das partes individuais*, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativo, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem" (p.4).

3.3 Resposta às problemáticas levantadas, intrínsecas ao 3.ºA.

Todas as questões problemáticas que foram sendo levantadas e refletidas, ao longo da nossa ação interventiva, funcionaram como orientadoras de todo este percurso pedagógico. Assim, e em jeito de síntese, enuncio o que, em reflexão, foi feito para dar uma resposta a cada uma dessas questões.

Através da elaboração de um jogo "Soma e segue", que consistia numa tabela feita em cartolina, o principal objetivo foi o de melhorar o comportamento, por vezes agitado da turma. Primeiramente, foi explicado o jogo e feita uma proposta de participação a cada um dos alunos, na qual teriam que assinar um "compromisso de bom comportamento". Ou seja, apenas participaria no jogo (que se prolongou até o término da ação interventiva), quem, de sua livre vontade, quisesse realmente participar no jogo, comprometendo-se assim a melhorar o seu comportamento. Para participar teriam apenas que assinar o "compromisso de bom comportamento" e tentar cumpri-lo. Todos os candidatos iniciavam com 5000 pontos e eram acrescentados 100 pontos a cada bola verde, retirados 100 pontos a cada bola vermelha e a cada bola amarela a pontuação mantinha-se e, sempre que se justificava era acrescentada pontuação de bônus. É

importante salientar que o jogo foi completamente inventado e que cada pormenor teve um objetivo concreto, como por exemplo, o tipo de pontuação escolhido, sempre com o objetivo de ver respondida a questão-problema: *Como desenvolver estratégias qualificadas no sentido de estimular os índices de atenção?*

O "soma e segue" teve aspetos positivos e aspetos negativos. A turma nem sempre respeitou o contrato assinado pelo que, em reflexão, sentimos necessidade, por várias vezes, de alterar as regras do jogo. Um aspeto negativo prendeu-se com a atribuição de pontuação de bónus aos cinco alunos mais rápidos a escrever o sumário. Aqui, o propósito era ganhar tempo, visto que a turma demorava imenso tempo a escrever o sumário, uns por brincadeira, outros por não conseguirem escrever mais rápido. A verdade é que o tempo diminuiu e ganhei-o para as atividades, mas não houve benefício algum para os alunos e a escrita piorou. Refletimos e passamos, então, a atribuir 10 valores ao sumário mais bem feito e 5 valores aos menos bons. Esta alteração foi extremamente importante, até porque se inicialmente a turma pouco ganhou, (efetivamente foram maiores as perdas que os ganhos), com a alteração de estratégia o grupo não só se manteve calmo e concentrado a escrever o sumário, como a letra melhorou consideravelmente, tendo até o professor cooperante decidido adotar esta estratégia posteriormente. Outro aspeto que se revelou bastante positivo foi a atribuição de pontuação bónus durante a realização do trabalho de projeto. Aqui, a estratégia era a de manter cada grupo concentrado e cooperante, pois segundo Lopes e Silva (2009, p.3) "cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns". Ou seja, era atribuída pontuação bónus de 100 valores aos grupos que trabalhavam em sintonia, respeitando as funções atribuídas a cada elemento e, eram retirados 100 valores ao grupo que não atingisse essa sintonia ou até mesmo a

um dos elementos que não cumprisse o seu papel prejudicando, assim, os restantes colegas que desta maneira viam ser-lhes retirados, também, 100 valores.

No geral, o jogo "Soma e segue" foi uma estratégia positiva que funcionou bem, acreditamos que por ser uma turma maioritariamente do género masculino e pelo facto do jogo possuir um carácter de competição. A verdade é que foram desenvolvidas estratégias *qualificadas no sentido de estimular os índices de atenção*. Contudo parece-nos importante frisar que se o tempo de ação fosse maior outras estratégias teriam de ser refletidas e postas em prática. Assim e, atendendo ao tempo que nos é dado esta foi a estratégia que consideramos mais funcional.

