UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência das Ciências Sociais

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

Ano Letivo 2013/2014

Ana Mónica Serrão Gonçalves

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

Orientadora: Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia

Funchal, 2014

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

Sumário

Agradecimentos ..... **VII**
Resumo ..... **IX**
Summary ..... **X**
Lista de siglas ..... **XI**
Índice de figuras ..... **XII**
Índice de tabelas ..... **XIV**
Introdução **1**
Parte I – Enquadramento Teórico **3**
Capítulo I – A gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico **5**
Programas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico 5
Programa Curricular de Estudo do Meio 5
Programa Curricular de Matemática 6
Programa Curricular de Português 8
Capítulo II - Formação inicial de professores: a (des)construção da identidade profissional do formando enquanto futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico **9**
Dimensões da construção da identidade profissional 10
O professor reflexivo: construção da sua identidade através da reflexão 11
Capítulo III – Investigação-ação: um novo paradigma na formação de professores **14**
Observação 15
Fotografias e vídeos 16
A construção do percurso de intervenção pedagógica: observar, planificar, agir, refletir, avaliar 16
Capítulo IV – Contextualização metodológica da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico **17**
Teorias da aprendizagem: um contributo para a qualidade na educação 17
Teorias cognitivistas 18
Teorias humanistas 19
Opções metodológicas da intervenção pedagógica 21
Diferenciação pedagógica 21
Aprendizagem cooperativa 23
Recursos Didáticos 23

Tecnologias da Informação e Comunicação 23
Materiais manipulativos 24
Capítulo V – A comunicação na sala de aula 25
Parte II – A prática *in loco* 29
Capítulo I - Caraterização da EB1/PE da Corujeira 31
Caraterização do meio envolvente 31
Caraterização do espaço educativo 32
Projeto Educativo de Escola 34
Capítulo II - Caraterização global da turma do 2.º ano 36
Indicadores socioeconómicos da turma 38
Caraterização da sala 40
Capítulo III – Prática pedagógica na sala do 2.º ano 41
A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramenta de promoção da comunicação oral e escrita 41
O jogo como promotor da comunicação matemática 49
A manipulação de materiais concretos na construção de circuitos de comunicação . 52
A comunicação através das histórias 53
Avaliação das aprendizagens da turma 59
Intervenção com a comunidade educativa 59
Circuito de jogos tradicionais 59
Síntese inerente à questão de investigação 64
Reflexão global da intervenção pedagógica 65
Considerações finais 69
Referências 71

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho muitas pessoas estiveram envolvidas, as quais quero deixar o meu agradecimento.

À orientadora científica e de estágio Professora Doutora Fernanda Gouveia pela sua orientação na elaboração deste relatório, pelas suas sugestões e partilha de conhecimentos.

Ao diretor João Silva pelo acolhimento na Escola Básica com Pré-escolar da Corujeira e pela sua ajuda durante o estágio.

À professora cooperante Graça Silva pelo seu acolhimento, orientação, cooperação e partilha de conhecimentos.

Aos alunos da turma do 2.º ano pelo seu carinho, simpatia, respeito e compreensão.

Ao pessoal docente e não docente da Escola Básica com Pré-escolar da Corujeira que me acolheu com o maior carinho e simpatia e me apoiou sempre que necessário.

À colega Tânia Côrte pelas suas palavras de ânimo e pelo seu companheirismo.

A todos os professores e educadoras cooperantes que me receberam ao longo das práticas pedagógicas porque sem a sua disponibilidade e abertura o meu crescimento profissional e pessoal não seria tão completo.

Às minhas colegas de turma; àquelas que, devido a incompatibilidades, não conseguiram continuar nesta turma e àquelas que abandonaram este curso que, de forma direta e indireta, contribuíram para o meu crescimento pessoal e social ao longo destes cinco anos.

À Sofia, Cristina, Fátima, Dina, Ana, Sandra, Cláudia, Noémi, Mariana, Catarina e muitas outras que não consigo nomear: obrigada pela vossa amizade e companheirismo. O que é bom deixa saudade.

A todos os meus professores, desde o pré-escolar até à universidade, que me mostraram o que é e o que não é ser professor.

E como os últimos são sempre os primeiros:

Aos meus pais que me possibilitaram a concretização deste percurso académico, especialmente à minha mãe;

À minha irmã, que me tem ensinado a crescer como ser humano e que a maior força vem de dentro de nós;

A todos os meus familiares que de forma direta ou indireta ajudaram-me neste percurso;

Ao meu avô António, que não teve a possibilidade de presenciar fisicamente o culminar deste meu percurso: que estejas orgulhoso da tua neta.

Resumo

O relatório de estágio aqui descrito visa patentear um percurso de prática pedagógica desenvolvida na unidade curricular Relatório da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio final decorreu através da prática pedagógica na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano, que apresentou um ciclo metódico baseado no paradigma de investigação-ação, com o principal objetivo de refletir as escolhas metodológicas e suas repercussões no superar das dificuldades encontradas na turma acima referida e na procura de uma resposta a uma problemática de investigação *Como desenvolver a transversalidade da comunicação oral e escrita nas áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

A partir das observações e inferências recolhidas em contexto prático foi possível encontrar várias respostas às dificuldades demonstradas pela maioria dos alunos, como também desenvolver as capacidades dos mesmos nas três principais áreas curriculares do currículo do Ensino Básico.

Palavras-chave: estágio; 1.º ciclo do ensino básico; investigação-ação; metodologias; reflexão; comunicação.

Summary

The probation report described here seeks to patent a way of teaching practice developed in the course of Teaching Practice Report of the Masters in Preschool Education and Teaching 1. º Cycle of Basic Education.

The final stage took place through the teaching practice in the valence of 1. Cycle of basic education, a class 2. Grade, which presented a methodical cycle based on the paradigm of action research, with the primary objective of reflecting the methodological choices and its impact on overcoming the difficulties encountered in the above class and search for a answer to a problematic research *How to develop transversal nature of the oral and written communication in the curriculum areas of 1. cycle of basic education?*

From the observations and inferences obtained in practical context were found several answers to the difficulties experienced by most students, but also to develop the capabilities of those in the three main subject areas of the curriculum of basic education.

Keywords: internship, 1st cycle of basic education, action research, methodologies, reflection, communication.

Lista de siglas

Sigla	Significado
APP	Apoio Pedagógico Personalizado
CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
CEB/PE	1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar
DF	Diferenciação Pedagógica
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar
EE	Encarregado de Educação
ME	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de figuras

Figura 1. Processo de construção individual da aprendizagem 18
Figura 2. Eixos organizacionais vinculados ao conceito de qualidade 20
Figura 3. Distribuição dos alunos do 2.º ano em género 37
Figura 5. Caraterização das habilitações literárias dos EE 39
Figura 4. Distribuição das famílias por classe 39
Figura 6. Planta da sala de aula 40
Figura 7. Disposição das mesas de trabalho 40
Figura 8. Disposição do material na sala de aula 41
Figura 9. Caraterização oral da origem da massa 42
Figura 10. Caraterização oral da origem da farinha 42
Figura 11. Jogo da Forca 43
Figura 12. Jogo da tabuada do dois 43
Figura 13. Jogo do dinheiro 44
Figura 14. Jogo Mensagens Engarrafadas 44
Figura 15. Exploração do jogo Mensagens Engarrafadas 45
Figura 16. Capa da história Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos 45
Figura 17. Capa do livro *Os Cinco Sentidos* 46
Figura 18. Trabalhos realizados pelos alunos 46
Figura 19. Exploração dos Casos da Língua na história Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos 47
Figura 20. Composição original 48
Figura 21. Composição final 48
Figura 22. Jogo do Dardo 50
Figura 23. Composição elaborada sobre o Jogo do Dardo 50
Figura 24. Atividade do mercadinho do 2.º ano 51
Figura 25. Manipulação do material Multibásico 52
Figura 26. Resolução da ficha de trabalho 53
Figura 28. Leitura da *História da Carochinha* de Luísa Ducla Soares 55
Figura 27. Apresentação da *História da Carochinha* de Luísa Ducla Soares 55
Figura 29. Ilustração da História da Carochinha 56
Figura 30. Legendagem da História da Carochinha 56
Figura 31. Ilustração da lengalenga presente na história *O rabo do gato* 57

Figura 32. Ilustração do conto *O rabo do gato* 58
Figura 33. Convite endereçado aos EE 60
Figura 34. Professores e pessoal não docente a assar as castanhas 61
Figura 35. Jogo do bowling 61
Figura 36. Corrida da colher 62
Figura 37. Corrida de sacas 62
Figura 38. Jogo de coordenação 63
Figura 39. Corrida de obstáculos 63

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição da oferta formativa 33
Tabela 2. Distribuição do serviço docente 33
Tabela 3. Distribuição do pessoal não docente 34

Introdução

O presente relatório de estágio, integrado na unidade curricular de Relatório da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa ilustrar um percurso prático na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizado na Escola Básica com Pré-escolar (EB1/PE) da Corujeira, numa turma de 2.º ano.

Através deste estágio final, parte integrante e fundamental de um percurso de formação inicial de professores, foi possível colocar em prática um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mas também foi alvo de momentos de novas aprendizagens que melhoraram a prática pedagógica em si como também na aquisição de novas capacidades e habilidades importantes para a atividade docente.

Recorrendo à metodologia de investigação-ação, a prática pedagógica assentou num ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão das metodologias aplicadas na turma em questão, verificando de que forma as escolhas selecionadas para melhorar as capacidades dos alunos teve um impacto positive e significativo no contexto em estudo.

Com a elaboração e apresentação deste relatório pretende-se expor e refletir um trabalho desenvolvido durante sete semanas com a referida turma, em que o principal objetivo foi ultrapassar as dificuldades encontradas semana a semana, como também dar resposta a uma problemática de investigação levantada durante a semana de observação e melhorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos desta turma em estudo.

Relativamente à estrutura deste relatório de estágio, este encontra-se dividido em duas grandes partes: a parte teórica e a parte prática. Na parte teórica encontra-se um conjunto de capítulos teóricos que sustentam a preparação da intervenção pedagógica, tais como: a gestão curricular do 1.º CEB e os programas curriculares das áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática; a importância da formação inicial de professores para a (des)construção da identidade profissional do formando enquanto futuro docente; a metodologia de investigação-ação como novo paradigma da formação de professores; a contextualização metodológica da prática pedagógica e, por fim, uma exposição teórica relativa ao tema da comunicação como contextualização teórica da principal problemática de investigação: *Como desenvolver a transversalidade da comunicação oral e escrita nas áreas curriculares do 1.º CEB?*.

A segunda parte deste relatório contém também três grandes capítulos, sendo eles: a caraterização da EB1/PE da Corujeira; a caraterização da turma do 2.º ano e a prática pedagógica desenvolvida na referida turma. No término deste relatório encontram-se uma síntese da questão de investigação, uma reflexão global da prática pedagógica desenvolvida na referida turma e as considerações finais.

Em síntese, este relatório tem como fim a exposição de um percurso prático de construção e consolidação de competências, habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do curso, como também a reflexão da intervenção prática em contexto de 1.º CEB como instrumento de melhoria das capacidades profissionais futuras.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com a publicação do Decreto-lei n.º 139/2012 e do Despacho n.º 5306/2012, o currículo do EB, tal como os restantes ciclos de ensino, sofreram reestruturações programais baseada na melhoria da "qualidade do que se ensina e do que se aprende (…) [para] criar uma cultura de rigor e de excelência" (Decreto-lei n.º 139/2012, p. 3476), num ambiente de promoção da autonomia e gestão curricular das escolas.

Esta revisão curricular possui as suas peças basilares na "redução da dispersão curricular (…) [e] no reforço de disciplinas fundamentais" onde a "educação para a cidadania (…) [é] transversal (…) não sendo imposta como uma disciplina isolada" (Ibid., p. 3476).

No que se refere exclusivamente ao 1.º CEB, os programas curriculares que sofreram alterações foram os de Português e Matemática, ficando o programa curricular de Estudo do Meio presente no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, datado do ano de 2004.

Programas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Programa Curricular de Estudo do Meio

No documento acima referido, o Estudo do Meio carateriza-se pelo cruzamento de várias áreas científicas – História, Geografia, Ciências da Natureza, Etnografia, entre outras – constituindo-se uma componente transversal das restantes áreas curriculares "podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas" (Ministério da Educação [ME], 2004, p. 101).

Ao longo da sua vida, a criança experiencia vários momentos que a relacionam com o seu meio envolvente através dos sentidos. Desta forma, este meio torna-se lugar singular de aprendizagens significativas para a mesma, devendo ser ponderado e estimulado durante os primeiros anos escolares.

Assim, o programa curricular desta área organiza-se em "blocos de conteúdos (…) [cuja] ordem (…) obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência" (Ibid., pp. 101-102), cabendo aos professores adequar estes conteúdos à realidade do meio envolvente, como também aos conhecimentos, interesses e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Relativamente às habilidades a desenvolver nesta área, o ME (2004) enfatiza a "capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender [ao] aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade" (p. 102). Neste aspeto, o professor tem um papel fundamental em garantir a utilização de materiais e técnicas necessárias à aquisição do saber científico, num ambiente diversificado de metodologias, mais concretamente na elaboração e concretização de "investigações e experiências reais", através de um diálogo plural entre a escola e o meio onde estas se inserem, formando cidadãos responsáveis e atentos aos problemas do "ambiente, [da] sociedade e [da] cultura em que se inserem" (p. 102).

Programa Curricular de Matemática

No que respeita ao programa curricular de Matemática, este sofreu uma adaptação relativamente ao documento elaborado no ano de 2007 pois este não correspondia às Metas Curriculares de Matemática homologadas em 2012. Assim, neste mesmo ano, foi elaborado um novo programa curricular seguindo os objetivos propostos por estas metas curriculares.

O ensino da Matemática baseia-se em três grandes princípios: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

O desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo revela-se uma componente basilar na estruturação e "hierarquização de conceitos matemáticos (…) [no] estudo sistemático das suas propriedades e a [sua] argumentação clara e precisa" (Damião & Festas, 2013, p. 2), habilidades necessárias para o aprofundamento de conhecimentos posteriores a este ciclo de estudos.

A Matemática é um elemento presente em várias áreas científicas que permitem reconhecer diversos fenómenos que ocorrem ao redor da humanidade. Assim, é imprescindível que os alunos tenham conhecimento de materiais e instrumentos matemáticos que permitem o estudo das causas destes fenómenos, garantindo-lhes uma maior perceção dos acontecimentos que se manifestam à sua volta (Ibid.).

Para além dos fenómenos ocorridos no mundo, é evidente que muitos conceitos matemáticos se interligam com componentes sociais que devem ser do conhecimento dos alunos para que estes se apercebam como estão organizadas as sociedades política, social e economicamente. Deste modo, o ensino da Matemática contribuirá para o

desenvolvimento de cidadãos informados e com capacidades para exercer, em pleno, os seus direitos e deveres, inseridos num contexto social (Ibid.).

Os autores deste programa curricular mencionam que é necessário incutir nas crianças, desde os primeiros anos escolares, o rigor e a relação que a Matemática tem com o mundo envolvente "através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas" (Ibid., p. 2).

Relativamente ao desempenho dos alunos estes são representados por verbos significativos de habilidades que os alunos devem possuir. No caso do 1.º CEB, os objetivos são: identificar/designar; estender; reconhecer e saber. Durante o processo de aprendizagem de conceitos matemáticos, os alunos devem empregar a denominação formal correta, salvo exceções mais complexas, conseguindo aplica-la em diversos contextos, identificando "causas [e] exemplos concretos" (Ibid., p. 3) assim como os seus resultados.

O desempenho dos alunos acima caraterizado deve basear-se em cinco vertentes da matemática, tomando-a "como um todo articulado e coerente" (Ibid., p. 4):

i. *Conhecimento de fatos e procedimentos* – habilidades como a memorização e compreensão devem ser desenvolvidos em consonância para facilitar a resolução de problemas;
ii. *Raciocínio matemático* – a partir do pensamento hipotético-dedutivo os alunos devem ser capazes de analisar uma série de informações, capacidades que irão ser de utilidade nos ciclos escolares seguintes;
iii. *Comunicação matemática* – para desenvolver a compreensão dos conteúdos matemáticos, a comunicação na sala de aula (oral e escrita) deve ser potenciada para que os alunos sejam "incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas" como também "redigir convenientemente as suas respostas, explicando (…) o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara" (Ibid., p. 5);
iv. *Resolução de problemas* – esta atividade coloca o aluno a mobilizar capacidades de "leitura e interpretação de enunciados, (…) conhecimentos de factos, conceitos e relações" (Ibid., p. 5) que utilizados de forma sistemática e correta, em ciclos escolares posteriores, se revelarão uma base importante na compreensão de conteúdos mais complexos;
v. *Compreender a Matemática como um todo coerente* – a Matemática constitui uma área complexa de relações entre várias áreas (Álgebra, Geometria, entre outros), áreas que

devem ser desenvolvidas não separadamente, mas em conjunto para que o aluno interiorize a Matemática como uma área transversal, não só na sua parte teórica, mas também na sua parte prática (Ibid.).

Concluindo, o programa curricular de Matemática enfatiza a aquisição de habilidades e capacidades matemáticas que permitirão aos alunos desenvolver uma maior compreensão nesta área, articulada com o meio envolvente e com outras áreas curriculares.

Programa Curricular de Português

Como foi referido no início deste capítulo, a gestão curricular dos programas fica à responsabilidade das escolas e, consequentemente, de cada professor, com o objetivo de adequar os conteúdos programáticos com a realidade de cada turma de forma harmoniosa (Reis, 2009).

