

M

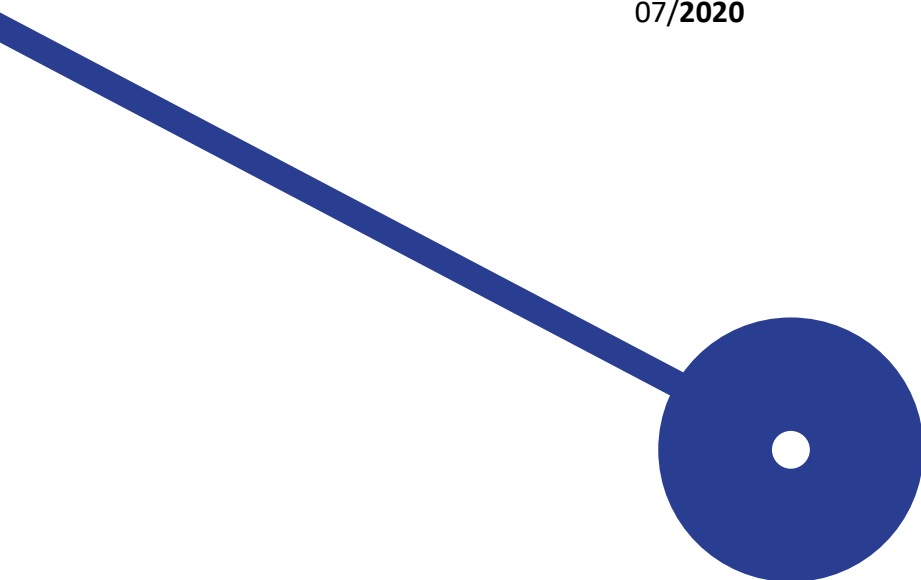
MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

As vias alternativas da pedagogia da gamificação nos 1.º e 2.º CEB

Tiago André Pinto Ferraz

07/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Tiago André Pinto Ferraz

As vias alternativas da pedagogia da gamificação nos 1.º e 2.º CEB

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor José António Costa e Prof.^a Doutora Celda Morgado

Porto, julho de 2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Tiago André Pinto Ferraz

As vias alternativas da pedagogia da gamificação nos 1.º e 2.º CEB

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor José António Costa e Prof.^a Doutora Celda Morgado

Porto, julho de 2020

Aos meus pais e ao meu irmão

AGRADECIMENTOS

“...Every night I lay in bed
The brightest colors fill my head
A million dreams are keeping me awake
I think of what the world could be
A vision of the one I see
A million dreams is all it's gonna take
Oh a million dreams for the world we're gonna make...”

À Escola Superior de Educação do Porto que abrigou o meu sonho e me fez acreditar que chegaria até esta etapa.

A todos os Professores, a quem ficarei eternamente grato, por todos os ensinamentos. Lembrar-me-ei de cada um, de forma singular... e muito levo de vós para a minha caminhada, quer profissional, quer pessoal.

Aos meus orientadores, Professor Doutor José António Costa e Professora Doutora Celda Morgado, dedico o poema mais belo de Eugénio de Andrade “Hoje roubei todas as rosas dos jardins e cheguei ao pé de ti de mãos vazias”, pois nunca existirão palavras fortes e completas o suficiente para agradecer o trabalho, dedicação, empenho, partilha e ensinamentos que tiveram para comigo. Pelos ensinamentos que me transmitem e pela extrema dedicação e apoio: a vós, que me fizeram levantar voo de novo e por terem feito com que não recolhesse as asas e vá agora à conquista de novos céus.

Às professoras supervisoras que acompanharam toda esta caminhada e com quem pude partilhar muitas das angústias e alegrias em cada dia. À professora Elisa Sousa, que comigo muitas horas partilhou, muito me fez descobrir e que muito me capacitou para os conhecimentos e práticas que desenvolvo; à professora Cristina Maia, com quem pude partilhar muitas aprendizagens e conhecimento que levo para a vida, e pela forma incrível de dar sentido à História, tendo feito com que me apaixonasse ainda mais por esta área; à professora Paula Flores que me acompanhou e me incentivou sempre melhorar as minhas práticas .

Agradeço às professoras cooperantes com quem tive a oportunidade de realizar este processo de formação, muito em especial à professora Carla Barbosa, que me moldou, apoiou, formou e refletiu comigo durante todo o processo (e a quem agradeço por, quase todos os dias, me rever nas suas práticas).