Relativamente à questão refletida, também, a partir de uma observação permanente desde o primeiro dia de intervenção: *Como fazer uma intervenção qualificada no sentido de promover o desenvolvimento de competências de escrita, possibilitando a superação das dificuldades manifestadas?* Realçamos alguns aspetos menos positivos, a organização do tempo de ação refletido nas planificações extensas, demonstrando ser impossível a intervenção na sua totalidade, como dificuldade sentida e objetivada para potencializar o desenvolvimento de competências de escrita.

Contudo a estratégia que nos pareceu adequada, e sempre de acordo com o programa de 3.º ano, foi envolver a turma em escritas criativas realizando o melhoramento de texto e, posteriormente, em grande grupo. Neste aspeto particular, as estratégias versavam apenas a diversidade dos textos e a forma de trabalhar, (em pequeno ou grande grupo), mas sempre numa base cooperativa, pois acreditamos que desta forma se desenvolve a diferenciação pedagógica e os valores sociais.

Em traços gerais é-nos possível aferir que, no pouco tempo disposto, conseguimos realizar as estratégias planificadas, e em alguns casos mais particulares, constatamos melhorias sendo-nos possível reconhecer que foi possível realizar uma

intervenção qualificada no sentido de promover o desenvolvimento de atividades conducentes à superação das dificuldades manifestadas pela turma, neste caso particular, no âmbito da escrita.

3.4 Reflexão final

A prática pedagógica aqui espelhada não se afigurou simples, pois ser professor não é fácil, mas é uma tarefa tanto desafiadora como recompensadora.

Nos momentos que antecederam a prática, foram muitos os sentimentos de ansiedade e, conseqüentemente, de insegurança. No entanto, tinha plena noção que todos esses pensamentos e sentimentos eram naturais, dada a inexperiência enquanto docente, sabendo de antemão que só encontraria respostas quando iniciasse a minha prática, na qual seria “posta à prova”.

Sendo a reflexão um elemento fundamental na prática profissional docente, desde o primeiro momento que, em conjunto com o professor cooperante, desenvolvemos constantes reflexões antes, durante e após a ação, sendo esse um ponto fulcral para o nosso progresso ao longo das semanas. Consideramos que a partilha é essencial para o desenvolvimento do conhecimento e, como tal, tornou-se fundamental a reflexão em uníssono com o professor cooperante que detém um maior conhecimento da prática pedagógica e dos alunos. Todas as reflexões focaram-se fundamentalmente em dois aspetos que consideramos essenciais na obtenção dos principais objetivos que nortearam a nossa ação pedagógica: o nosso desenvolvimento pessoal e profissional e a promoção de aprendizagens significativas para os alunos, mediante o recurso a uma metodologia de investigação-ação.

Em função das problemáticas diagnosticadas e dos subsequentes objetivos traçados, utilizamos diferentes estratégias, fundamentalmente o trabalho cooperativo,

que se apresentou tão basilar nas atividades desenvolvidas, principalmente porque foi através dele que a turma conseguiu perceber a importância de trabalhar em grupo e tudo o que isso acarreta, visto os alunos estarem pouco habituados a este tipo de trabalho e a esta organização. Tal situação foi visível sobretudo no desenvolvimento do trabalho em projeto.

Embora inicialmente, a turma revelasse saber trabalhar em grupo, não tinham desenvolvido competência de trabalho cooperativo. A principal dificuldade sentida foi precisamente fomentar-lhes o verdadeiro sentido do trabalho em equipa, pois demonstraram imensos problemas em desenvolver atitudes de ajuda e de respeito pelas opiniões e ideias dos colegas, o que gerava alguma confusão pois passavam o tempo a fazer queixas uns dos outros. No entanto, após várias orientações e algumas lágrimas, os alunos rapidamente compreenderam que trabalhar cooperativamente é benéfico, não apenas para um elemento do grupo, mas para todo o grupo. Apresentou-se como a estratégia mais adequada, pois a turma mostrou-se cada vez mais empenhada e conseqüentemente motivada para o estudo de diferentes temas, fossem eles conhecidos ou não.