A língua é uma componente identitária das sociedades, independentemente da forma em que é apresentada. E é nesta componente identitária que reside a importância da afirmação da língua como capacidade de relação com os outros, num conjunto de valores que está subjacente a essa coletividade. A língua é transversal a muitas áreas; neste sentido, é de relevar a sua importância no meio escolar, para desenvolver nos alunos capacidades comunicativas que lhes será benéfica na vivência social com os outros e na "aquisição de outros saberes" (Ibid., p. 13).

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009), as competências a adquirir baseiam-se na "compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com os propósitos metacognitivos, etc." (Ibid., p. 14).

Particularmente no 1.º CEB, as aprendizagens a realizar acontecem em dois momentos. Num primeiro momento, aquando a entrada para este ciclo de estudos, os alunos devem desenvolver a comunicação oral, função que mostra ter uma "dupla função: (…) [um] carácter adaptativo ao novo ambiente escolar e à consequente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem [e] uma função de capacitação (…) para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações", aprendizagens que acontecem paralelamente a outras, mais precisamente, na interiorização "da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração". Num segundo momento acontece a "interiorização das principais relações

entre os sistemas fonológico e ortográfico" (Ibid., p. 22) que permitirão a aquisição de novas capacidades de leitura e escrita, habilidades fundamentais para a compreensão de diversos conteúdos programáticos nas diversas áreas curriculares do 1.º CEB.

Capítulo II - Formação inicial de professores: a (des)construção da identidade profissional do formando enquanto futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao iniciar este capítulo, torna-se necessário, numa primeira fase, definir o conceito de identidade e perceber de que forma este se aplica ao contexto da educação, mais precisamente, aos futuros professores.

Lopes (2001, citado por Anjos, 2007) define a identidade como "uma relação consigo (entre imagens de si actuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença" (p. 39). Isto quer dizer que o indivíduo tem e deve se reconhecer como pessoa individual, com determinados valores e crenças, mas também como um ser social, (re)conhecido pelos outros, através de uma interação com o(s) outro(s) num contexto social.

Estes dois processos emergem em duas dimensões: a dimensão temporal – "construção da identidade a partir de categorias que as diversas instituições oferecem" (p. 40) – e a dimensão espacial – o momento do reconhecimento da identidade (Anjos, 2007; Cardona, 2008).

Ao longo da sua vida académica, o formando – futuro profissional da educação – constrói uma determinada imagem daquilo que é ser professor, pois este "observa os seus vários professores diariamente, imita-os em actividades de role-play espontâneo" (Formosinho, 2009, p. 99). Estes modelos, em situações de desempenho prático, irão demonstrar que aceções tem o formando sobre o que é e como deve agir um professor.

Neste sentido, as instituições de formação docente têm um papel de dinamizar estas aceções que o formando possui sobre a profissão docente, pois quanto mais autónomos forem, mais se apercebem das verdadeiras realidades das escolas. Esta construção profissional permitirá aflorar junto dos formandos uma nova "cultura profissional" e uma nova "cultura organizacional" (Nóvoa, 1992, p. 24).

De forma a iniciar esse processo de construção profissional, torna-se essencial produzir uma nova imagem do formando enquanto pessoa como profissional da educação. O formando deve conseguir encontrar um equilíbrio entre aquilo que é e

aquilo que deseja ser como profissional, eixos que se interligam nos contextos da educação.

Dimensões da construção da identidade profissional

Tap (1998, citado por Anjos, 2007) apresenta esta (des)construção da identidade profissional como um processo dinâmico assente em seis caraterísticas: "a continuidade; a coerência consigo próprio (…); a unicidade (…); a diversidade (…); a realização de si pela acção e a auto-estima", caraterísticas estas que, na vida quotidiana, são colocados em causa devido a fatores externos ao indivíduo, identidade que sofre "um esforço constante para gerar a continuidade na mudança" (p. 41).

Dominicé (1990, citado por Nóvoa, 1992) refere que é "na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) (…) que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida (…) que mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (p. 26). E é nestas caraterísticas que o formando deve basilar a sua formação – num contexto individual, mas também social, porque através do diálogo com outros formandos e docentes é possível a emersão de uma nova cultura organizacional baseada em novos valores e conhecimentos num percurso de autonomia docente contextualizada (Nóvoa, 1992; Thomas, 1993, Gonçalves, 1995, citados por Anjos, 2007).

O indivíduo integra um grupo, mas não se limita a estar: revela-se como uma componente estrutural onde, dentro da sua liberdade "dá sentido à sua própria acção como pessoa e como profissional" (Anjos, 2007, p. 45).

Para além da mudança do formando e daqueles presentes bem como daqueles que o rodeiam, é necessário também (trans)formar os contextos onde este inserem. Se a instituição escolar não pode (trans)formar o professor, então o professor também não se pode (trans)formar nem (trans)formar a instituição onde está inserido, pois a formação não se dissocia das instituições escolares onde exercem a função docente em que o processo de aprendizagem contínua do professor deve estar articulada com os projetos da instituição escolar, pois só assim "favorece a participação dos diversos actores da vida da instituição e a emergência de práticas democráticas" (Somekh , 1989, citado por Nóvoa, 1992, p. 29).

Não podemos dissociar a atividade docente como uma atividade social, pois todos os dias o professor envolve-se com diversos agentes educativos, que o leva a

desenvolver “um saber-comunicar-pedagogicamente-bem” (Monteiro, 2000, citado por Anjos, 2007, pp. 47-48).

O professor reflexivo: construção da sua identidade através da reflexão

Temos observado o ponto de vista de alguns autores relativamente à importância da reflexividade no processo de formação de professores. Devemos, por isso, perceber de que forma se processa o ato de reflexão e como este deveras auxilia no processo de formação.

Segundo Dewey (1959, citado por Serra, 2004) o pensamento reflexivo revela-se como uma melhor forma de pensar sobre as coisas, um “pensamento (…) que examina mentalmente o assunto e se lhe dá consideração séria e consecutiva” (p. 60). Quer isto dizer que o pensamento reflexivo permite transformar um acontecimento que tenha sido caraterizado pelo aspeto negativo (dúvida, incerteza, conflitos) colocando-o numa perspetiva positiva, que traga clareza, coerência, num entendimento harmonioso daquilo que aconteceu.

No caso específico da educação e da formação de professores, este paradigma revela-se como um meio para desenvolver um exercício de reflexão autónoma onde o formando é o principal ator, onde deve existir uma ligação entre as manifestações ocorridas na prática com as teorias, num processo de “análise crítica e discussão” (Zeichner, 1993, citado por Serra, 2004, p. 60) dos problemas manifestados na prática, colocando o professor no papel de investigador que encontra significado naquilo que vivenciou (Nóvoa, 1992; Day, 1993, citados por Serra, 2004).

Quer isto dizer que, no processo de formação, os formandos devem analisar o papel da profissão docente e conseguir examinar os processos de reflexão como instrumento e recurso de progressão construindo-o “um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo” (Oliveira e Terça, 1991, citados por Serra, 2004, p. 61).

Para Schon (1992) o processo de reflexão durante a prática carateriza-se por fases que devem ser do conhecimento do formando: a primeira fase é caraterizada por “um momento de surpresa” (p. 83); de seguida o formando analisa esse acontecimento e, ao mesmo tempo, tenta perceber a causa desse espanto; depois reestrutura o acontecimento surpresa e realiza uma nova tentativa para perceber a origem dessa surpresa. Schon (1992) refere que este processo de reflexão durante a ação não precisa

do uso de palavras. Mas após este momento torna-se fulcral que o formando, após a prática, reflita sobre outros aspetos que, naquele momento, não lhe foi possível analisar. É neste momento que devem ser utilizadas palavras, narrativas e análises fundamentadas sobre as possíveis causas de um determinado acontecimento surpresa, recorrendo à reflexão realizada durante o mesmo.

Contudo, neste processo de reflexão, uma outra dimensão pode estar presente, dimensão que é caraterizada por um estado de confusão e incerteza, pois segundo Hainer (s/d) citado por Schon (1992)

> só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão (…) [que] faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (p. 85).

Quer isto dizer que, durante o estado de confusão e incerteza em que o formando se encontra, este encontrará significado na sua prática no meio destas emoções.

E é neste processo de emoções e atitudes que se encontram as bases do processo de conduta reflexiva do formando (Katz & Raths, 1985, citados por García, 1992). Diversos autores têm analisado estas atitudes demonstradas pelos professores no processo de reflexão, mencionadas de seguida.

Uma primeira atitude primordial apontada por Dewey (1989, citado por García, 1992) para uma aprendizagem reflexiva é a "mentalidade aberta [onde] a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias" (p. 62) irá conduzir o formando a construir uma identidade profissional mais aberta, com novas perspetivas teóricas, com novas possibilidades de melhorar a sua intervenção e a criar um novo olhar sob os seus alunos e dos acontecimentos no desenvolvimento da sua prática.

Mas para isso, uma segunda atitude que o formando deve ter é o sentido de responsabilidade, principalmente uma

> responsabilidade intelectual (…) [onde] ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a

> integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (Dewey, 1989, citado por García, 1992, pp. 62 e 63).

Por fim, Dewey (1989, citado por García, 1992) menciona uma última atitude, sendo esta o entusiasmo, que possibilitará enfrentar a docência "com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina" (p. 63).

Para além da criação e desenvolvimento de atitudes reflexivas, o formando deve também desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas para realizar por completo este processo reflexivo (García, 1992).

Os autores Pollard e Tann (1987, citados por García, 1992) identificam seis capacidades necessárias à produção de um ensino reflexivo:

i. *Destrezas empíricas*, que se relacionam com a capacidade de observar e reunir informações que permitam conhecer o ambiente educativo de forma afetiva;
ii. *Destrezas analíticas*, ou seja, ser capaz de "analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria" (p. 61);
iii. *Destrezas avaliativas*, relacionadas com a capacidade de valorização educativa e utilidade dos projetos e metas a atingir;
iv. *Destrezas estratégicas*, referentes "ao planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada" (Ibid., p. 61);
v. *Destrezas práticas*, que lhe permitam participar ativamente no processo educativo, tendo em conta os objetivos e as metas definidas a alcançar;
vi. *Destrezas de comunicação*, necessárias à partilha com os restantes profissionais, baseada num trabalho cooperativo entre o grupo.

Desta forma, no contexto da educação, as capacidades de reflexão devem ser desenvolvidas através da utilização de uma metodologia de trabalho que guie o professor na sua prática pedagógica e na reflexão das suas ações.

Durante o estágio desenvolvido na EB1/PE da Corujeira foram elaboradas reflexões semanais com o propósito de analisar e refletir as opções metodológicas adotadas e como estas tiveram impacto no desenvolvimento das capacidades e habilidades académicas e sociais dos alunos, estando em apêndice duas reflexões que se destacam pela reflexividade da aplicação de metodologias que permitiram um maior envolvimento dos alunos na construção do seu conhecimento (ver Apêndice A).

Capítulo III – Investigação-ação: um novo paradigma na formação de professores

Segundo Bodgan e Biklen (1994) a investigação-ação é uma metodologia que privilegia a "recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais" (p. 292) junto dos intervenientes do processo onde cada elemento participa ativamente na melhoria do "mundo real" (p. 284). A partir dos resultados obtidos no processo de melhoria do ambiente, os participantes envolvidos adquirem ferramentas que lhes permitirão adotar as melhores soluções para colmatar qualquer situação menos positiva.

A investigação-ação enquadra-se num "campo de acção (…) [seguindo] uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise" (Denzin & Lincoln, 1994, citados por Aires, 2011, p. 15). Desta forma, a pesquisa que se elabora e realiza carateriza-se por utilizar diversas metodologias em que o investigador tem de criar um ambiente de relações positivas de forma a perceber este mesmo ambiente e as relações que se estabelecem nele (Bodgan & Biklen, 1994).

Partindo de um ponto de vista qualitativo, a investigação-ação incorpora passos que guiam o investigador na procura de artefactos que sustente a sua investigação, desde o seu planeamento, à pesquisa e análise de informações até à avaliação e apresentação da mesma. Denzin e Lincoln (1994) citados por Aires (2011) apresentam três ramos gerais que o investigador utiliza na sua investigação: "teoria, método e análise", "ontologia e epistemologia" e "metodologia" (p. 14).

O investigador, quando chega ao ambiente em estudo, acarreta consigo um conjunto de valores que o faz criar uma imagem do ambiente e dos participantes em estudo. Após estar inserido nesse contexto, equilibra os seus ideais com os dos participantes na investigação, concebendo interrogações variadas sobre estes e sobre o seu meio que, numa fase posterior, são estudadas pormenorizadamente com recurso a técnicas adequadas ao tipo de investigação a decorrer (Aires, 2011).

Nos ambientes educativos, esta metodologia adequasse na busca de melhores estratégias e técnicas profissionais para melhorar as práticas docentes e até criar um meio de investigação dentro das próprias instituições educativas e nas salas de aula. O professor acaba por interiorizar o papel de investigador na medida em que este procura informações sobre os seus alunos e sobre o meio onde estes se inserem, tornando-o um agente educativo mais observador e atento às necessidades destes e desenvolve a sua

própria identidade profissional através de um processo de reflexão sobre as suas ações e sobre a sua interação com os agentes educativos (Bodgan & Biklen, 1994).

A pesquisa de informações marca o início do processo de investigação, onde o professor/investigador seleciona uma série de técnicas e instrumentos de recolha de dados, seleção essa que não é estanque e, sempre que necessário, poderá ser ajustada ao longo de todo o processo de investigação. De entre as mais utilizadas no contexto educacional, destacam-se: a observação, as notas de campo, os diários, as entrevistas e os portefólios (Máximo-Esteves, 2008; Aires, 2011).

Observação

No contexto da educação, a observação tem como objetivo a identificação de problemas e a procura de possíveis respostas para os problemas identificados, permitindo compreender os efeitos das decisões pedagógicas que o professor realiza nas suas intervenções pedagógicas, avaliando e intervindo nas situações que necessitam de alguma mudança num momento posterior à observação. Por conseguinte, o professor assume o papel de investigador, que observa e organiza as informações pertinentes na sua pesquisa para melhorar as situações de ensino/aprendizagem (Estrela, 1994; Sousa, 2005).

A observação é um processo natural que ocorre no contexto e poderá incidir nos comportamentos verbais e não-verbais dos participantes na investigação (Sousa, 2005). A tarefa do investigador é selecionar informações e registos que sejam pertinentes ao seu estudo, sendo estas passíveis de se diferenciar dependendo da trajetória dos acontecimentos a inquirir. Estas observações recolhidas podem constar nas denominadas notas de campo (ver Apêndice B) ou nos diários (Máximo-Esteves, 2008; Aires, 2011).

As notas de campo ou os diários de bordo possibilitam o registo de informações pertinentes ao estudo, caraterizados por serem "registos detalhados, descritivos e focalizados (…) das pessoas (…), suas acções e interacções" (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) que devem tomar uma forma reflexiva do sucedido para que, numa fase posterior, seja mais fácil retirar ilações do tema em estudo.

Contudo, é humanamente impossível realizar uma observação de tudo o que se passa em sala de aula; esta "será sempre apenas uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo" (Sousa, 2005, p. 109).

Aires (2011) aponta ainda outras desvantagens no uso da observação como técnica de recolha de informações, tais como a influência pessoal e sentimental do investigador no grupo a investigar e a coexistência de fenómenos não observáveis que podem condicionar a validade das observações realizadas.

Na formação inicial de professores, Estrela (1994) demonstra que o processo de observação é "a base de uma pedagogia autocorretiva ou de auto-aperfeiçoamento" (p. 57) em que a principal tarefa do formando é a identificação de problemas na sua prática pedagógica, tornando-se "mais consciente de si próprio" (p. 58), possibilitando ao supervisor avaliar o crescimento profissional durante as situações de prática pedagógica.

Fotografias e vídeos

Os registos digitais das observações colocam sobre outra perspetiva as observações realizadas em contexto e possuem, em ultima instância, uma componente documental auxiliar da investigação a realizar. Para além destas finalidades, o registo fotográfico tem "como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir" (p. 91) qualquer atividade ou acontecimento ocorrido no contexto em estudo (Máximo-Esteves, 2008).

Algumas críticas são apontadas ao uso de registo digitais, nomeadamente, a manipulação intencionada do investigador, registando momentos em que este controla a informação a ser gravada e a interferência de um objeto digital no contexto em estudo, podendo levar a distrações dos participantes, e até na intromissão do "decurso normal dos acontecimentos" (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

A construção do percurso de intervenção pedagógica: observar, planificar, agir, refletir, avaliar

A partir dos pressupostos mencionados no capítulo anterior, é evidente que o professor, adotando um papel de investigador, construa um "roteiro de investigação" (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) de forma a estabelecer passos significativos e consistentes no seu projeto de investigação.

Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) refere os seguintes:

i. "Planear com flexibilidade" (p. 82) – a partir das observações feitas no contato direto com os participantes em estudo, o professor decide quais as melhores estratégias a

adotar durante a sua intervenção que permitirão conduzir o seu estudo investigativo e responder às questões inicialmente colocadas.

ii. "Agir" (p. 82) – após a etapa anterior, as estratégias delineadas transformam-se em ações que constituirão motivo para uma nova reflexão da influência das decisões tomadas relativamente às estratégias traçadas, à gestão dos conteúdos e da turma. Algumas respostas às questões de investigação poderão começar a surgir, onde "a responsabilidade ética" (p. 82) é o alicerce das ações executadas (Serra, 2004; Máximo-Esteves, 2008).

iii. "Refletir" (p. 82) – a partir das experiencias vivenciadas no momento da ação, o professor fará uma "análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados" (p. 82) para que possa inferir que tipo de comportamentos sobrevêm nos participantes na adoção de variadas estratégias e decisões.

iv. "Avaliar/validar" – no processo de reflexão, o professor irá retirar pequenas conclusões sobre os efeitos das decisões tomadas no contexto escolar num procedimento de avaliação da sua conduta perante os participantes e o meio.