Aos alunos das turmas de 1.º e 5º ano das escolas onde se desenvolveu a PES, pois foram a peça chave deste processo de formação. Levo comigo todos os sorrisos, guardados no meu coração.

Aos meus colegas de turma, que comigo partilharam aventuras incríveis, desesperos passageiros, sorrisos cúmplices e horas intermináveis de formação. Agradeço em especial à Catarina, o meu par pedagógico, com quem muito aprendi, com quem muito refleti, sorri e chorei. A Catarina, força da natureza, fez-me crescer muito e por isso deixo aqui um agradecimento imenso, tal como à Fabiana e à Diana, porque nós os quatro fomos sem dúvida um excelente grupo, que para sempre recordarei com especial carinho.

Aos meus amigos da faculdade, que levo comigo para vida, e que me acompanharam durante todos estes anos na mui nobre Escola Superior de Educação do Porto. A amizade que temos, guardo-a desde sempre num cantinho muito especial da minha vida. Ao Telmo, meu padrinho, e à minha “Família” ...que a memória esteja sempre do nosso lado para sermos eternamente felizes com as nossas histórias.

Aos meus amigos, de sempre e para sempre, a vocês que me limparam as lágrimas, que fizeram sorrir. A vocês que me acompanharam, ajudaram, chatearam e compreenderam. “Migos”, muito obrigado por cada dia em que muito falei, pelos dias em que nada disse, pela partilha, pelo interesse, pelo “eu ajudo-te!”. Agradeço-vos por viajarem comigo nas minhas loucuras, por me trazerem de volta ao porto de abrigo e por me fazerem tão feliz nos caminhos que sigo.

A toda a minha família, que tanto me apoiou no meu percurso académico e sempre acreditou que seria capaz de conquistar este sonho. À minha avó que sei que vai ficar muito feliz! Um agradecimento especial à Liliana, minha alma gémea, de quem sigo os passos e que é o meu maior exemplo. Comadre, obrigado por tudo!

Aos meus pais e ao meu irmão, que são o maior amor da minha vida, a quem dedico este documento, pela árdua tarefa que só nós sabemos, pelo orgulho que têm em mim, e por serem quem sempre mais acreditou que seria possível conseguir alcançar esta etapa da minha vida. Quem diria... e se tudo foi possível, tudo!...foi graças a vocês.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório institui-se como um dos requisitos formais para admissão a prova pública e, conseqüentemente, a obtenção do grau de Mestre. Este Relatório integra-se na Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como objetivo geral descrever e analisar o processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores ao longo do Estágio, como resultado da prática educativa desenvolvida pelo docente em formação.

Sendo este Mestrado um curso de 2.º ciclo de estudos que profissionaliza para a docência, far-se-á uma reflexão acerca da construção da profissionalidade docente de modo a cumprir o objetivo geral deste documento, contextualizando-se a prática educativa e caracterizando os contextos onde foi desenvolvida a intervenção educativa. Dado que, durante o Estágio, houve a oportunidade de usar diversas estratégias no âmbito da pedagogia da gamificação, consideraram-se os princípios do jogo como potencialidades para a aprendizagem, tendo como objetivo a motivação e a aquisição de competências de raciocínio e conhecimento dos alunos.

Sendo esta uma teoria que aposta sobretudo no uso de equipamentos multimédia, traçaram-se como objetivos: i) motivar os alunos para a aprendizagem e o sucesso académico; ii) desenvolver o gosto pela competição saudável e a conquista de resultados significativos; iii) rentabilizar os recursos e equipamentos existentes na escola, desde os digitais aos físicos.

Do uso da pedagogia gamificada, refletem-se neste documento as propostas de alternativas ao uso de recursos tecnológicos, tendo em consideração outros recursos cuja utilização se apoia nas bases desta pedagogia.

Palavras-chave: prática educativa supervisionada; profissionalidade docente; ensino do 1.º CEB; ensino de Português e HGP no 2.º CEB; práticas gamificadas

ABSTRACT

The present report is established as one of the formal requirements for public exam admission and, consequently, obtaining a Master's degree. This is part of the Supervised Teaching Practice course, belonging to the 2nd year of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, and it aims to describe and analyze the process of knowledge, skills and values development throughout the internship, as a result of the educational practice developed by the trainee teacher. Since this Master is a 2nd cycle course of studies that professionalizes for teaching, a reflection will be made about the teaching professionalism construction in order to fulfill the general objective of this document, putting the educational practice in context and characterizing the contexts where the educational intervention was developed. Once during the Internship there was the opportunity to use several gamification pedagogy techniques, the principles of the game were considered as learning potentialities, aiming at motivation and the acquisition of reasoning skills and students' knowledge

As being a theory that focuses mainly on the use of multimedia equipment, the following objectives were defined: i) to motivate students towards learning and academic success; ii) developing the taste for healthy competition and achieving significant results; iii) make the most of the school's existing resources and equipment, from the most technological to the most rudimentary and least technological. From the use of gamified pedagogy, this document reflects the proposals for an alternative to the use of technological resources, considering other resources that are based on the bases of this pedagogy.