Consideramos igualmente importante que as aprendizagens seriam mais significativas para cada criança, se as atividades realizadas se centrassem nos seus níveis de aprendizagem. Entendemos pois, que para colmatar as dificuldades apresentadas pela turma ao nível da escrita, mais precisamente na construção frásica, na organização de ideias e nos erros ortográficos, era imperativo "chegar" a cada criança detetando as necessidades de cada uma delas. Assim, desenvolver uma pedagogia diferenciada demonstrou ser eficaz para proporcionar aprendizagens significativas.

As estratégias utilizadas para motivar a turma assumiram-se também como uma preocupação constante, pois verificou-se que dessa forma o rendimento dos alunos era

maximizado. Exemplo disso foi a introdução do jogo "Soma e Segue". Era um jogo que consistia na acumulação de pontos através de boas ações em que quantos mais pontos conseguissem mais perto de ganhar ficariam. Perante um comportamento inadequado eram retirados pontos, que só seriam recuperados com uma boa ação. Outra forma muito eficaz de ganhar pontos foi durante a realização do trabalho em projeto. Aqui ganhavam ou perdiam pontos em grupo, consoante o cumprimento ou não das funções atribuídas a cada aluno, dando ênfase à aprendizagem cooperativa. Ou então eram somados pontos para a letra mais bonita do dia, realçando a caligrafia.

Foram várias as atividades que entraram para a contagem de pontos, neste jogo. Esta estratégia demonstrou-se imensamente positiva e refletiu um aumento da motivação da turma, alcançando maiores índices de atenção e de empenho. Os alunos tornaram-se também manifestamente mais calmos e menos agressivos uns com os outros. O facto de serem contabilizados os pontos no final de cada dia, suscitou nos alunos grande preocupação em adotarem as atitudes mais corretas estimulando-se desta forma um espírito de maior entreajuda e cooperação entre todos eles, o que ao longo do tempo foi se tornando cada vez mais natural.

No decorrer do tempo, constatamos que, na globalidade da turma, a melhoria nos comportamentos e atitudes, não se evidenciou apenas em termos motivacionais, mas também no processo de ensino-aprendizagem, no que concerne às áreas curriculares.

Neste sentido, na área da matemática verificou-se, desde o período de observação, que a turma manifestava interesse pelos conteúdos matemáticos e de raciocínio lógico, porém a motivação na realização de tarefas não era muita. Após algumas reflexões, optou-se então, por desenvolver atividades de carácter mais lúdico, interligadas com momentos que apelassem ao desafio e conquista de novos saberes, tendo em conta o nível dos alunos. Esta estratégia foi fundamental pois foi ao encontro

das suas capacidades, promovendo um desafio constante na resolução dos diferentes problemas, o que se mostrou muito motivador para grande parte da turma. Verificou-se uma melhoria significativa nesta área, relativamente àqueles que possuíam maiores dificuldades, o que foi muito prazeroso e gratificante.

Na área do português, a turma mostrou sempre menos interesse e a motivação era muito reduzida. Durante a ação interventiva muitas foram as respostas negativas e desinteressadas de alguns alunos, ou porque os conteúdos eram mais complexos na sua compreensão e perdiam o interesse, ou pelas atividades escolhidas não estarem adaptadas às suas necessidades e interesses. Contudo, através da observação e da permanente reflexão foi possível modificar tanto as estratégias de motivação como as atividades.

Realmente não se afigurou uma tarefa fácil, mas com alguma dedicação e perseverança, a planificação tomou um rumo que foi cada vez mais ao encontro de cada aluno, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem mais qualificado e motivador.

No que concerne à escrita, torna-se importante frisar que a realização do melhoramento de texto evidenciou evoluções, visto que permitiu uma maior consciencialização para a importância da escrita. Uma entrevista realizada ao autor de um texto por exemplo, foi sem dúvida, uma estratégia bastante positiva pois possibilitou momentos de reflexão e de trabalho metacognitivo com vista à organização de ideias e a um melhoramento progressivo da construção frásica.