Contudo, é importante referir que a ação irá determinar o processo de investigação, sendo necessário reajustar as opções tomadas mediante os acontecimentos e/ou imprevistos que possam ocorrer, factos que devem ser tomados em consideração e refletidos para uma maior validade do projeto (Máximo-Esteves, 2008).

Capítulo IV – Contextualização metodológica da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Teorias da aprendizagem: um contributo para a qualidade na educação

Os contributos das teorias da aprendizagem desenvolvidos por diversos autores permitem construir uma visão sobre os processos de aprendizagem e qual deve ser o papel do professor nesses mesmos processos. A aprendizagem ocorre de diversas formas e, num primeiro momento, torna-se necessário entender o que é a aprendizagem.

Tavares e Alarcão (2002) definem a aprendizagem como "uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável" (p. 86), ou seja, o decurso da aprendizagem acontece num espaço temporal curto ou longo, de cariz pessoal em que se "procura (…) [um] equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de

mecanismos de assimilação e acomodação" (p. 86), apresentado por mudanças de comportamento de caráter extrínseco do indivíduo.

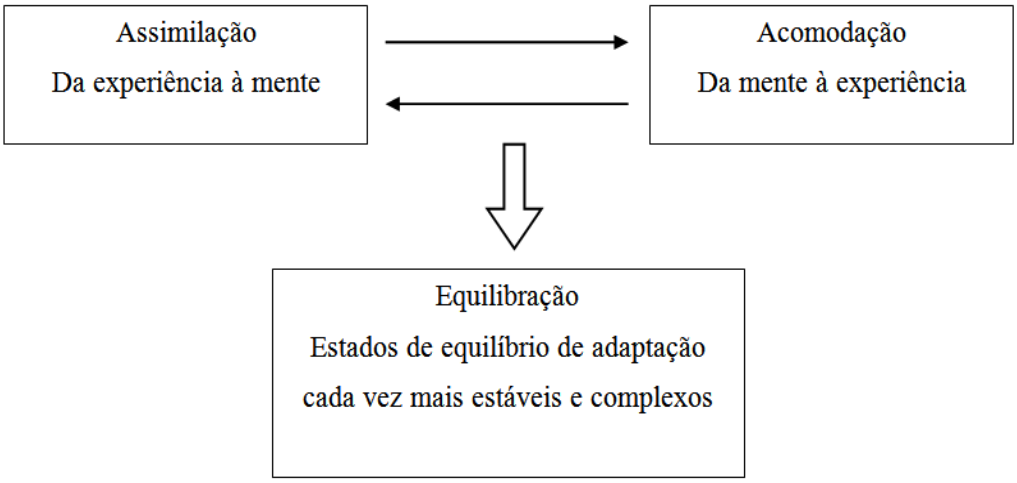
Apesar de existirem diversas visões sobre a aprendizagem, aqui são apresentadas dois grandes grupos das teorias da aprendizagem: as teorias cognitivas e as teorias humanistas, tidas em consideração durante este estágio.

Teorias cognitivistas

Os defensores das teorias cognitivistas argumentam que o aluno não é um agente "passivo (…) [mas] receptor de estímulos exteriores" que possibilitam uma "mudança na estrutura cognitiva do sujeito ou na maneira como ele percebe, selecciona e organiza os objectos e os acontecimentos e lhes atribui significado" (Tavares e Alarcão, 2002, pp. 100-101).

Esta afirmação vai ao encontro da perspetiva de Piaget que nos apresenta o "processo de construção individual" da aprendizagem, assente em três processos que se interligam: a assimilação, a acomodação e a equilibração (Figura 1) [1].

Figura 1. Processo de construção individual da aprendizagem



A assimilação é o processo em que o indivíduo experiencia determinada situação, experiência ou apenas recebe determinada informação que, caso estas sejam compreendidas por este, são equiparadas e apropriadas. A acomodação carateriza-se pela transformação das "estruturas mentais" (p. 117) para receber novas informações e/ou experiências. Entre estes dois processos encontra-se a equilibração, capacidade que

[1] Retirado de *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007) (p. 117).

o individuo possui para equilibrar e adaptar novos conceitos e aprendizagens (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

À semelhança de Piaget, Bruner também possui uma visão cognitiva da aprendizagem que deve enfatizar "experiências activas" (p. 103) que, ao longo do processo de aprendizagem, devem ser mais complexas através do "discovery learning" (p. 103), enfatizando exercícios de pesquisa, observação e exploração, ou seja, tarefas que estabeleçam relações entre conhecimentos, uma visão que também Ausubel partilhava, definindo-a como "meaningful leraning" (p. 104) em que este autor identificou quatro tipos de aprendizagem, duas delas direcionadas para um ensino mais expositivo e as restantes duas para um ensino pela descoberta. (Tavares & Alarcão, 2002).

As duas aprendizagens caraterizadas pelo ensino direcionado para a descoberta visam uma aprendizagem através de uma organização curricular para que o aluno possa estabelecer uma conexão entre aprendizagens prévias e novos conhecimentos a adquirir. Assim, o aluno poderá beneficiar de uma descoberta individual do conhecimento em que a ligação entre conhecimentos torna-se aprendizagem significativa, permitindo uma maior compreensão dos conteúdos programáticos por parte do aluno.

O professor adquire um método de ensino denominado de "guided discovery learning", em que este toma o papel de "organizador do processo de ensino/aprendizagem", ao contrário do que acontece no ensino mais expositivo (Ibid., 2002, p.105).

Teorias humanistas

"Tornar-se pessoa", premissa defendida por Carl Rogers, foi a base das teorias humanistas da atualidade, que encaram a aprendizagem dos alunos como um processo pessoal de cada um na procura "do significado pessoal do conhecimento" através das suas experiências pessoais e em grupo, partilhado "num clima de liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia". A "iniciativa", a "auto-realização e "auto-avaliação" são aspetos a colocar em prática pelos alunos para que a aprendizagem ocorra "num clima de liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia" (Tavares & Alarcão, 2002, p. 111).

Desta forma, o professor é encarado como um auxiliador da aprendizagem e não como o detentor do conhecimento. Na verdade, é necessário que este possua uma

personalidade genuína, com perspetivas positivas de si próprio e dos seus alunos para que o ambiente em sala de aula seja o mais autentico possível para colmatar as necessidades de aprendizagem dos alunos e que estes se consigam ajudar mutuamente (Tavares & Alarcão, 2002).

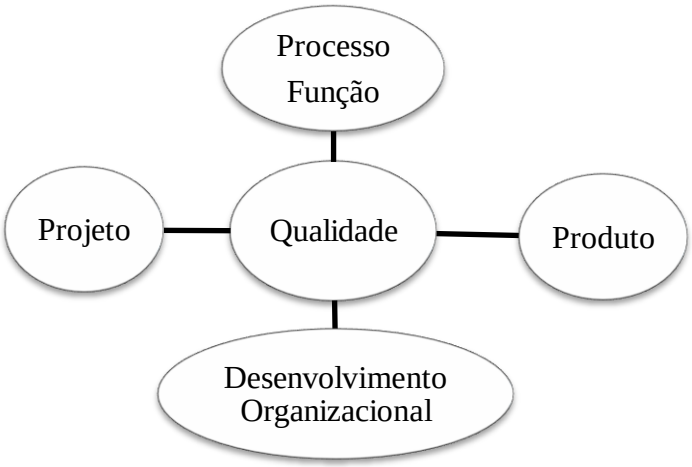
Mas como podem as teorias da aprendizagem serem motores de uma educação de qualidade?

Num primeiro momento, importa tentar definir o conceito de qualidade, objeto de estudo em diversas investigações produzidas, das quais é possível descortinar três dimensões: "a qualidade vinculada aos valores", "a qualidade vinculada à efetividade" e "a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo" (Zabalza, 1996, p. 31).

No contexto da educação, estas dimensões interligam-se, onde "uma identificação com valores-chave formativos" atingem "alguns resultados de alto nível" num "clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado", pois se não existir uma "dimensão pessoal do processo educativo" será difícil alcançar a denominada qualidade (Zabalza, 1996, p. 32). No entanto, Zabalza (1996) refere um ponto-chave essencial no que respeita à qualidade: sendo um fenómeno dinâmico, é "algo que vai sendo alcançado (…) que se constrói (…) e de maneira permanente" (p. 32).

Esta construção da qualidade também é necessária nos contextos organizacionais e funcionais das instituições de educação, assentes em quatro eixos organizacionais (Figura 2).

Figura 2. Eixos organizacionais vinculados ao conceito de qualidade



i. “a função de projeto” – é necessário optar por decisões que conduzam a altos níveis de qualidade, quer seja nos materiais, nas pessoas, nos processos, entre outros (p. 33);

ii. “a dimensão produto ou resultados” – a procura pelos bons resultados não deve acontecer no final, mas durante o(s) processo(s), garantindo o alcance dos objetivos propostos ao longo de um maior período de tempo. Este autor afirma ainda que não é passível de prescindir dos restantes eixos organizacionais, sendo estes fundamentais para o alcance da referida qualidade no(s) processos(s) e no(s) resultado(s) (p. 34);

iii. “a dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados” – no caso da educação, a metodologia, a planificação das “situações de aprendizagem”, a utilização de recursos diversos, ou seja, tudo o que esteja envolvido com a prática é necessário ser alvo de qualidade. Mas mais uma vez Zabalza (1996) argumenta que esta dimensão está estritamente ligada às fases anteriores, “da qual recebe um constante *feedback*” (pp. 34-35);

iv. “a função do próprio desenvolvimento organizacional como processo diferenciado” – as organizações devem também ser alvo de intervenções que desenvolvam a melhoria da qualidade a vários níveis, por exemplo, no que se refere estrutura física da instituição, aos planos de formação, à aquisição de novos equipamentos, entre outros (p. 35).

Em síntese, a qualidade na educação é atingível através de um processo dinâmico e constante, envolvendo os vários agentes educativo, a instituição governamental, a instituição escolar e a comunidade educativa, na demanda de um processo educativo que enfatize a autonomia das crianças na investigação e na criação de ambientes que promovam a ligação entre a vida quotidiana e a vida social.

Opções metodológicas da intervenção pedagógica

Diferenciação pedagógica

Não somos todos iguais, uma premissa que nos acompanha desde sempre. Não somos todos iguais e é isso que nos carateriza enquanto seres humanos. Então, no ambiente educativo, nenhuma criança é semelhante a outra e nenhum professor é idêntico a outro. Por conseguinte, nem toda a criança aprende em ritmos semelhantes e nem todos os professores recorrem a estratégias de aprendizagem iguais.

É de extrema importância refletir como se pode promover um ambiente de ensino/aprendizagem para que todas as crianças se sintam confortáveis e recetivas a desenvolver o seu conhecimento.

As diversas definições de Diferenciação Pedagógica (DF) são consensuais a diversos pontos que acabam por se interligar. Assim, a DP privilegia o caráter único e individual dos alunos em que o professor deve adequar os conteúdos curriculares às necessidades e potencialidades dos mesmos através da diversidade de experiências e tarefas. Não se trata de diferenciar os alunos pelas suas capacidades, mas de adequar as tarefas escolares para que todos alcancem os objetivos propostos no currículo da melhor maneira possível, para ir ao encontro das suas caraterísticas individuais e dificuldades escolares (Tomlinson & Allan, 2002; Grave-Resendes & Soares, 2002; Tomlinson, 2008; Gomes, 2011). Para além desta diferenciação de experiências e atividades em sala de aula, Perrenoud (2001) argumenta que o aluno deve ser desafiado com tarefas que enfatizem aptidões mais desafiadoras e significativas.

Por conseguinte, o professor toma um papel decisivo na promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula, onde é o principal responsável pela utilização de diversas estratégias pedagógicas motivadoras que envolvam ativamente os alunos na construção do seu conhecimento. A partir do momento em que o professor tem em conta a individualidade dos seus alunos, estes constroem uma imagem positiva sobre o envolvimento deste na aprendizagem, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002; Gomes, 2011). Contudo, Perrenoud (2001) chama a atenção para a partilha de responsabilidades que implica a utilização da DP na sala de aula, que não deve se cingir ao professor de sala de aula mas que deve ser articulada com os professores de apoio, na "emergência de uma ajuda integrada" (p. 64).

O alcance pleno da DP passa pela valorização do trabalho social em sala de aula, onde deve acontecer partilha de conhecimentos entre alunos e professor baseada em "novas formas de tutoria" (Gomes, 2011, p. 47), isto é, através de aprendizagens cooperativas e coletivas, não descorando a necessidade de existir momentos de trabalho mais direto entre professor-aluno.

Através de uma gestão curricular do professor com os alunos, o processo de ensino/aprendizagem será alcançado de uma forma democrática onde existe "a circulação e a utilização da informação e da cultura" (Niza, 1998, p. 8).

Aprendizagem cooperativa

Para vários autores, a aprendizagem cooperativa revela-se como uma metodologia de aprendizagem onde os alunos desenvolvem as suas capacidades cognitivas e sociais em interação uns com os outros para que exista uma partilha de conhecimentos e papéis entre estes e se alcancem objetivos comuns (Niza, 1998; Pujolás, 2001, citado por Fontes e Freixo, 2004; Argyle, 1991, Kaye 1991, Balkcom, 1992, Johnson, Johnson & Holubec, 1993, Fathman & Kesster, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009).

Para além da aquisição de novos conhecimentos em interação com os pares, a principal ênfase que se atribui à aprendizagem cooperativa recai no desenvolvimento das capacidades sociais entre os alunos, habilidade que muitos autores enfatizam no sucesso da utilização desta metodologia. Fraile (1998, citado por Fontes e Freixo, 2004) menciona que a utilização desta metodologia impulsiona a autonomia dos intervenientes, essencial na construção de uma "sociedade democrática, pluralista e moderna" (p. 63). Esta autonomia que é desenvolvida, principalmente, pelos alunos capacitá-los-á na interação futura com outros elementos da sociedade, nomeadamente, no mundo laboral, distanciando-se do individualismo e da competitividade.

Recursos Didáticos

Tecnologias da Informação e Comunicação

As novas tecnologias fazem parte do nosso quotidiano e quase não conseguimos viver sem elas. Estas trouxeram novos estilos de vida e novas formas de contato com o mundo exterior, como foi o caso dos computadores e da internet. Tal foi o seu impacto na vida social que esta foi transposta para a vida educacional. Desta forma, a Escola adaptou os seus métodos educativos, incluindo as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Fino & Sousa, 2001).

Nos inícios do século XX, onde o professor detinha o poder na manipulação dos computadores, ficando os alunos como meros espectadores, o computador era uma simples "máquina de ensinar" (Valente, 2000, p.1). Na atualidade, o computador ensina, mas de formas diferentes, onde o principal manuseador é o aluno e não o professor, existindo um espaço mais aberto para a descoberta individual do aluno.

Na perspetiva de Valente (2000), a utilização do computador em meios educativos deve combinar as seguintes componentes: o computador em si, o *software* educativo, o professor habilitado para manusear a ferramenta e o aluno. Ao alcançar a junção destas quatro componentes existirá um clima educacional mais harmonioso para os alunos e para o professor onde os limites do pensamento crítico destes é exercitado ao ponto de "desenvolver gradualmente as entidades mentais relevantes e dar-lhes conexões para que as distinções se tornem significativas" (Papert, 1993, p. 147).

Assim, o professor exerce um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Deve criar ambientes que sejam motivadores e encorajadores para o aluno descobrir novas formas de pensamento utilizando outros instrumentos para além dos manuais e materiais concretos, tornando-se "um artista que cria a envolvência da aula para que todos sejam chamados a participar e a construir o conhecimento" (Barata & Jesus, 2009, p. 2)

Materiais manipulativos

Ao analisar diversas perspetivas sobre a definição de materiais manipulativos, é possível referir que estes constituem um fim concreto das aprendizagens matemáticas mais abstratas a executar. A partir da interação direta com estes materiais, o aluno desenvolve aspetos sensoriais e cognitivos que lhe permite construir conceções visíveis sobre conteúdos mais abstratos pois Montessori (1914) citada por Pastells (2006) dizia que "a criança tem a inteligência na sua mão" (p. 8) na medida em que a exploração dos materiais, através dos sentidos, conduz os alunos para um maior nível de abertura e motivação para as aprendizagens. (Mansutti, 1993; Prado, 1998; Turrioni, 2004; Lorenzato, 2006, citados por Caldeira, 2009).

Apesar de os materiais concretos formarem uma ponte entre o aluno e a aquisição de conteúdos mais abstrato, a manipulação não confere, por si, elemento principal da construção de conhecimento. A edificação do conhecimento passa, também, pela reflexão do aluno perante a funcionalidade do material e qual o seu objetivo, previamente orientado pelo professor (Ponte e Serrazina, 2000, citados por Caldeira, 2009).

Pastells (2006) refere que é necessário incutir um ambiente comunicacional entre os alunos e o professor para que o material, em si, não se torne um obstáculo na aquisição de conceitos mais abstratos. Através de um clima comunicacional entre o

professor e os alunos, as novas aprendizagens serão realizadas de uma forma mais equilibrada e motivadora.

Capítulo V – A comunicação na sala de aula

O termo comunicação é frequentemente utilizado em diversas áreas, sendo considerado a principal competência a desenvolver na criança enquanto ser socializador. Torna-se, assim, perceber realmente o que é comunicar, como é definida e como esta ocorre no espaço educacional.