Keywords: supervised educational practice; teaching professionalism; teaching of the 1st CEB; teaching Portuguese and HGP in the 2nd CEB; gamified practices

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIACÕES

AE - Agrupamento de Escolas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso

EB - Educação Básica

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

ME - Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PEI - Planos Educativos Individuais

PES – Prática Educativa Supervisionada

PFEEC – Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências

PNEP – Programa Nacional de Ensino de Português

PP – Politécnico do Porto

PRBE – Programa Rede de Bibliotecas Escolares

REPES – Regulamento da Prática Educativa Supervisionada

TEIP 2 - Território Educativo de Intervenção Prioritária 2

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UD - Unidade Didática

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

1.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	18
1.1.	CONCEÇÕES DE ESCOLA E DE ENSINO – PERSPETIVAS HISTÓRICA E EVOLUTIVA....	18
1.2.	PERFIL DO PROFESSOR DE 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: DO CURRÍCULO À PRÁTICA	31
1.3.	PROFESSOR ESTAGIÁRIO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
1.4.	PROFESSOR INVESTIGADOR	51
1.5.	REFLEXÃO FINAL	55
2.	CONTEXTOS DE ESTÁGIO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	57
2.1.	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	57
2.2.	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	59
2.3.	A ESCOLA DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	61
2.4.	A TURMA.....	63
2.5.	A ESCOLA EB 2/3.....	67
2.6.	A TURMA.....	70
2.7.	REFLEXÕES FINAIS.....	72
3.	ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	73
3.1.	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ..	73
3.2.	INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	88
3.3.	COOPERAÇÃO E PROJETOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS	95
4.	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	101
4.1.	MOTIVAÇÕES, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	101
4.2.	AS TIC E A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS DIVERSIFICADOS	104
4.3.	A PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO	108
4.4.	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	113
4.5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	118
4.6.	REFLEXÃO FINAL E LIMITAÇÕES DO PROJETO	120
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS	127
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS REGULADORES	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Registo fotográfico de um momento de experienciação durante a experiência com água e areia realizada com alunos do 1.º ano do 1.º CEB	77
Figura 2: Registo gráfico do Relatório de atividade após a experiência com água e areia realizada com alunos do 1.º ano do 1.º CEB	77
Figura 3: <i>Projeção do conto “A Duna e a Onda”, de José Jorge Letria, em formato StoryJumper, no bloco de Português do 1.º ano do 1º CEB</i>	78
Figura 4: Painel de sensações completo com imagens ilustrativas, areia, tecidos, conchas e corais	79
Figura 5: Elementos usados na compreensão do texto que servem para completar o painel de sensações	79
Figura 5 Exemplo dos cartões ilustrativos do estado do tempo	80
Figura 6: Construção de um pictograma com os cartões relativos ao estado do tempo	81
Figura 7: Projeção do novo gráfico de registo diário do estado do tempo	81
Figura 8: Elementos usados na dramatização do conto e que, depois de organizados, resultaram no painel interpretativo que sintetizava os conteúdos das três componentes curriculares implicadas nesta UD	82
Figura 9: Painéis de compreensão dos poemas apresentados, a serem trabalhados e contruídos durante a aula	83
Figura 10: Sobreposição e colagem dos fios de lã para registar palavras do poema “O colar de Carolina” de Cecília Meireles	84
Figura 11: O cabelo de Carolina elaborado com colagens dos trabalhos de cada aluno, depois da apropriação da forma da letra <c>	84
Figura 12 Criação do conceito "Reconquista Cristã" e preenchimento de elementos de compreensão a partir de documentos históricos	93
Figura 13 Exemplo de esquemas de compreensão/síntese da aula	93
Figura 14 Registos da apresentação e planificação da visita guiada virtual	94
Figura 15 Elementos que devem estar contidos nas atividades dinâmicas a planear	110
Figura 16 Registos fotográficos da atividade de consolidação	113
Figura 17 Título descoberto pelos alunos depois de juntarem os cartões encontrados	115
Figura 18 O desenrolar do fio de lá para marcar o percurso realizados diariamente	115
Figura 19 Maquete da cidade, criada para dinamizar o jogo da Maria	116
Figura 20 Robô DOC a movimentar-se na sua plataforma, mediante as indicações dos alunos	116
Figura 21 Materiais e recursos do jogo "Quem quer ser historiador?"	117