Relativamente à área do Estudo do Meio aprez-nos dizer, que esta foi a área que os alunos dominaram e demonstraram maior interesse. Sendo esta área preenchida por conteúdos que lhes são familiares, a turma foi sempre extremamente participativa, realizando inferências e colocando diversas questões. O trabalho em projeto debruçou-

se em temáticas desta área e foi se desenvolvendo positivamente, atingindo-se índices elevados de atenção, de empenho e motivação por parte dos alunos.

No término da intervenção pedagógica foram muitos os sentimentos positivos, essencialmente o de "dever cumprido". Apesar do escasso tempo de prática, os objetivos a que nos propusemos nomeadamente, possibilitar aprendizagens significativas suportadas pelo trabalho em projeto, pela abordagem ao ensino experimental das ciências, pela diferenciação pedagógica e sobretudo, pelo trabalho cooperativo, conduziu-nos a uma reflexão permanente que nos fez progredir a cada dia.

O sentimento de nostalgia também esteve presente, não apenas porque a prática tinha terminado, mas sobretudo por ter que me despedir de uma turma especial com quem muito aprendi e cresci, não só enquanto profissional docente mas também enquanto pessoa, pois cada uma daquelas crianças foi fundamental neste percurso académico que aqui culminou.

Considerações Finais

Chegado ao término deste relatório, pretende-se uma análise consciente que abarque todo o percurso acadêmico e pessoal até ao momento, não descurando tudo o que acarreta a palavra *docente*, a qual foi constantemente "colocada à prova" aquando da prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB na sala do 3.º A.

No decorrer do curso académico, foram muitos os conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos que fomos assimilando de forma clara e concisa, com o objetivo comum de nos prepararmos teoricamente, enquanto futuros profissionais para uma ação diversificada e atenta às necessidades e interesses dos alunos. Porém, tais saberes, embora constituíssem um verdadeiro apoio teórico, a verdade é que a prática docente necessita de investigadores, reflexivos, versáteis, dinâmicos e atentos. Exige professores que "cheguem mais perto" e que sejam capazes de perceber os contextos de ação e desenvolver uma intervenção alicerçada nas necessidades e interesses de cada aluno, uma vez que cada um é diferente do outro pois, é na diferença que está o indivíduo (Tomlinson, 2008). No entanto, esta abordagem nunca poderá ser descurada dos conteúdos inseridos no currículo nacional, tendo em conta que existem objetivos comuns a serem alcançados por todos.

Consideramos que o professor é então um mediador entre as crianças e o conhecimento que estas adquirem, sendo este partilhado através de diferentes técnicas e instrumentos metodológicos, com o intuito de promover aprendizagens significativas através de atitudes ativas e motivadoras, das crianças. Verificamos também, que um ensino qualificado requer a partilha de ideias, a reflexão conjunta e o trabalho unificado entre uma comunidade educativa que deve proporcionar atitudes cooperativas ao invés de atitudes individualistas, evidenciando a sua importância às crianças. Desta forma,

estaremos não apenas, a educar crianças para sobreviver na sociedade, mas sim a educá-las para saberem viver em sociedade.

Realizada uma breve reflexão sobre o percurso acadêmico, apraz-nos dizer que estes conteúdos estiveram sempre presentes no decorrer da prática interventiva, sendo aplicados de uma forma consciente. Foi também objetivada uma prática de partilha de saberes com o professor cooperante, o que entendemos ser importante, pois este detém um maior conhecimento da rotina educativa bem como dos próprios alunos com quem interagimos diariamente.

Desenvolver a ação interventiva no papel de estagiária, em contexto de 1.º CEB, mais precisamente com crianças de 3.º ano, revelou-se especialmente importante para compreender a complexidade do papel do professor, o qual foi assumido, ao longo do estágio, com o apoio do professor cooperante que nos ajudou a desenvolver uma prática suportada por reflexões antes, sobre e após a ação com vista ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e à subsequente melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças.

Durante a prática, aquando da planificação e realização das várias atividades, a exploração e incidência sobre as problemáticas inicialmente observadas, mostrou-se crucial na obtenção de objetivos comuns, o que veio a notar-se através de uma crescente evolução que se fez sentir na generalidade da turma, quer ao nível da escrita quer ao nível do comportamento global.