Na perspetiva de Nunes (2001, citado por citado por Franco, Reis e Gil, 2003) o diálogo "é um processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a descodifica ou compreende. Implica respeito, partilha e compreensão mútua" (p.15).

Quando nos referimos à comunicação e à forma como é utilizada nas situações de ensino, Trindade (1990) encaminha-nos para uma teoria distante da pedagogia: a Teoria da Informação. Ao analisar o modelo inerente a esta teoria aplicado à pedagogia, podemos entendê-lo da seguinte forma: para existir comunicação são necessários um emissor, que neste caso seria adotado pela figura do professor, e um recetor, papel desempenhado pelo aluno. Entre eles estabelecer-se-ia um "canal de comunicação" (p. 24), sendo possível que este possa ser afetado por "perturbações e interferências de várias ordens (…) [e] limitações naturais à natureza e quantidade de informação a transmitir e à velocidade dessa transmissão" (p. 24). Contudo, este modelo leva-nos ao paradigma tradicional onde o aluno é o agente passivo que ouve atentamente, sem questionar nem interferir, à exposição do professor, agente máximo do conhecimento. Para Trindade (1990) isto não pode nem deve existir; deve existir, sim, uma comunicação bidirecional e interativa entre o professor e os alunos.

Antão (1997) refere que numa comunicação bidirecional, tanto emissor como recetor fazem parte de um mesmo "circuito de comunicação" (p.11) funções que se intercalam num "canal físico e em forma de código" (p. 13), que neste caso, é a língua, quer seja oral ou escrita, percetíveis para ambos os intervenientes dessa comunicação que deverão possuir competências linguísticas para que seja possível "detectar, analisar, julgar e explicar" quaisquer mensagens que sejam transmitidas nos circuitos de comunicação (Franco, Reis e Gil, 2003, p. 17).

No que respeita à comunicação oral, Bernstein e Tiegerman, (1993, citados por Franco, Reis e Gil, 2003, p. 18) caraterizam esta forma de linguagem como uma combinação de três elementos essenciais à sua compreensão: forma, conteúdo e uso. A forma refere-se à aplicação de normas de organização da fonologia – "organização dos sons e as suas combinações", da morfologia – "organização interna das palavras", e da sintaxe – "a forma como as palavras serão ordenadas e a diversidade nos tipos de frases". O conteúdo diz respeito ao significado daquilo que é transmitido e, por fim, o uso carateriza os "contextos sociais (pragmática) " onde as regras acima referidas são aplicadas.

Sousa (2006, citado por Cabo Verde, 2011, p. 12) acrescenta ainda que, durante a comunicação oral, os "aspetos paralinguísticos" desenvolvem ou condicionam a mensagem, sendo eles o ritmo, o volume da voz, a articulação e a entoação.

No que diz respeito à comunicação escrita, Franco, Reis e Gil (2003) mencionam que esta se desenvolve numa sequência paralela à comunicação oral, subdividindo-se em níveis recetivos – a leitura – e expressivo – a escrita. Estes níveis interligam-se após o aluno adquirir competências no que toca à "descodificação dos símbolos gráficos" e à sua junção com as "componentes auditivas" (p. 23), ou seja, a associação entre os grafemas e os respetivos fonemas.

Antão (1997) refere que é necessário o professor ter em atenção aspetos que condicionam ou promovem a comunicação na sala de aula sendo eles os conhecimentos e informações prévias que os alunos detenham, compreender o seu " nível intelectual"; "conhecer a proveniência social dos alunos, evitando conflitos Escola/Meio"; "utilizar estratégias conducentes aos interesses dos alunos (fazendo uso da motivação contínua) " e "fornecer um *feedback* aos alunos pela avaliação formativa oral e escrita que deve estar omnipresente no processo de ensino-aprendizagem" (p. 14).

Afastando-se do paradigma que considera o aluno como um simples recetor de informação, o professor tem de desempenhar uma dupla faceta: o de informador – aquele que proporciona novas informações – e o de animador – aquele que auxilia nas transformações do grupo. Esta faceta pressupõe que o professor tenha uma grande capacidade emocional para permitir a cada aluno o desenvolvimento da sua liberdade de expressão (Antão, 1997).

A comunicação na sala de aula pode ainda acontecer através de dois planos: o plano vertical e o plano horizontal. Referente ao circuito vertical, este é caraterizado pelo domínio da figura do professor, onde este se encontra num patamar acima do

aluno, que possui a função de líder na comunicação, quer entre professor – alunos, quer entre alunos – alunos. Por outro lado, o circuito horizontal permite a comunicação entre alunos – alunos e, consequentemente, entre aluno – professor, isto é, o professor deixa de possuir a liderança na comunicação, colocando-se ao mesmo nível da interação entre os alunos. Em algumas situações, estes planos podem suceder de forma individual; porém, para atingir um bom nível de comunicação na sala de aula, ambos devem estar sempre em sintonia, nunca se sobrepondo um ao outro (Antão, 1997). Na verdade, o professor deve encontrar um equilíbrio entre dois planos de forma a promover a mudança na forma de expressão dos alunos e na forma como estes comunicam e trabalham, fomentando relações de cumplicidade entre os intervenientes na sala de aula e, por assim dizer, animar o ambiente educativo.

Franco, Reis e Gil (2003) enfatizam que comunicar é realmente uma capacidade que permite transmitir algo. Mas essa transmissão e/ou partilha poderá utilizar mais formas de comunicação que permitam uma melhor compreensão por parte do recetor, que coloca em prática não só as capacidades cognitivas que permitem a formulação da mensagem, como também as capacidades sensoriais. Para além da fala, um olhar, um toque e a capacidade de ouvir dão a oportunidade à criança para estar em comunicação com os outros, criando um elo de ligação com aqueles que estão à sua volta (Nunes, 2001, citado por Franco, Reis e Gil, 2003).

Stein (2001, citado por Franco, Reis e Gil, 2003) menciona que o professor é aquele que incentiva os alunos na construção das suas relações com os colegas em sala de aula através da comunicação pois cada um possui um papel independente e, ao mesmo tempo, coletivo "enquanto orquestrador da comunicação" (p. 4). Assim, motivará os alunos, fazendo com que estes se esforcem na procura do conhecimento e ganhem autoestima e autoconfiança nas suas decisões. Deste modo, as aprendizagens que os alunos desenvolverem no decorrer da interação uns com os outros permitirá colocarem em ação habilidades cognitivas e sociais (Niza, 1998; Trindade & Cosme, 2010).

Concluindo, a comunicação enfatiza as relações que se estabelecem entre os intervenientes educativos, a partir de informações/conhecimentos/ "património cultural" (Trindade & Cosme, 2010, p. 58) que coloca o professor numa posição mais central entre os alunos e o conhecimento que o distancia de uma liderança autoritária perante os alunos, o currículo e as estratégias e instrumentos de ensino.

Parte II – A prática *in loco*

Capítulo I - Caraterização da EB1/PE da Corujeira

A EB1/PE da Corujeira está situada na zona Norte da Freguesia do Campanário, no sítio da Corujeira, Município da Ribeira Brava.

Devido à proximidade da serra e à altitude é uma zona húmida e fria o ambiente envolvente tem predominância rural, embora exista uma pequena zona industrial de madeiras, alumínios e blocos. Existem também áreas de pequeno comércio destacando-se uma mercearia, padaria e bar.

A ocupação dos residentes é essencialmente a construção civil, a carpintaria e a agricultura para o sector masculino, e, no sector feminino, predominam os trabalhos domésticos e/ou a industria do bordado. É de salientar que, atualmente, face à conjuntura económica do país, o desemprego esta a tornar-se uma problemática local.

Tendo em conta o número de alunos que usufrui do Apoio de Ação Social Escolar, podemos afirmar que o rendimento económico familiar é médio/baixo.

Caraterização do meio envolvente

A freguesia do Campanário, outrora pertença do concelho de Câmara de Lobos, ficou incluída no concelho da Ribeira Brava aquando a sua criação em 1914, e faz frontaria com a freguesia da Quinta Grande. É uma das mais extensas em dimensão territorial estendendo-se desde o mar até à serra e, segundo dados fornecidos pela Junta de Freguesia, tem uma área de 1100 ha. Em termos populacionais estão recenseados 4580 indivíduos e 4735 residentes, segundo os censos de 2011.

O Campanário está dividido em sítios: Fajã dos Padres, Tranqual, Quebrada, São João, Pinheiro, Lugar da Serra, Lugar da Ribeira, Voltas, Pedregal, Terreiros, Cova da Velha, Adega, Corujeira, Longueira, Rodes, Carmo, Serrado, Chapim, Calçada, Lombo do Romão, Igreja, Lapa e Massapês, Furnas e Amoreira, Fajã Velha, Vigia, Porta Nova, Chamorra, Jardim, Palmeira, Roda e Massapês, Porto da Ribeira e Pedra de Nossa Senhora.

É uma zona com bons acessos rodoviários servida por uma boa rede de transportes públicos.

Face ao panorama de desemprego, observa-se um regresso à atividade agrícola como meio de subsistência, havendo um retrocesso noutros setores económicos.

No sector da construção civil/indústria, existem pequenas e médias empresas, formadas na maioria por naturais desta freguesia, mais precisamente de carpintarias,

fábrica de blocos, pintura de construção civil, alumínios, oficinas de mecânica, bate-chapa e pintura.

No sector do comércio, esta freguesia possui bares/snack-bares e restaurantes, padaria, mercearias, talho, lojas tipo "bazar" e um *stand* de automóveis.

No âmbito do turismo, existe uma casa de turismo rural que é o único local onde se pode pernoitar.

Nesta freguesia funcionam serviços/instituições essenciais, nomeadamente: Igreja e capelas, três escolas do 1.º CEB/PE, uma creche, uma escola de 2.º e 3.º ciclo, um campo de futebol, uma farmácia, um cabeleireiro, um posto de abastecimento de combustível, uma Associação Desportiva e um Centro Cívico onde funcionam os serviços de Centro de Saúde, Junta de Freguesia, Casa do Povo, Segurança Social e Lar de Dia.

Em termos de ocupação de tempos livres, regista-se algum progresso na adesão às atividades culturais, desportivas e recreativas desenvolvidas através da Casa do Povo do Campanário, da Associação Desportiva do Campanário, da Associação Desportiva e Cultural de São João e da Câmara Municipal da Ribeira Brava.

O acesso aos meios de cultura e educação para a população local é facilitado pela proximidade da vila da Ribeira Brava que dispõe: Biblioteca Municipal, Museu Etnográfico, Conservatório de Música, Academia de Informática, Espaço Jovem, Banda Municipal, Casa do Povo, Pavilhão Gimnodesportivo, Complexo de Piscinas, Centro Desportivo de Madeira, Escola Secundária e Centro de Apoio Psicopedagógico.

Caraterização do espaço educativo

A EB1/PE da Corujeira é um edifício de plano centenário, remodelado no ano letivo 2003/2004, tendo em vista o alargamento do seu funcionamento para uma Escola a Tempo Inteiro.

É composta por uma sala para a educação pré-escolar, duas salas para as Atividades Curriculares e três salas para as Atividades de Complemento Curricular, uma sala multiusos, um salão onde funciona a Biblioteca, aulas de Educação Física em dias de chuva e aulas de Expressão Musical e Dramática, exposições e comemorações de datas festivas, um gabinete de apoio administrativo, um gabinete do diretor, uma casa de banho adaptada às crianças com Necessidades Educativas Especiais, um balneário de apoio à sala do pré-escolar, duas casas de banho para os alunos e duas

casas de banho para o pessoal adulto, um refeitório, uma cozinha com uma despensa, um pátio sem cobertura e duas arrecadações.

Anexo à escola, esta um campo de jogos para a prática desportiva e ocupação de tempos livres.

O horário de funcionamento deste estabelecimento de ensino processa-se entre as 08:30h e as 18:30h tendendo a que a escola possui o regime de escolas a tempos inteiro, que se processa em duas opções distintas:

Tabela 1. Distribuição da oferta formativa

<table>
<tr><th>Pré-escolar</th><th colspan="4">1.º CEB</th></tr>
<tr><td rowspan="4">08:30h – 18:30h</td><td rowspan="2">Opção 1</td><td>Atividades Curriculares (AC)</td><td>Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)</td><td>Ocupação de Tempos Livres (OTL)</td></tr>
<tr><td>08:30h – 13:30h</td><td>14:30h – 18:00h</td><td>13:30h – 14:30h
18:00h – 18:30h</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Opção 2</td><td>Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)</td><td>Atividades Curriculares (AC)</td><td>Ocupação de Tempos Livres (OTL)</td></tr>
<tr><td>09:00h – 12:30h</td><td>13:30h – 18:30h</td><td>08:30h – 09:00h
12:30h – 13:30h</td></tr>
</table>

A partir desta oferta formativa, o serviço docente está distribuído da seguinte forma:

Tabela 2. Distribuição do serviço docente

Atividades Curriculares	Pré-Escolar	2
	1.º Ciclo do Ensino Básico	6

Atividades de Enriquecimento Curricular	Inglês	1	8
	Expressão Musical e Dramática	1	
	Expressão Físico Motora	1	
	Tecnologias da Informação e Comunicação	1	
	Biblioteca	1	
	Ensino Especial	1	
	Expressão Plástica	1	
	Apoio e substituições	1	

Para auxiliar o corpo docente desta escola, o pessoal não docente está disposto da seguinte forma:

Tabela 3. Distribuição do pessoal não docente

Assistentes operacionais	3
Ajudantes da Ação Socioeducativas da Educação Pré-escolar	2
Assistente técnica	1
Técnico superior de 2.ª classe	1
Cozinheiras	2

Projeto Educativo de Escola

Grande parte dos pais revelam preocupação em relação à educação dos seus filhos deslocando-se à escola para tomarem conhecimento da situação escolar dos seus educandos e sempre que lhes é solicitada a sua presença para situações pontuais. No entanto, é notório, por parte de alguns pais, pouco interesse em acompanhar a evolução da aprendizagem dos seus educandos.

Assim, a escola tem como missão contribuir para o crescimento integral de cada aluno através da aquisição de atitudes cooperativas, noções de educação cívica e valores de solidariedade mediante uma constante consciencialização das liberdades individuais e coletivas para a construção de uma educação/instrução pública de qualidade e respeito, intitulando o seu Projeto Educativo de Escola como *Construindo Saberes*.

As problemáticas assinaladas pela instituição deparam-se com a preocupação dos pais em apoiar os seus educandos no processo de ensino/aprendizagem, na obtenção de resultados positivos em todas as áreas do currículo, na melhoria dos resultados dos testes intermédios e provas de aferição/exames nacionais e na minimização de casos de indisciplina.

Desta forma, a escola delineou as seguintes estratégias de ação:

- Contatos frequentes com Encarregados de Educação (EE);
- Realização de projetos no âmbito das áreas de Lingua Portuguesa e Matemática;
- Criação de clubes temáticos;
- Trabalho cooperativo;
- Sessões de esclarecimentos destinados aos pais/encarregados de educação;
- Reforço dos Apoios Individuais (Apoio Pedagógico Acrescido e Apoio Individualizado Especializado);
- Registo/informação aos pais dos comportamentos dos alunos;
- Intervalos diferenciados.

As áreas prioritárias de intervenção para colmatar as problemáticas assinaladas são as seguintes:

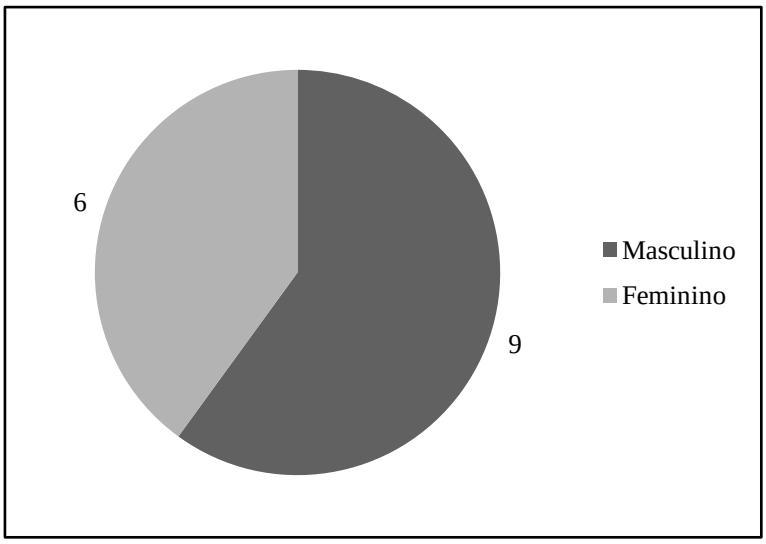
- Assegurar o domínio do Português enquanto suporte fundamental de comunicação e expressão, do acesso ao conhecimento, da criação e função da cultura e da participação na vida social;
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;
- Desenvolver a capacidade de raciocínio e memória;
- Promover a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados;
- Incentivar e desenvolver a cooperação com os outros, a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade;
- Promover o desenvolvimento de valores, atitudes e padrões de comportamento que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- Promover o espírito de iniciativa e a participação dos alunos na vida escolar;
- Diminuir a diferença entre os resultados de avaliação interna, promovendo um maior sucesso em Português e Matemática;

- Fomentar a cooperação, reflexão e articulação curricular intra e interciclos;
- Investir na divulgação e visibilidade de trabalhos pedagógicos dos alunos;
- Desenvolver atividades de enriquecimento curricular e projetos de desenvolvimento educativo e de ocupação de tempos livres que promovam e sucesso educativo e previnam o insucesso e o abandono escolar;
- Criar condições que permitam apoiar carências individualizadas, detetar e estimular aptidões específicas e precocidades;
- Desenvolver alternativas para os alunos com dificuldades de acompanhar o percurso regular;
- Continuar a investir no desenvolvimento de sensibilidade estética e criatividade.
- Encorajar os alunos a serem agentes participativos e implicados nos processos de tomada de decisão que dizem respeito à Escola, numa perspetiva de partilha comum;
- Promover o conhecimento e o respeito pelo Regulamento Interno;
- Estimular as relações interpessoais, tendo sempre presente os papéis diferenciados atribuídos a cada um dos agentes do processo educativo;
- Promover a participação em atividades que propiciem a reflexão e o debate;
- Fomentar a participação em atividades que estimulem o associativismo;
- Incentivar a realização de intercâmbios culturais e desportivos que desenvolvam a interação com o outro;
- Promover uma cultura de tolerância e flexibilidade;
- Desenvolver práticas relacionadas assertivas;
- Corrigir atitudes e comportamentos, exercitando alternativas socialmente corretas;
- Sensibilizar para o respeito e conservação do património comum.