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo do Calendário de Regências da PES	134
Anexo 2 – Grelha de distribuição de textos do projeto de leitura	134
Anexo 3 - Marcador de livro	135
Anexo 4 – Registos fotográficos da exposição “Descobrir o Oriente”	135
Anexo 5 – Dia Mundial do Livro: Faixa	136
Anexo 6 – Dia Mundial do Livro: registos fotográficos	137
Anexo 7 – Dia Mundial do Livro: painel	138
Anexo 8– Peddy-Paper Registos fotográficos	139

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – UD “Há duna e mar ... há sentir e pensar!”	140
Apêndice B – UD “O Tempo tem tempo”	143
Apêndice C – Planificação aula “O colar de Carolina” e “As meninas”	145
Apêndice D – Planificação aula “Localização no espaço”	147
Apêndice E – UD “Rir, brincar, crescer...aprender a ser feliz!”	150
Apêndice F – UD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”	154
Apêndice G – UD “Primeiro estranha-se...”	165
Apêndice H – Exemplo de uma aula do projeto “Descobrir o Oriente”	172

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante do 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto (PP), surge o presente Relatório de Estágio.

Este Relatório constitui um elemento necessário para a admissão à prova pública, último requisito para a obtenção de qualificação profissional conducente ao grau de Mestre na especialidade de Ensino, passando assim o diplomado a possuir titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e como Professor de Português e de Estudos Sociais/História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O ingresso neste mestrado foi essencial para o mestrando para desenvolver e aprofundar as competências e os conhecimentos iniciados no 1.º ciclo de formação, construindo ainda um espírito crítico perante os instrumentos teóricos e teórico-práticos, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e profissional. Sendo que a ação didática sempre foi, a seu ver, o mais fascinante e entusiasmante, quis ingressar nesta continuidade de formação de forma a construir reflexivamente os seus conhecimentos culturais, técnicos e pedagógicos, criando assim o “nascer” da sua identidade e o perfil profissional nesta vertente multidisciplinar que o mestrado abrange. As áreas da docência para que o mestrado habilita apresentam características pessoais do seu interesse e peculiar atenção no seu desempenho e na investigação docente. Assim, o mestrando, que agora se candidata para a sua habilitação profissional, promove, a este nível, uma dedicação que foi sendo trabalhada no contínuo da sua formação. Deste modo, a motivação principal prende-se com o facto de o mestrando necessitar de potenciar a construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

A PES, UC em que a componente Estágio e o respetivo Relatório se integram, apresenta um modelo de formação, no campo das Ciências Sociais e Humanas, cujo processo de formação promove uma interação entre a teoria e a prática, desenvolvendo um perfil do professor plural e flexível. Neste sentido, o docente em formação desenvolveu a sua prática educativa, em contexto de estágio, em dois níveis de escolaridade – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico –, no sentido de desenvolver competências e aprofundar conhecimentos necessários à prática

educativa futura, quer a prática individual, quer em colaboração, de modo a promover e praticar a articulação e integração de saberes entre áreas de especialidade e ciclos de ensino, como se preconiza no Artigo 3.º (*Conceitos Orientadores*) do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Estágio, anexo ao Complemento Regulamentar do Curso (CREC).

Deste modo, o presente relatório tem como objetivos elaborar uma descrição e reflexão críticas sobre o estágio desenvolvido nestes dois ciclos de educação, bem como apresentar o processo de evolução pessoal e profissional, espelhando o processo de desenvolvimento das competências requeridas à construção dos saberes docentes, num conjunto de experiências, memórias e reflexões, traduzidas na compilação das aprendizagens adquiridas. Assim, e sustentadas num enquadramento académico e profissional, referenciando os pressupostos teóricos que regulam a formação e habilitação para a docência, apresentam-se, neste relatório, as intervenções mais significativas, realizadas para as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com uma turma de 5.º ano de escolaridade, bem como para as componentes curriculares e não curriculares de 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano de escolaridade, ilustrando a integração de saberes relativa a este ciclo de ensino.