A ação pedagógica foi fundamentada em princípios pedagógicos assentes no trabalho cooperativo, na diferenciação pedagógica, no trabalho em projeto e na abordagem ao ensino experimental das ciências. O trabalho cooperativo apresentou-se como estratégia fundamental para fundamentar toda a prática pedagógica. Suportada pelo objetivo de que a cooperação significa trabalhar em conjunto e de forma

coordenada para atingir objetivos comuns, a turma evidenciou, no término da prática, menos agressividade entre eles, aceitação das diferenças e dos diferentes papéis desempenhados por cada um e essencialmente, assimilaram que trabalhar em grupo é muito mais do que se juntarem em volta de uma mesa para a realização de um trabalho em conjunto. Constataram, que trabalhar em grupo é cooperar entre eles e é, sem dúvida, aprender a viver em sociedade (Lopes & Silva, 2009).

Entendemos que a efetivação deste estágio pedagógico foi basilar pois, contribuiu para uma evolução enquanto profissional de docência e, certamente, enquanto pessoa. Este crescimento só foi possível graças ao apoio e à partilha de saberes que, direta ou indiretamente, tanto o professor cooperante como a professora orientadora sempre transmitiram. A partilha de conhecimentos e sobretudo de sentimentos puros e verdadeiros demonstrados pelas crianças do 3.º A foram igualmente importantes e refletem uma prática desenvolvida em torno de uma envolvimento especial. A turma apresentou-se muito peculiar, pela prontidão, pela amizade, pela ajuda e pelo carinho que demonstraram por mim ao longo de toda a prática.

Em jeito de conclusão apraz-nos aferir que o estágio pedagógico tornou-se no momento substancial para a consolidação dos conhecimentos e desenvolvimento de competências que até então tinham sido adquiridos, possibilitando assim uma maior compreensão e eficaz aplicação. Profissionalmente, possibilitou diferentes interações e partilha com a comunidade educativa, o que fomentou a tão importante evolução profissional, tornando assim esta etapa um momento fundamental enquanto professora do 1.º CEB.

Referências

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Barbeiro, L., F. & Pereira, L., Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*, 10-15.
- Coutinho, P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Perfis específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Portugal.

- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, I., S. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. Retirado de https://iconline.ipliria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada. (2013). *Projeto Educativo de Escola*. Santa Cruz.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores* (3.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, M. C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Graue, M., E. & Walsh, D., J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (4.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 - Importação dos principais dados alfanuméricos e geográficos*. Retirado em <http://mapas.ine.pt/download/index2011.phtml>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y. E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H., S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - edições técnicas, Lda.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ed). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar*. Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/201. Retirado em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEDocumentofinal.pdf>
- Ministério da Educação (2011). *Geometria e Medida No Ensino Básico*. Ministério da Educação. Retirado em http://area.dgdc.min-edu.pt/materiais_NPMEB/home.htm
- Ministério da Educação. (2012). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. In *Escola Moderna*, 21, 64-70.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do "Projeto Infância". In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (p.141-166). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-43). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed), *Visão panorâmica da inestigação-acção* (pp7-13). Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Retirado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, J., M. (2000). *O Professor como pessoa - A Dimensão Pessoal na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

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

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In M. E. (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.^a ed). Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores - Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

Apêndices

Apêndice 1. Planificação 1.^a Semana: 14, 15 e 16 de outubro

Apêndice 2. Planificação 2.^o Semana: 21, 22 e 23 de outubro

Apêndice 3. Planificação 3.^o Semana: 28, 29 e 30 de outubro

Apêndice 4. Planificação 4.^o Semana: 4, 5 e 6 de novembro

Apêndice 5. Planificação 5.^o Semana: 11, 12 e 13 de novembro

Apêndice 6. Planificação 6.^o Semana: 19, 20 e 21 de novembro

Apêndice 7. Planificação 7.^o Semana: 25, 26 e 27 de novembro

Apêndice 8. Planificação do projeto

Apêndice 9. Relatório de Estágio de Mestrado