Capítulo II - Caraterização global da turma do 2.º ano

A turma do 2.º ano é composta por 15 alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo seis do género feminino e nove do género masculino (Figura 3).

Figura 3. Distribuição dos alunos do 2.º ano em género



A maioria dos alunos desta turma transita do 1.º ano, acompanhados da mesma professora, à exceção de dois alunos que são repetentes do 2.º ano onde um deles provém de outra instituição escolar. Contudo, ambos mantêm uma boa relação com os seus colegas e com a professora.

Através da observação e interação com a turma na semana de observação e nas semanas seguintes de prática pedagógica, denotou-se que todos os alunos possuem boas relações entre si e com o pessoal docente da EB1/PE da Corujeira. Apresentam grande autonomia e empenho na realização das atividades, mas, por vezes, necessitam da aprovação da professora no que respeita à conclusão das mesmas. São muito participativos, querendo comunicar experiências pessoais e conhecimentos próprios e demonstram curiosidade perante novas situações de aprendizagem.

Dois alunos desta turma recebem Apoio Pedagógico Personalizado (APP). Um deles apresenta dificuldades de aprendizagem específicas por possuir dislexia, disortografia e discalculia em conformidade com perturbações de atenção e o outro aluno apresenta dificuldades de aprendizagem no raciocínio matemático, nas estratégias de cálculo e na resolução de problemas associados à sua condição bio psicopedagógica, onde lhe foi diagnosticado o Síndrome de Asperger. Sendo assim, os níveis de aprendizagem não ocorrem de forma homogénea sendo necessário adequar as metodologias e materiais a estes alunos.

Ao longo das semanas de intervenção pedagógica foi possível verificar ainda que alguns alunos possuem dificuldades no Português relativos à escrita, principalmente

na sintaxe e em palavras homófonas, ponto que se tornou primordial na planificação de atividades relacionadas com estas dificuldades de modo a as ultrapassar.

Indicadores socioeconómicos da turma

Segundo Costa (1999)

> a unidade doméstica familiar [tende] a constituir lugar decisivo de partilha de recursos e estilos de vida, de interações quotidianas afetivas e instrumentais, de processos socializadores e de formação de disposições, de transmissão de património e geração de estratégias de vida, [daí] constituir ainda referente primordial de trajetórias sociais, tudo isto atribui-lhe uma importância nuclear na análise classes (p. 236).

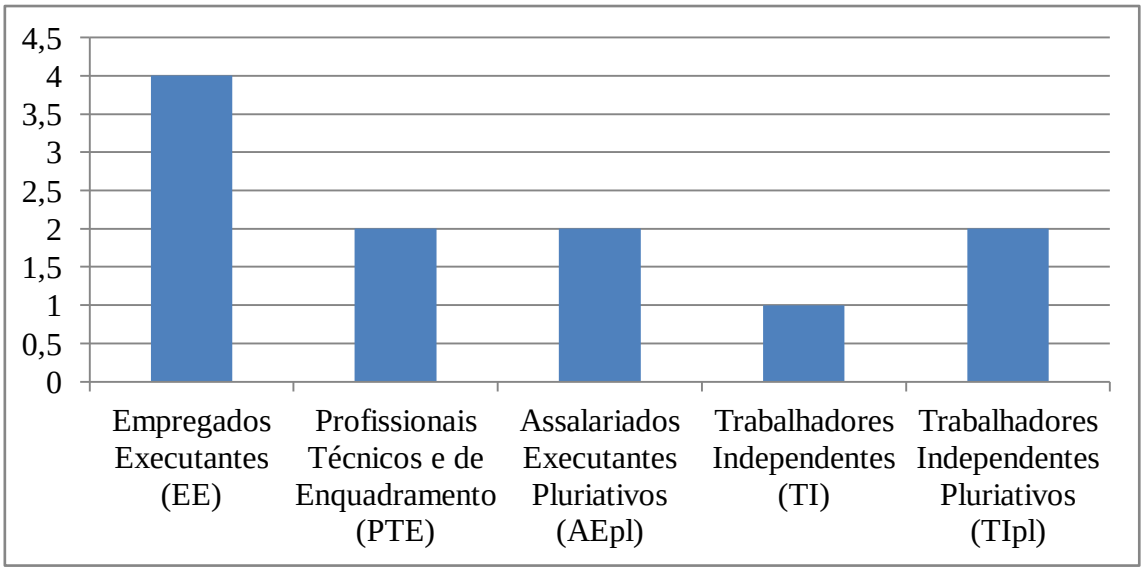
A visão do autor equilibra-se com o fato de que a família é o principal vetor de transmissão de saber, de cultura, de relações afetivas, daí ser denominada como o primeiro agente socializador da criança. Toda a formação que esta recebe em casa, no seu ambiente familiar, se transmitirá na escola. Se este for positivo e equilibrado, a criança se sentirá predisposta e motivada para aprender; caso contrário, sentirá grandes dificuldades em se adaptar ao meio escolar, segundo agente socializador, onde a relação com os seus colegas e com os adultos será feita de forma mais passiva, lenta e, em alguns casos, de forma negativa.

Torna-se assim essencial que o professor tenha conhecimento do meio socioeconómico de onde provêm os alunos, para que possa ter uma perceção do seu quotidiano, quais as relações que detêm e se estas influenciam as suas capacidade de se socializar com os pares.

Tendo por base as informações presentes no Projeto Anual de Turma do 2.º ano, foi possível realizar a caraterização dos respetivos EE, evidenciando basicamente em duas variáveis: as habilitações literárias e a atividade profissional dos mesmos.

Para determinar o Indicador Socioprofissional das Famílias, foi utilizada a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 do Instituto Nacional de Estatística e a matriz de determinação de lugares de classe da autoria de António Firmino da Costa (1999). Deste modo, através das situações profissionais, podemos aceder à composição de classe da família de origem dos alunos do 2º ano.

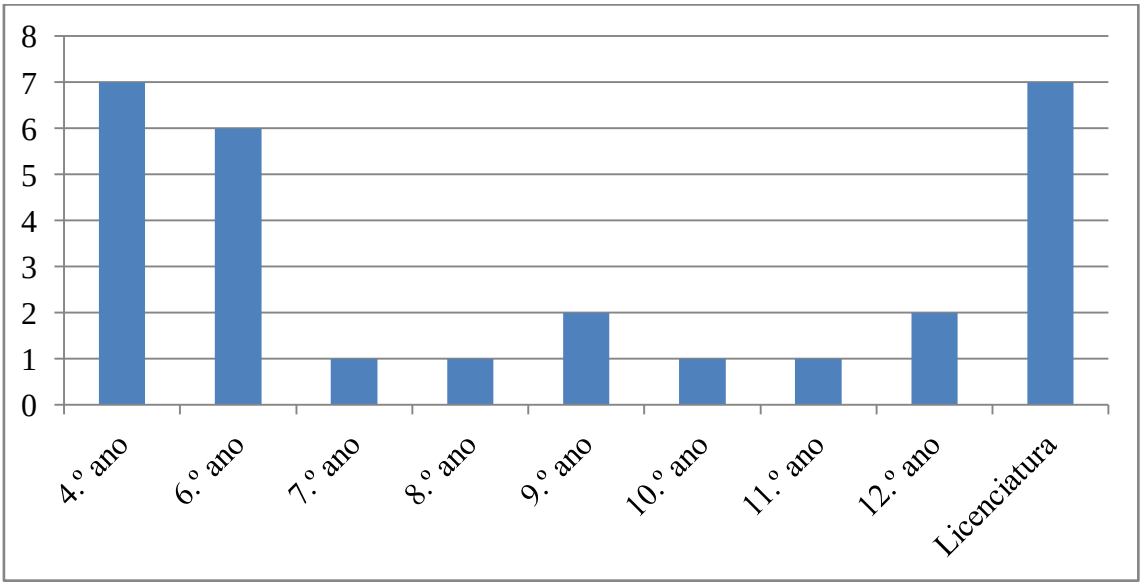
Figura 4. Distribuição das famílias por classe



Como é possível observar através da Figura 4, a maioria das famílias pertencem à classe dos empregados executantes, seguindo-se a classe dos profissionais técnicos e de enquadramento, assalariados executantes pluriactivos e trabalhadores independentes pluriactivos e, por fim, a classe dos trabalhadores independentes.

De seguida, apresenta-se a caraterização dos EE relativamente às habilitações literárias (Figura 5).

Figura 5. Caraterização das habilitações literárias dos EE



Através da figura 4, é possível verificar que as habilitações literárias da maioria dos EE equivalem ao 1.º CEB e grau académico de Licenciatura.

Caraterização da sala

A sala utilizada pela turma do 2.º ano é um espaço amplo, iluminado e arejado.

As mesas de trabalho estão organizadas paralelamente entre si, onde os alunos trabalham de forma individual por cada mesa de trabalho (Figura 6 e Figura 7).

Figura 6. Planta da sala de aula

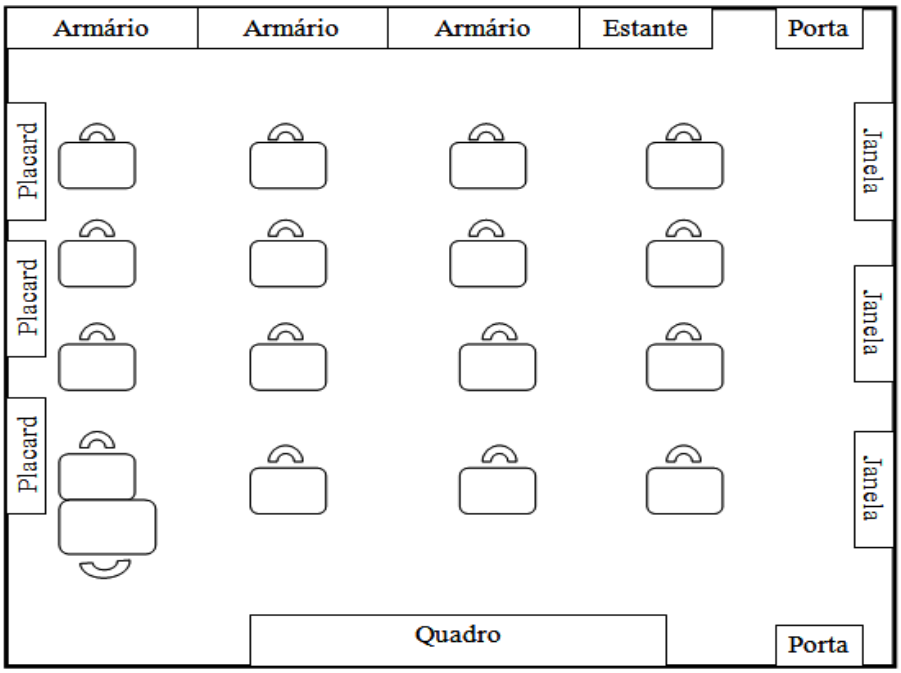
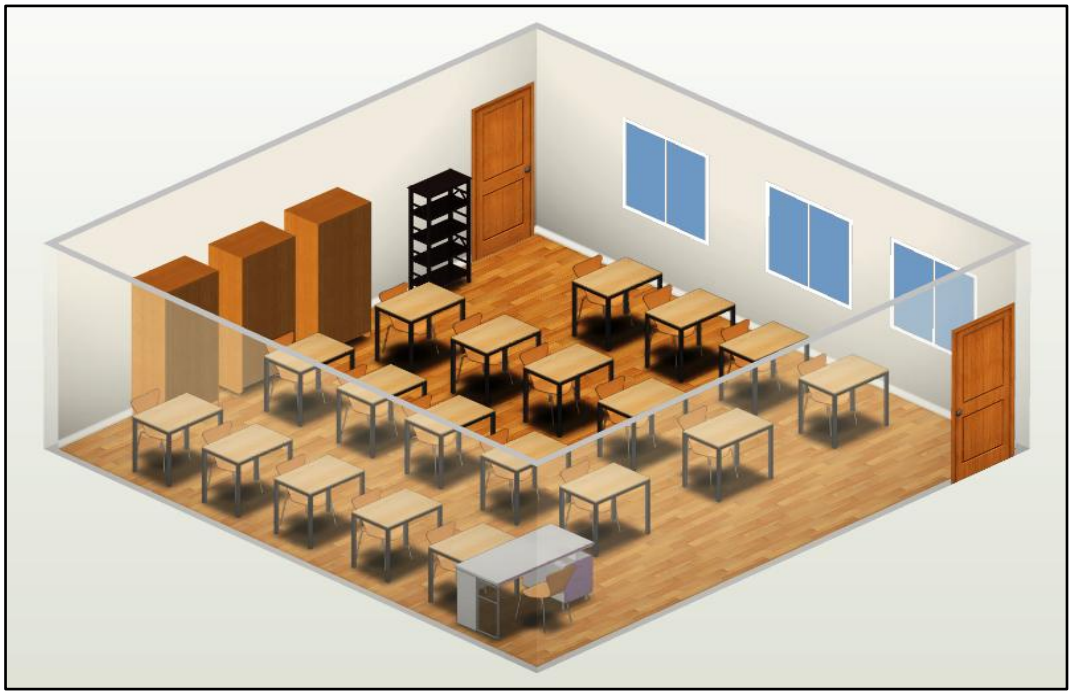


Figura 7. Disposição das mesas de trabalho

Nesta sala estão colocados três armários onde são guardados os dossiês individuais dos alunos, os seus cadernos de trabalho, os manuais escolares, materiais como tesouras, colas, entre outros, e outros materiais educativos. É possível encontrar uma estante que contém vários manuais escolares de diferentes editoras para uma maior diversidade de atividades educacionais (Figura 8).

Figura 8. Disposição do material na sala de aula



Capítulo III – Prática pedagógica na sala do 2.º ano

A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramenta de promoção da comunicação oral e escrita

O recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) revelou ser uma boa ferramenta didática que incentivou a comunicação oral e escrita dos alunos. A utilização de diversos formatos digitais (vídeos, jogos digitais, PowerPoint, entre outros) captou a atenção dos alunos, colocando-os numa posição mais ativa e construtiva no decurso das suas aprendizagens.

A utilização de jogos digitais provenientes da Internet e de recursos educativos disponibilizados ao professor através dos manuais escolares auxiliou na introdução, desenvolvimento e consolidação de diversos conteúdos programáticos que foram sendo

abordados ao longo das semanas de intervenção pedagógica. A partir destes jogos digitais os alunos desenvolveram as suas capacidades comunicacionais e relacionais, o conhecimento sobre o mundo e habilidades como o raciocínio matemático e a escrita.

Na semana dedicada ao tema da alimentação (ver Apêndice C) o visionamento de dois vídeos relativos à produção de queijo e à transformação de cana-de-açúcar nos seus derivados, respetivamente, trouxe-lhes novas informações e conhecimentos sobre a produção dos alimentos e as suas origens, para além dos conhecimentos que os alunos já detinham de outros alimentos aquando a realização da atividade que enfatizava a comunicação oral sobre a origem dos alimentos (Figura 9 e Figura 10).

Figura 9. Caraterização oral da origem da massa

Estagiária: "De onde vem a farinha?"

J.T.: "Vem do trigo."

Estagiária: "Porque dizes que vem do trigo?"

J.T.: "Porque tem escrito trigo no pacote da farinha."

Figura 10. Caraterização oral da origem da farinha

Estagiária: "De onde vem a massa?"

J.T.: "Vem do trigo."

Estagiária: "Porque dizes que vem do trigo?"

J.T.: "Porque tem desenhado trigo no pacote da massa."

Para além dos vídeos, os alunos ainda puderam realizar o denominado *Jogo da Forca* relacionado com os frutos (Figura 11), aplicando os seus conhecimentos do alfabeto e da relação entre palavras.

Figura 11. Jogo da Forca

Além deste jogo, outros foram utilizados como consolidação de conteúdos programáticos da área da Matemática, mais precisamente a tabuada do dois (Figura 12) (ver Apêndice D) e o dinheiro (Figura 13).

Figura 12. Jogo da tabuada do dois

Figura 13. Jogo do dinheiro

Para iniciar o conteúdo programático dos sinónimos (ver Apêndice E) foi utilizado um jogo que dava seguimento à apresentação de uma história, também ela apresentada de forma digital. A partir desta, deu-se então início à exploração do tema recorrendo ao jogo *Mensagens Engarrafadas* em que o principal objetivo era interligar três palavras que fossem sinónimos de entre várias que apareciam para que a personagem do jogo conseguisse decifrar a mensagem (Figura 14 e Figura 15).

Figura 14. Jogo *Mensagens Engarrafadas*

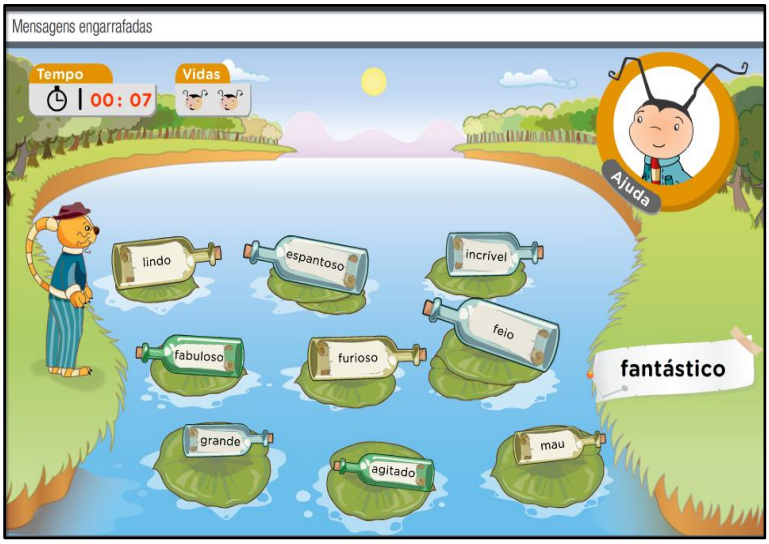
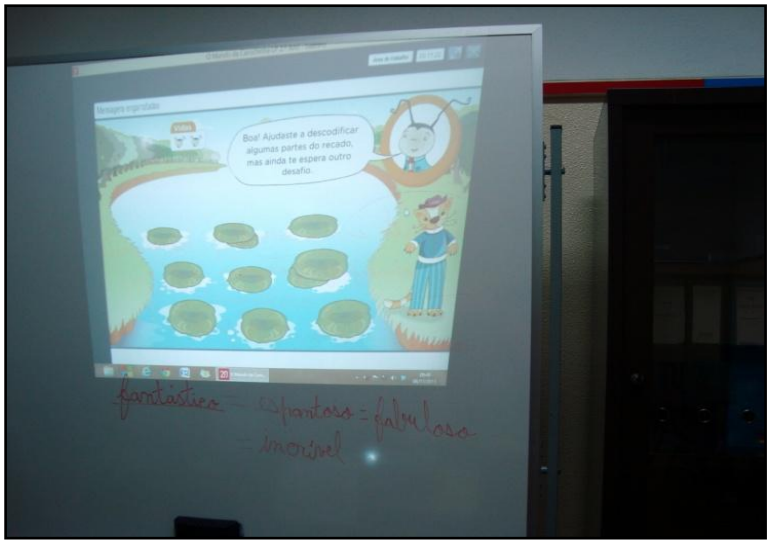
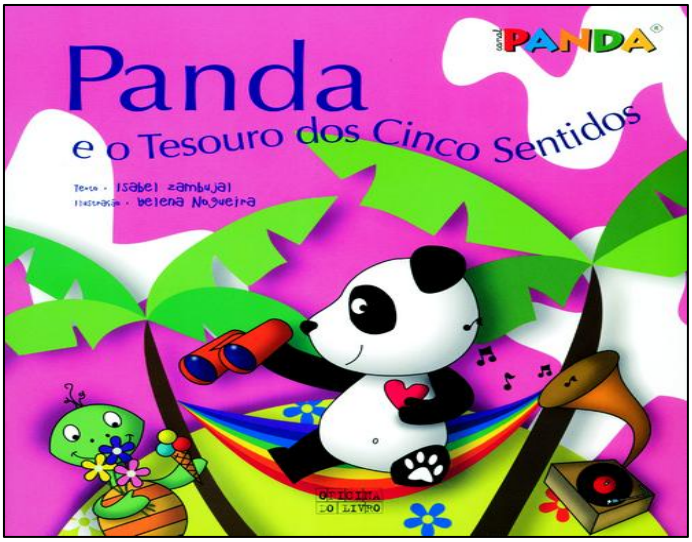


Figura 15. Exploração do jogo *Mensagens Engarrafadas*



Para o tema dos cinco sentidos foi utilizada uma história apresentada em PowerPoint (ver Apêndice F) intitulada *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*, que, tal como o nome indica, abordava o tema em estudo (Figura 16).

Figura 16. Capa da história *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*



Dado o potencial desta história, esta foi utilizada em outros momentos da prática pedagógica, mais precisamente na área do Português e do Estudo do Meio.

Utilizando esta história como base para aprofundar os conhecimentos dos alunos relativamente ao tema dos cinco sentidos, foi planificada uma atividade que acabou por ser realizada num outro dia devido à impossibilidade de utilizar a sala de TIC.

Ao invés da disposição dos momentos descritos na planificação (ver Apêndice G), os alunos deveriam ter registado as frases acerca dos sentidos antes de se terem

dirigido para a sala de TIC, para que fosse mais fácil a sua correção e transcrição para as folhas de cartolina, ficando mais tempo para a pesquisa e a colagem das respetivas imagens.

Pretendia-se que os alunos elaborassem um livro relativo ao tema dos cinco sentidos, que acabou por levar alguns dias a ser elaborado, em que o seu término ocorreu em tempos de trabalhos disponíveis ao longo da semana, quando os alunos terminavam as tarefas diárias mais cedo (Figura 17 e Figura 18).

Figura 17. Capa do livro *Os Cinco Sentidos*

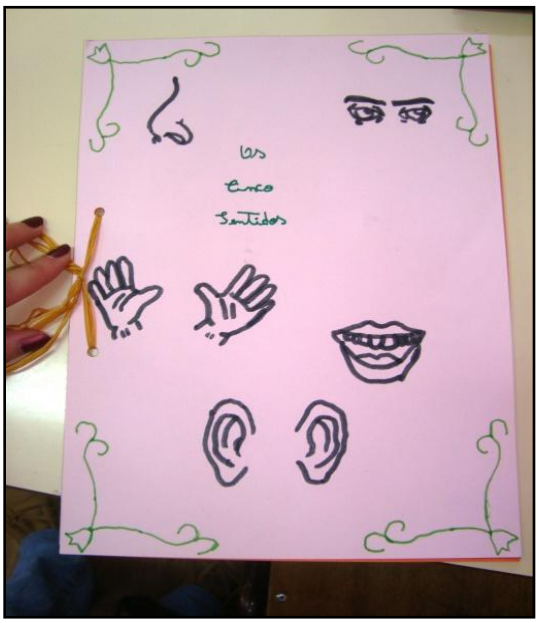


Figura 18. Trabalhos realizados pelos alunos

Na área do Português, para desenvolver a memorização sequencial, foi elaborada uma ficha de trabalho (ver Apêndice H) baseada na história *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*, em que os alunos deveriam numerar a ordem dos acontecimentos. Nem todos os alunos conseguiram terminar a tarefa, o que levou a considerar que poderia ter sido implementada uma tutoria entre pares para que os alunos que haviam terminado a tarefa pudessem auxiliar aqueles que não haviam terminado.

Relativamente aos conteúdos gramaticais desenvolvidos a partir desta história – os Casos da Língua (CL) – foi utilizada novamente uma ficha de trabalho (ver Apêndice I), onde um dos exercícios consistia na procura e posterior registo de palavras que contivesse os CL em estudo. Ao longo da projeção dos diapositivos do PowerPoint da história, os alunos encontraram as palavras com os CL em exploração (Figura 19). Este momento acabou por demorar mais tempo que o previsto pois a quantidade de diapositivos era extensa e os alunos acabaram por encontrar mais palavras que não haviam sido assinaladas previamente por mim, fazendo com que estes não terminassem todos os exercícios presentes na ficha de trabalho. Contudo, este contratempo demonstrou que os alunos estavam muito atentos ao texto projetado e com atenção na procura de palavras que contivessem os CL em estudo, objetivo principal deste exercício para o qual foi utilizada a história já explorada pelos alunos.

Figura 19. Exploração dos Casos da Língua na história *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*

Ainda na área do Português, a atividade ligada à revisão de texto como estratégia para melhorar a escrita da maioria dos alunos (ver Apêndice J), apoiou-se na utilização de uma ferramenta de texto digital – o Word – para uma melhor visualização e correção de erros ortográficos e/ou da sequência temporal dos momentos descritos na composição (Figura 20 e Figura 21).

Figura 20. Composição original

O magosto

No dia de hoje 11 de Novembro, às 9 horas saímos da escola a pé ao campo da adega para celebrar o magosto. quando chegamos ao campo brinquei com os meu amigos a as apanhados a prefessora tania e a prefessora monica fiseram 4 jogos tradicionais foram bonling, não deixar a bola cair ão chão o jogo do saco o jogo de castanha a seguir a senhora lurdes fez a fagueira para asar as castanhas todos comemos as castanhas e depois todos fomos a escola.

Figura 21. Composição final

O magusto

No dia de hoje, 11 de novembro, às 9 horas, saímos da escola a pé para o campo da Adega para celebrar o São Martinho.

Quando chegamos ao campo brinquei com os meus amigos às apanhadas.

A professora Tânia e a professora Mónica fizeram 5 jogos tradicionais: o jogo do bowling, o jogo de coordenação, o jogo da corrida de sacas, o jogo da colher e o jogo da corrida de obstáculos.

Depois dos jogos tradicionais, as senhoras funcionárias Lurdes e Cecília, a professora Tina e o diretor João fizeram as fogueiras para assar as castanhas.

Todos comemos as castanhas e depois fomos para a Escola da Corujeira.

Os textos escritos que são elaborados em sala de aula refletem a vida pessoal e social de cada aluno. Quando são lidos, corrigidos e apresentados, deve existir o cuidado de que os recetores percebam a mensagem do autor do texto. E caso a mensagem não seja compreendida devem ser criadas dinâmicas de aperfeiçoamento da escrita para que as necessidades de comunicação sejam preenchidas e para "corresponderem às (…) intenções comunicativas e aos interesses dos destinatários" (Niza & Soares, 1998, p. 92).

Através da correção em grupo-turma e da partilha de conhecimentos sobre a escrita das palavras, os alunos elaboraram uma composição final tendo em conta o

tempo disponível para a área curricular do Português. Contudo, foi visível a entreajuda e a partilha de conhecimentos entre os alunos sem discriminar o autor do texto pelos erros ortográficos, embora não soubessem o autor do mesmo, cuidado que foi tido em consideração visto este tipo de estratégia nunca ter sido feito com a turma, podendo existir algum desrespeito entre os alunos.

Para este exercício em particular, observou-se que os alunos ficaram sensibilizados para boas práticas de escrita, porém eram necessárias mais oportunidades para implementar esta estratégia para que fosse possível verificar se esta provou ser eficaz nos problemas de escrita de alguns alunos.

O jogo como promotor da comunicação matemática

O jogo demonstrou ser um bom promotor para desenvolver conteúdos programáticos já conhecidos dos alunos. Através da utilização do jogo, é possível observar as atitudes da criança perante a realização de um jogo de regras pois permite-lhe expressar a sua personalidade de forma individual e em coletividade perante um determinado fim (Moreira & Oliveira, 2004; Dias, 2005).

Utilizar uma adaptação do Jogo da Glória (ver Apêndice K) para desenvolver as capacidades de resolução de problemas e fomentar o trabalho em grupo mostrou-se, de início, um bom promotor para um ambiente lúdico e de aprendizagens construtivas.

No momento em que a turma estava dividida em grupos, a realizar o jogo, um dos alunos com APP estava a resolver uma ficha de trabalho de Matemática e, por estar a demonstrar sinais de desconcentração, foi-lhe proporcionado apoio individual, enquanto o papel de moderador foi transferido a um dos alunos que estava a realizar o jogo. Contudo, os alunos que estavam a realizar o jogo não foram capazes de cumprir as regras de comportamento, fazendo com que a decisão tomada fosse o término do jogo em que os alunos voltaram aos seus lugares individuais e resolveram os problemas matemáticos do jogo de forma individual.

Todavia, poderia ter aplicado outra estratégia para que os alunos tirassem proveito do jogo, atribuindo o papel de moderador a mais um aluno para que, em conjunto, pudessem desenvolver as suas capacidades sociais com os seus colegas.

Contudo, a realização de um outro jogo – o Jogo do Dardo (Figura 22) (ver Apêndice L) – decorreu de forma mais calma e organizada, em que os alunos cumpriram as regras do jogo o que permitiu estabelecer um bom clima de trabalho. Por

conseguinte, foi delegado o papel de organizador a dois alunos, um de cada equipa, para auxiliarem os colegas durante a execução do jogo. No final, foi elaborado um pequeno texto que descrevia os passos utilizados e as respetivas pontuações de cada equipa (Figura 23), fomentado a comunicação escrita na área da matemática, criando uma interdisciplinaridade entre conteúdos programáticos.

Figura 22. Jogo do Dardo

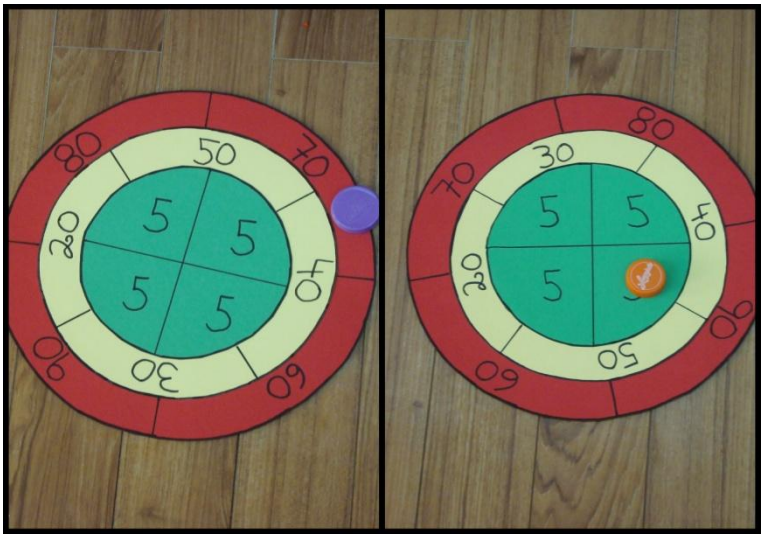
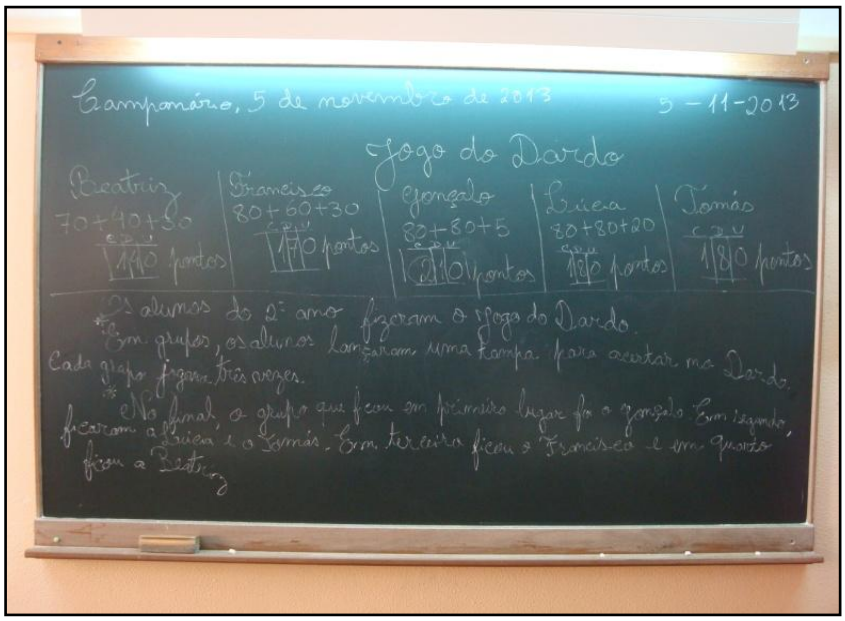


Figura 23. Composição elaborada sobre o Jogo do Dardo



Com a utilização do jogo simbólico, é possível conhecer as vivências e o pensamento das crianças, através dos quais estabelece-se “a ponte entre o real e o irreal,

o imaginário e o concreto, a reflexão e a impulsividade" (Dias, 2005, p. 131) como se veio a verificar na atividade do mercadinho (ver Apêndice M).

Para além de constituir uma atividade mais lúdica, não deixou de ser, ao mesmo tempo, educativa para os alunos. Durante a atividade, foi possível observar se estes consolidaram a temática relativamente ao tema do dinheiro, mas também constatar o comportamento destes quando na posse deste, mesmo sendo falso. Alguns ficaram-se por um único artigo, outros tentaram gastar o dinheiro que lhes havia sido distribuído no maior número de artigos possível e outros tentaram comprar artigos que ultrapassavam o valor monetário distribuído, comportamentos que evidenciam a sua relação com o dinheiro no quotidiano em família (Figura 24).

Figura 24. Atividade do mercadinho do 2.º ano

Apesar de não ter existido muita dificuldade na gestão da atividade, esta poderia ter sido organizada de forma diferente, colocando os alunos a encarnarem papéis mais ativos e diversos durante o procedimento da mesma. O receio de não distribuir estes papéis pelos alunos recaiu no facto de estes ainda não estarem muito familiarizados com o sistema decimal dos cêntimos nem serem capazes de resolver operações de soma e subtração com valores decimais.

A manipulação de materiais concretos na construção de circuitos de comunicação

A manipulação de materiais concretos mostrou ser uma boa estratégia de motivação para os alunos e de consolidação de conteúdos programáticos já desenvolvidos na sala de aula. Como já foi mencionado no capítulo teórico referente aos materiais manipulativos, quando o aluno está em interação com materiais concretos que permitem construir uma ligação entre este e o conhecimento mais abstrato, a sua motivação para aprender será maior. E quando este está envolvido com os seus pares, a partilha de conhecimento e de entreajuda aumentará essa motivação para novas aprendizagens.

Para consolidar o conteúdo relativo ao sistema decimal, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (ver Apêndice N) que os levou a manusear o material Multibásico (Figura 25) para resolver as operações de soma presentes na ficha distribuída (Figura 26). Assim, foi possível observar de que forma os alunos operacionalizam o seu pensamento matemático, isto é, como é que através da manipulação do material concreto demonstraram as operações mentais de soma com o material Multibásico.

Figura 25. Manipulação do material Multibásico

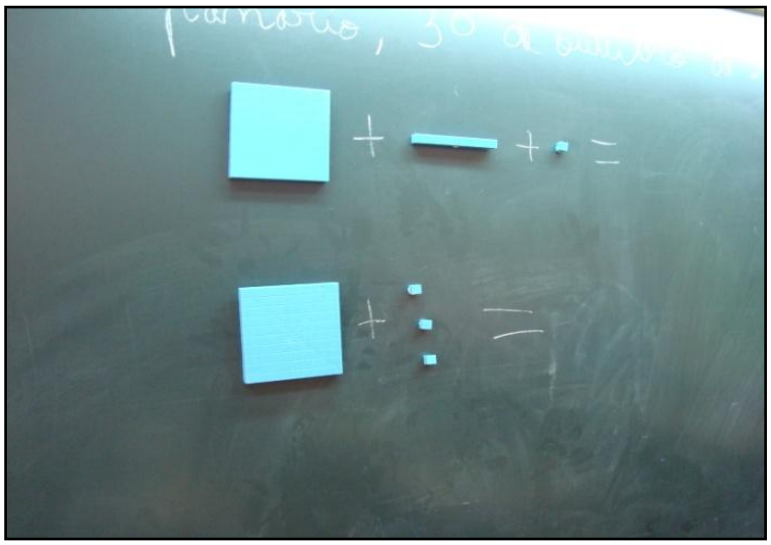
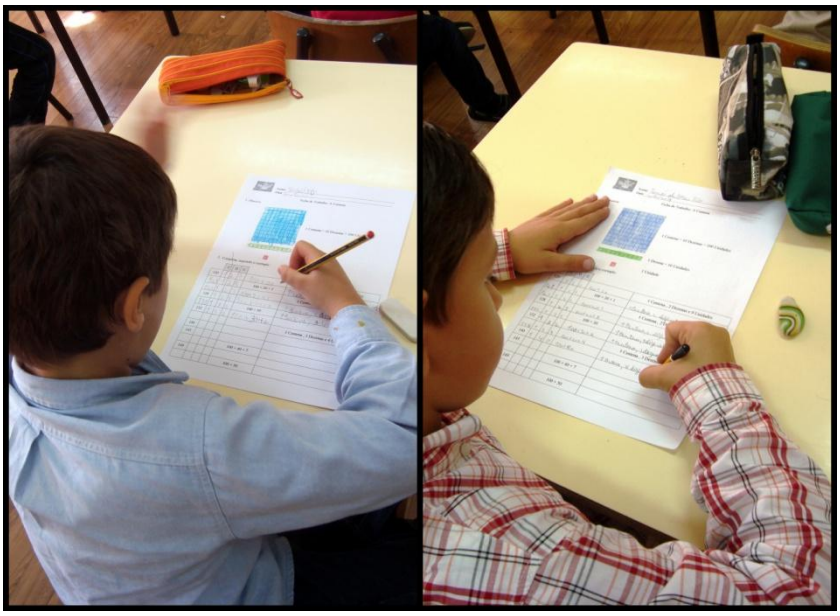


Figura 26. Resolução da ficha de trabalho



Na consolidação do conteúdo programático das operações de soma e subtração, foi realizada uma atividade em que os alunos, em pares, utilizaram o material Cuisenaire para encontrar diversas formas de representar as operações de soma para um determinado número selecionado de forma aleatória (ver Apêndice O). Esta atividade decorreu de forma mais organizada, em que os alunos demonstraram estar atentos e concentrados nas suas tarefas, evidenciando que estes trabalham melhor a pares do que em grupos com mais elementos, como se veio a verificar no momento do Jogo da Glória.

A comunicação através das histórias

Ler e contar histórias para crianças contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social na medida em que o enredo das histórias simbolizam, na sua maioria, acontecimentos do dia-a-dia metaforizados, ou não, em personagens que suscitam a reflexão entre as crianças sobre as suas ações e consequências (ME, s/d).

A análise de três contos populares – *História da Carochinha*, *Príncipe com orelhas de burro* e *O Rabo do Gato* – presentes na obra de Adolfo Coelho, referência literária do Plano Nacional de Leitura para o 2.º ano, fomentou entre os alunos novas formas de expressão e comunicação através do desenho e da ilustração. Visto que a obra em análise não continha qualquer desenho ou ilustração, ao contrário do que se verifica

na maioria das obras literárias infantis foram os próprios alunos a criarem pequenos registos ilustrativos sobre o que liam e ouviam das obras em análise.

"A ilustração apoia uma mensagem escrita, dentro do contexto da obra em que se encontra. A sua função é fundamentalmente estética: tornar mais agradável à vista a obra a que pertence" (Castro, 2005, p. 25). Na verdade, a ilustração é uma extensão da mensagem escrita presente nos livros, possibilitando ao leitor uma outra forma de ler a mensagem escrita.

A imagem tem o "poder (…) de convencer [e de] mostrar", na medida em que se torna " uma prova ou (…) evidência" (Calado, 1994, p. 12). Assim, para além do desenvolvimento da leitura e da comunicação oral e escrita, enfatizou-se o desenho e a ilustração das aceções dos alunos perante a narrativa destas obras.

Torna-se necessário referir que para a exploração e análise dos contos acima referidos foi necessário elaborar pequenos resumos e adaptações das histórias originais por conterem palavras polissilábicas de interpretação e compreensão menos fáceis para estes alunos, como também passagens que, na minha opinião e na perspetiva da professora cooperante, eram de cariz violento e traumático, como é possível verificar através deste excerto retirado da obra *História da Carochinha*:

> O João Ratão foi para junto do lume e para ver se os feijões já estavam cozidos meteu a mão na panela e a mão ficou -lhe lá; meteu a outra; também lá ficou; meteu -lhe um pé; sucedeu -lhe o mesmo, e assim em seguida foi caindo todo na panela e cozeu -se com os feijões.
> (…)
> Mas ao deitar os feijões no prato encontrou o João Ratão morto e cozido com eles.

A exploração do conto *História da Carochinha* foi feita através da análise de outras versões do conhecimento dos alunos, da leitura de uma obra de Luísa Ducla Soares com o mesmo título (Figura 27), em que dois alunos realizaram uma leitura em voz alta (Figura 28) (ver Apêndice P), através da mímica de uma canção, também ela com o mesmo título (ver Apêndice Q), da ilustração da história (Figura 29) (ver Apêndice R) e da legendagem de imagens (Figura 30) (ver Apêndice S). Em todas estas atividades, os alunos colocaram em prática habilidades e capacidades comunicacionais, apresentando grande motivação e envolvimento em cada uma das atividades desenvolvidas.

Figura 27. Apresentação da *História da Carochinha* de Luísa Ducla Soares

Figura 28. Leitura da *História da Carochinha* de Luísa Ducla Soares

Figura 29. Ilustração da História da Carochinha

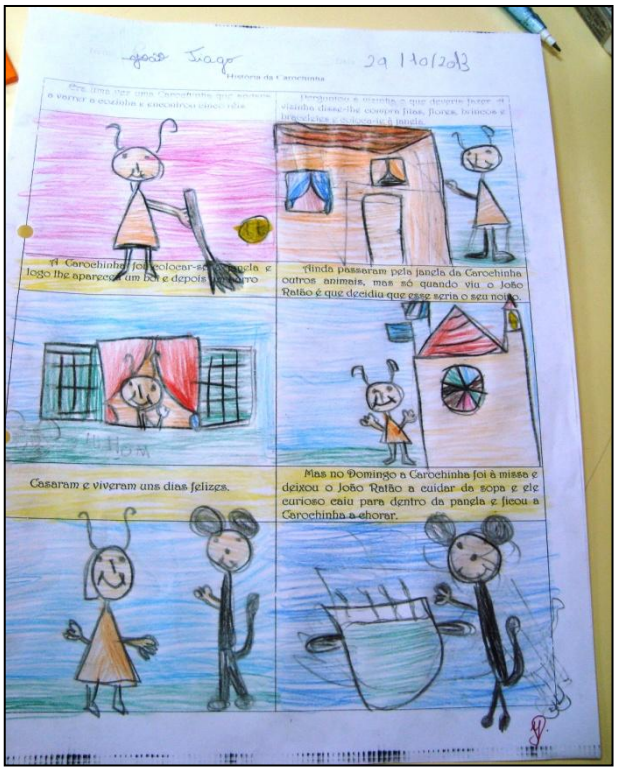
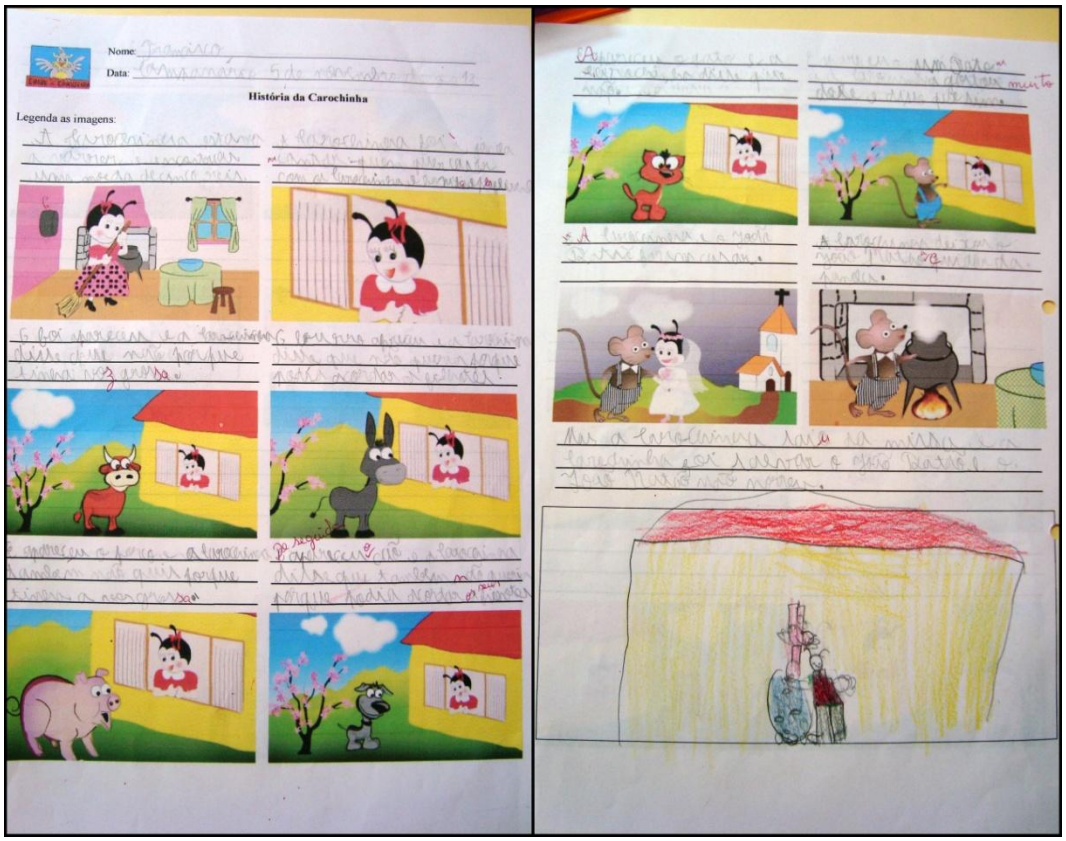


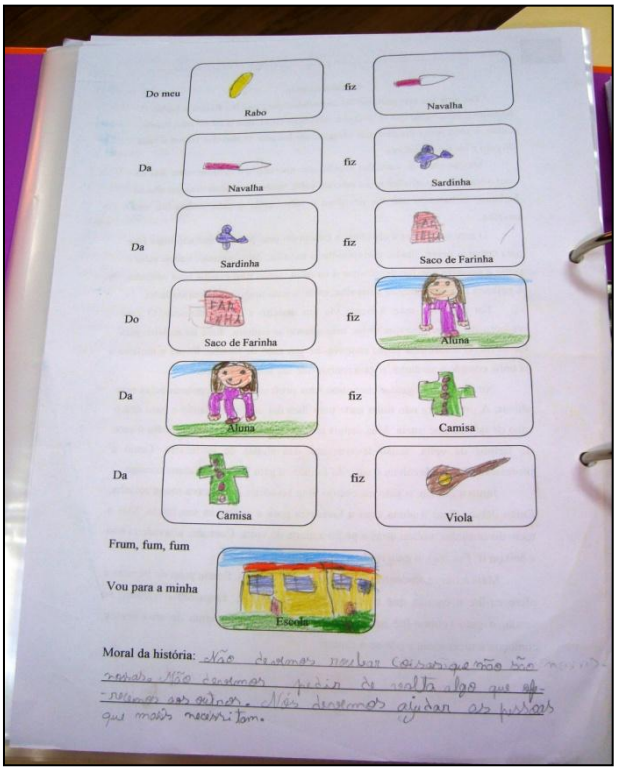
Figura 30. Legendagem da História da Carochinha



Para promover novas formas de leitura entre os alunos, ao iniciar os contos *Príncipe com orelhas de burro* e *O rabo do gato* foi utilizada uma estratégia que despontou alguma motivação e interesse nos alunos denominada de *leitura pipoca* (ver Apêndice T). Esta estratégia desenvolveu não só as capacidades de leitura dos alunos, mas também a sua atenção que os colocou numa posição mais ativa e atenta perante um novo conto.

Relativamente ao conto *O rabo do gato*, a parte final deste continha uma pequena lengalenga que resumia, de certa forma, o conto. Para despertar novas formas de apresentação de um texto escrito, os alunos desenharam e ilustraram os objetos e as personagens do conto, atribuindo novas representações ao texto escrito. Assim, foi possível observar a criatividade e a expressão livre dos alunos, resultando em trabalhos diferentes (Figura 31).

Figura 31. Ilustração da lengalenga presente na história *O rabo do gato*



No momento de criar obras de forma livre e espontânea, a criança torna-se autor daquilo que cria em que desenvolve a sua autoconfiança, responsabilidade perante as suas criações, a imaginação e a sensibilidade perante o seu trabalho e o trabalho dos ouros, “aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como

cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações" (Gonçalves, 1991, p. 12)

Qualquer obra que seja feita em determinado suporte (desenho, pintura, escultura, entre outros) é a forma do autor se expressar, em que "concretiza, dá voz, expressa a sua ideia" transformando-a em comunicação, uma "mensagem receptível e perceptível pelos outros", comunicações que são de cariz intrínseco pois são criações "fruto da inteligência, da imaginação e da sensibilidade", são originais daqueles que os produzem e "são mensagens ricas de significado" (Reis, 1995, pp.4, 5 e 6).

Num outro momento de exploração do conto *O rabo do gato* (ver Apêndice U), foi necessário ajustar a metodologia planeada devido ao tempo que foi dedicado à ação de sensibilização que havia sido feita nesse dia e a uma sugestão exposta por um aluno relativamente ao produto final dos desenhos elaborados, que acabou por culminar na elaboração de um conto ilustrado com o mesmo título (Figura 32).

Figura 32. Ilustração do conto *O rabo do gato*

Avaliação das aprendizagens da turma

No decorrer da prática pedagógica foram elaboradas tabelas de avaliação como instrumento regularizador das aprendizagens dos alunos, aplicado semanalmente, com recurso aos descritores de desempenho presentes nas planificações diárias (ver Apêndice V).

Segundo o Decreto-lei n.º 139/2012, "a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno". Para melhorar o processo de ensino/ aprendizagem, o professor deve averiguar os "conhecimentos adquiridos e (…) [as] capacidades desenvolvidas nos alunos" para que, sempre que necessário, possa "retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados" (p. 3481).

De entre as modalidades de avaliação ostentadas no Decreto-lei n.º 139/2012, recorreu-se à avaliação formativa como forma de monitorizar as aprendizagens de forma contínua nas semanas previstas para a prática pedagógica, através da recolha de informações sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos nas diversas atividades desenvolvidas em sala de aula (Lopes & Silva, 2010).

Na utilização da avaliação formativa por parte do professor, é fulcral que este analise "continuamente o trabalho dos alunos no que respeita aos resultados de aprendizagem, mas também (…) que essa análise incida sobre os processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas que lhes são propostas" (p. 2) na base de uma reflexão constante sobre o processo de ensino/aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Intervenção com a comunidade educativa

Circuito de jogos tradicionais

A atividade realizada com a comunidade educativa da EB1/PE da Corujeira interligou uma prática corrente desta instituição relativamente à celebração do Dia de São Martinho com o tradicional magusto, feito no Campo de Futebol da Adega.

O principal objetivo para a realização desta atividade era a envolvência e a participação de todos os agentes educativos para que existisse uma colaboração bilateral

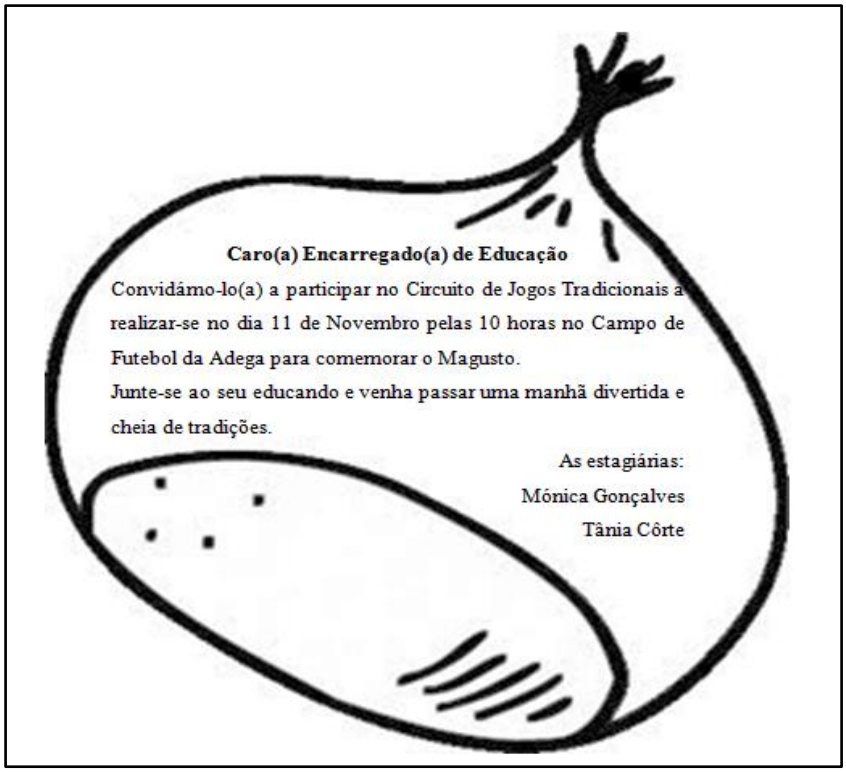
entre a escola e a comunidade educativa, num ambiente de cooperação e de parcerias (Marques, 1997; Mendel, 2007, citado por Figueiredo, 2010).

Ao planear a atividade com a colega Tânia Côrte, idealizamos um circuito de jogos tradicionais para que todas as crianças, alunos e EE que comparecessem neste dia se envolvessem em jogos um pouco diferentes daqueles a que hoje estão mais habituados (ver Apêndice W).

"Os jogos tradicionais constituem uma actividade extraordinariamente rica para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o desenvolvimento de várias competências psicomotoras, tais como: integração em grupo; orientação espacial; sentido rítmico; enriquecimento da linguagem; e formação da personalidade" (Dias & Mendes, 2010, p. 53).

Para dar a conhecer esta atividade aos EE foi-lhes enviado um convite (Figura 33), como também a publicação desta atividade na página oficial do *Facebook* da instituição.

Figura 33. Convite endereçado aos EE



Como prática usual da instituição, neste dia crianças, alunos, pessoal docente e não docente dirigem-se ao Campo de Futebol da Adega em que as crianças e os alunos

brincam livremente, enquanto os docentes e pessoal não docente assa as castanhas trazidas por estes e pelos EE (Figura 34).

Figura 34. Professores e pessoal não docente a assar as castanhas

Deste modo, foram planeados cinco jogos, consoante o material disponível e cedido pelo professor de expressão físico-motora: jogo do *bowling* (Figura 35), corrida da colher (Figura 36), corrida de sacas (Figura 37), jogo de coordenação (Figura 38), e corrida de obstáculos (Figura 39).

Figura 35. Jogo do bowling

Figura 36. Corrida da colher

Figura 37. Corrida de sacas

Figura 38. Jogo de coordenação

Figura 39. Corrida de obstáculos

Apesar de nenhum EE ter comparecido a esta atividade, a verdade é que todas as crianças, alunos e até docentes reagiram de forma positiva e motivadora na participação nos jogos que foram realizados, trazendo uma nova dinâmica entre as estagiárias e toda a comunidade educativa desta instituição.

Síntese inerente à questão de investigação

O levantamento de várias dificuldades apresentadas pela turma permitiu criar uma questão de investigação que guiou o percurso da prática pedagógica na turma do 2.º ano.

Durante a semana de observação foi possível verificar que os alunos detinham potencialidades e dificuldades nas diversas áreas curriculares. Desta forma, a atenção centrou-se no desenvolvimento de capacidades comunicativas para que existisse um maior ambiente comunicativo para além do observado através do fomento de competências na comunicação oral e escrita nas três áreas curriculares do 1.º CEB em que as atividades planeadas pretendiam ir ao encontro das capacidades comunicativas dos alunos, com o intuito de as melhorar, recorrendo a metodologias diversas que trouxessem novas experiencias de aprendizagem.

Para fomentar a comunicação na sala de aula esta pode e deve ser estimulada com recurso a meios apelativos. A utilização de diversos materiais, associados à presença física do professor não deve seguir um caminho onde seja este a liderar a forma como é apresenta determinado conteúdo, mas sim ter

> conhecimento do "discurso" específico de cada medium e do seu potencial (…) em utilização pedagógica; capacidade de avaliar criticamente o valor e as exactas condições de utilização dos materiais didácticos elaborados nas várias "linguagens" de comunicação; (…) [e] capacidade de elaborar novos materiais didáticos, em qualquer das referidas linguagens, para enriquecimento do acervo de instrumentos de apoio ao ensino (Trindade, 1990, p. 26).

Na base das atividades planeadas, recorreu-se a diversos materiais em diversos formatos (vídeo, PowerPoint, histórias, canções, painéis, materiais manipulativos, jogos, entre outros) e novas experiencias de aprendizagem, principalmente, a aprendizagem cooperativa, foi possível dinamizar circuitos de comunicação entre e com os alunos nas várias áreas curriculares, recorrendo a materiais e metodologias variadas adequadas às

atividades planeadas e às maiores dificuldades dos alunos, tendo em vista um ambiente educativo de qualidade onde imperasse a entreajuda e o colmatar de dificuldades apresentadas ao longo das semanas de intervenção pedagógica.

Reflexão global da intervenção pedagógica

Como já foi referido na introdução deste relatório, o estágio pedagógico é um momento marcante da formação inicial de professores, momento este que coloca à prova as capacidades e habilidades daqueles que desejam se formar nesta área da educação.

A etapa inicial foi marcada pela escolha da valência em que cada aluna gostaria de intervir neste estágio final, escolha pessoal que incidiu na valência de 1.º CEB pelo facto de querer ultrapassar as dificuldades encontradas ao longo das várias experiências de prática pedagógica realizadas na Licenciatura e no Mestrado. Esta escolha deveu-se também pela aplicação de um Plano de Transição aplicado no presente ano letivo, que nos obrigou a assistir a uma cadeira teórica que, no meu ponto de vista, afetou um pouco na preparação das intervenções pedagógicas e na própria concentração que é pedida ao estágio final.

Defendo que é na base das relações que se estabelece com os alunos nas turmas em que intervimos que é possível basilar toda a nossa intervenção pedagógica, numa relação de respeito, empatia e empenho entre todos. Por isso, a partir da semana de observação, momento inicial da nossa intervenção, quis construir com a turma relações de amizade e empatia para que estes pudessem confiar em mim e perceber qual o meu papel nas sete semanas que duraram o estágio.

Contudo, não são só as boas relações que devemos de estabelecer com os alunos, como também a relação com a professora cooperante, a qual teve um peso significativo neste processo. Desde o primeiro momento, a professora cooperante Graça Silva demonstrou um carinho enorme e um companheirismo que ajudou imenso nos momentos em que foram sentidas maiores dificuldades na planificação de algumas atividades ou até mesmo durante a intervenção pedagógica quando o caminho se tornava um pouco mais difícil.

Também não posso esquecer a relação estabelecida com o diretor João Silva que supervisionou e apoiou o trabalho desenvolvido na EB1/PE da Corujeira ao longo das

semanas, ajudando sempre que necessário e todo o pessoal docente e não docente que me recebeu com o maior carinho e companheirismo.

O planeamento e a ação foram sempre delineados, tendo sempre como principal objetivo a superação das dificuldades da turma através de novas experiências de aprendizagem construtivas. Planear atividades que superassem as dificuldades dos alunos nem sempre foi tarefa fácil devido, talvez, à minha insegurança em algumas metodologias, principalmente na área da Matemática. Mas graças ao apoio da professora cooperante e de sugestões das minhas colegas de turma em conversas informais fui ultrapassando e aprendendo novas formas de trabalhar os conteúdos programáticos.

Após a ação, refletir é um momento muito marcante enquanto formanda, mas também como profissional, visto encarnarmos ambos os papéis em contexto de prática pedagógica. Este passo significativo na minha formação, por vezes, foi difícil de gerir, tendo em conta a grande responsabilidade profissional e ética que é conferida nestes momentos. Refletir nem sempre foi fácil; afirmar que algo correu bem e refletir sobre esse acontecimento é algo que ainda é um pouco difícil de argumentar, acabando por dar mais ênfase àquilo que correu menos bem. Contudo, quando esses momentos apareciam durante a minha reflexão, menorizei esse negativismo, transformando-o em aprendizagens para que, em futuros momentos profissionais não voltassem a acontecer ou acontecessem em menor número. Considero que é essencial existir um espaço temporal entre a ação e sobre o que vamos refletir, para que nos distanciemos do negativismo e nos centremos no positivismo dos acontecimentos da ação. Devemos sim "reflectir regularmente sobre o que fazemos, como fazemos e para quê fazemos" (Morgado, 1999 p. 124).

E foi através destas aprendizagens que, pela primeira vez, foi adotado um sistema de avaliação. Avaliar um aluno não é tarefa fácil, simplesmente porque em nenhuma prática pedagógica apliquei um sistema de avaliação. No início houve momentos de dificuldade em relação ao método de avaliação a usar, em que a escolha recaiu num sistema em que, a partir dos descritores de desempenho utilizados em cada atividade, fosse possível verificar se cada aluno alcançou os objetivos delineados. Mas, para além destes descritores, avaliar as suas competências sociais foi também um item que pesou na avaliação, apesar de não estar explicita nas tabelas de avaliação procurando sempre implementar uma avaliação preponderantemente formativa.

A partir destas avaliações qualitativas e das observações, durante as sete semanas de estágio, foi possível encontrar uma possível resposta à questão de investigação colocada no início do mesmo. Mais uma vez, implementar um projeto de investigação tornou-se uma estreia, em que algumas vezes o sentido a seguir tornou-se incerto devido a muitas dúvidas, receios e inexperiência relativamente à utilização de uma metodologia que permitisse encontrar possíveis respostas a questões educacionais que surgissem na prática pedagógica. No final deste percurso tornou-se mais claro quais as melhores decisões a tomar relativamente a uma ou várias problemáticas que o ensino hoje coloca diariamente na vida escolar e quais os instrumentos que podem e devem ser utilizados para tentar colmatar essas mesmas problemáticas.

A relação com a comunidade educativa foi, desde o início, muito positiva, recebendo-nos com o maior dos carinhos e simpatia, ajudando-nos sempre que necessário. Planear uma atividade em que fosse possível englobar toda esta comunidade parecia tarefa difícil. Contudo, graças ao apoio do diretor João Silva e dos restantes docentes da EB1/PE da Corujeira foi possível concretizar a atividade do Circuito de Jogos Tradicionais. O principal objetivo desta atividade era envolver todos os agentes educativos, objetivo que foi cumprido em parte, pois como já foi referido, os EE não puderam comparecer a esta atividade. Mas apesar de estes não terem comparecido, a verdade é que todos os alunos, crianças do Pré-escolar, docentes e não docentes envolveram-se nas atividades, apoiando-nos na organização das mesmas e na gestão do cumprimento das regras dos jogos. Desta forma, foi possível concretizar a atividade planeada através da interajuda entre todos e do companheirismo demonstrado por todo o pessoal docente e não docente da EB1/PE da Corujeira.

Era meu desejo que o estágio decorresse num maior espaço temporal para que houvesse um maior número de oportunidades para colocar em prática diversas metodologias e observar o seu efeito nas aprendizagens dos alunos e conseguir experienciar um pouco mais a “vida de professor”, pois o que presenciamos é uma parte muito pequena de um trabalho mais profundo e complexo que carateriza a função docente nos dias atuais.

Considerações finais

No término deste relatório de estágio, é essencial traçar uma reflexão sobre este percurso de (des)construção de saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso e, mais concretamente, com este estágio final.

Longe está o paradigma educacional em que o professor é aquele que detém todo o saber e o transmite ao aluno, mero espetador e agente passivo que o recebe sem questionar. Hoje, e apesar de ainda se observar estas práticas educacionais, a formação inicial de professores reprova este tipo de paradigma, colocando em primeiro plano o aluno, que detém conhecimentos adquiridos através da observação e da interação com o seu meio e com os pares, em que o professor assume o papel de mediador e orientador da aprendizagem consoante o currículo formal, informal e oculto.

As novas transformações da e para a educação levam-nos a traçar e a dirigir novos caminhos para a edificação de uma educação de qualidade, construtiva e reflexiva. Como tal, a formação inicial de professores deve encaminhar os formandos para essa mesma visão, em que a reflexão das suas práticas pedagógicas lhes permite avaliar a eficácia das suas metodologias e adotar novas posições perante as dificuldades que hoje se encontra na educação, tornando "as escolas (…) lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais" (Giroux, 1997, p. 162).

Os alunos não devem nem podem ser encarados como homogéneos, pois cada um tem a sua especificidade, pelo que o professor deve adotar metodologias que apoiem essa heterogeneidade que os carateriza para que as diferenças não sejam um entrave, mas sim, um benefício, quer para o aluno quer para o professor. Desta forma, a diferenciação pedagógica torna-se um *must have* na educação atual, fomentando as aprendizagens individuais e sociais de cada aluno através da aprendizagem cooperativa, criando circuitos de partilha, entreajuda e comunicação constante.

Durante o estágio final foram várias as dificuldades encontradas, em que algumas foram superadas e outras necessitariam de ser desenvolvidas. O processo de aprendizagem da atividade docente não se esgota no percurso académico, pois a educação evolui e nós, docentes, temos de acompanhar essas mudanças e a Escola e o próprio currículo devem ser o espelho dessas transformações para que as instituições educativas criem elos de ligação com a sociedade.

E é neste percurso de constante aprendizagem que a metodologia de investigação-ação auxilia os docentes na procura de possíveis respostas a diversas problemáticas que os contextos educacionais encontram todos os dias, baseando-se num processo de investigação e reflexão constante, recorrendo a instrumentos e técnicas de recolha de dados que sejam passíveis de serem analisados e interpretados para colmatar questões e problemáticas que se evidenciem no trabalho docente. Através da reflexão, evidenciam-se pontos fulcrais da prática pedagógica docente, em que ao invés de se focar uma "racionalidade instrumental" (Giroux, 1997, p. 159) dos docentes, isto é, olhar para os professores como se fossem administradores burocratas que colocam em prática o currículo formal de forma a obter os resultados propostos nesse mesmo currículo, importa olhar para estes profissionais "como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática académica a serviço da educação (…) para que sejam cidadãos reflexivos e ativos" (Ibid., p. 158).

No final desta caminhada importa salientar as aprendizagens adquiridas ao longo da Licenciatura e Mestrado, e que, apesar deste estágio final ter-se cingido a uma só valência, é deveras necessário incorporar capacidades e habilidades emocionais e profissionais para que a docência seja uma atividade transformadora em ambos os ciclos de aprendizagem. Todo o conhecimento adquirido, aplicado, melhorado e transformado nos torna profissionais mais capazes de superar as dificuldades que a atividade docente acarreta nos dias de hoje, em que mudanças constantes ocorrem dentro e fora do espaço educativo. Através delas, tornamo-nos melhores profissionais atentos, preocupados e alertados para a construção de uma educação de qualidade e apelativa às necessidades e interesses daqueles que dela beneficiam.

E finalizando parte de um percurso académico rumo a um futuro profissional, termino com uma citação de Paulo Freire (1996, p. 95) que nos diz que

> A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

Referências

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Anjos, M. G. P. R. (2007). Identidade profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico: uma identidade em crise (dissertação de mestrado). Porto: Universidade Portucalense. Retirado de http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/123456789/230

Antão, J. A. S. (1997). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Barata, L, F. & Jesus, S. D. (2008). *101 ideias e dicas para utilizar o Quadro Interativo e outras ferramentas*. Retirado de http://coimbra.academia.edu/LuisBarata/Books/99797/101_ideias_e_dicas_para_utilizar_o_quadro_interactivo

Bodgan, R. C, & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cabo-Verde, C. M. F. (2011). A comunicação oral na sala de aula (relatório de estágio de mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Retirado de http://run.unl.pt/handle/10362/7279

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardona, M. J. (2008). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos.

Castro, I. (2005). *Literatura infantil e ilustração: imagens que falam*. Retirado de http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/Trabalho%20imagem%20Elisa%20Castro.pdf

Costa, A. (1999). *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais de identidade cultural*. Lisboa: Celta Editora.

Damião, H. & Festas, I. (coord.) (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

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

Figueiredo, M. (2010). A relação família-escola no pré-escolar: contributos para uma compreensão (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Retirado de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf

Fino, C. N., Sousa, J. M. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Educação & Cultura Contemporânea*: Rio de Janeiro.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: formação profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Franco, M. G.; Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar-fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

García, C. M. (1992). A formação de professores. Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.

Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Ecopy.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raíz Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação portuguesa das profissões*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (s/d). *Orientações para actividades de leitura. Programa- Está na hora da leitura 1.º Ciclo*. Retirado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou "como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?". *Análise Psicológica*, 1, 121-126.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Papert, S. (1993). *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*, trad. Sandra Costa, São Paulo: Editora Artmed.

Pastells, A. (2006). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Reis, A. (1995). *História da arte: 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, I. & Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita. In Sérgio Niza (coord.). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores* (pp. 75 – 170). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais. In António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77- 91). Lisboa: Dom Quixote.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

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

Trindade, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Valente, J. A. (2000). *Diferentes usos do computador na educação*. Retirado de http://ffalm.br/gied/site/artigos/diferentesusoscomputador.pdf

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.