Também os seminários realizados, integrados na UC PES, possibilitaram a partilha de ideias e reflexões em grande grupo sobre as ações e situações educativas desenvolvidas em todo o processo de estágio, assim como as UC que serviram de apoio/sustentação à Prática Educativa (sejam as diversas UC das didáticas da especialização do mestrado, sejam as UC de cariz teórico e investigativo que complementam tanto o primeiro ciclo de estudo – Licenciatura em Educação Básica – como este segundo ciclo de estudos), e possibilitaram a ligação entre a teoria e a prática nos contextos de estágio, fundamentando as opções num quadro teórico da especialidade. As relações com o par de estágio, os orientadores cooperantes, os supervisores institucionais e a comunidade educativa do centro de estágio, através da partilha de ideias, sentimentos e reflexões pré- e pós-ação, permitiram um desenvolvimento da identidade profissional, que se pretende, também, apresentar em reflexão neste documento.

As reflexões elaboradas a partir das observações iniciais e as decorrentes a cada dia de estágio proporcionaram ao mestrando uma visão alternativa a problemas que figuravam em determinados desenhos de planificação e como modo de colmatar problemas presentes no equipamento multimédia dos centros de estágio e na motivação dos alunos para o processo de aprendizagem.

Depois de as opções colocadas como mote para uma primeira possível investigação terem sido excluídas por motivos de força maior, como a saída da escola de alunos fulcrais para

essa pesquisa, surge a possibilidade de tornar presentes metodologias estudadas em momentos anteriores da formação do mestrando e, agora, torná-los momentos práticos de aprendizagem e reflexão. Surge, assim, a possibilidade do uso da pedagogia da gamificação, introduzindo nas planificações elaboradas para as práticas educativas durante o estágio o elemento do jogo como forma de motivar, favorecer a construção de conhecimentos operativos e promover a aquisição e desenvolvimento de habilidades de raciocínio e conhecimento dos alunos. Aliados à escolha de textos literários e não literários como base de todas as planificações, surgem, assim, nos planos de aula elaborados, momentos em que se inserem atividades gamificadas, no que se refere ao *nervo* do que é a gamificação, tornando assim uma pedagogia eficaz e passível de ser posta em prática mesmo em contextos em que não existem todos os recursos que se pensam essenciais para a efetivação desta metodologia.

O projeto, integrado como componente investigativa neste Relatório, prende-se, precisamente, com a possível inclusão de atividades relacionadas com os princípios definidores do jogo, motivando os alunos a terem aprendizagens significativas de forma alternativa, desafiante e estimulante no que respeita à conquista de resultados efetivos. Sendo esta uma teoria que aposta sobretudo no uso de equipamentos multimédia, traçaram-se várias atividades em que a gamificação se encontrava implícita, mas com usos alternativos àqueles equipamentos e com a utilização de outros *menos tecnológicos*.

Este documento reflexivo organiza-se em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais e das referências. Estes capítulos pretendem seguir uma linha de ideias de forma a que o documento esteja articulado entre o objetivo da investigação elaborada, os planos de observação, a planificação e concretização dos mesmos, tendo como pilar fundamental a revisão da literatura elaborada e a reflexão que caracteriza o género relatório.

No Capítulo I, intitulado *Construção da Profissionalidade Docente*, abordar-se-ão conceções de Escola, os seus fundamentos e principal papel no ensino do século XXI. O perfil do professor, de um modo generalista, será delineado segundo as normativas evocadas pelos decretos emanados pelo Ministério da Educação e será apresentada uma perspetiva mais específica do papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do professor de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Como fio condutor, e nesta perspetiva do papel e perfil do professor, far-se-á uma breve análise neste capítulo ao perfil do professor enquanto observador e reflexivo no que concerne à sua perspetiva de investigador.

No Capítulo II, *Contextos de Estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada*, após algumas considerações iniciais, apresentar-se-á a caracterização dos contextos de Estágio,

incluindo algumas considerações relativas à caracterização das turmas em que o professor estagiário desenvolveu a sua prática educativa. Também nestes contextos educativos, o professor estagiário delineou a proposta de investigação a desenvolver, tendo que ver com a concretização de atividades gamificadas em cenários em que os obstáculos ao uso das tecnologias da informação e da comunicação são evidentes.

Segue-se o Capítulo III, denominado *Análise da Intervenção Educativa*, onde se realizará a análise reflexiva das práticas educativas e se apresentará o formato organizativo da Prática de Ensino Supervisionada, abordando os diversos planos de ação, desde os iniciais processos de observação até à ação e à reflexão pós-ação. Das unidades didáticas (UD) desenvolvidas e as supervisões pedagógicas realizadas, far-se-á um recorte ilustrativo para reflexão e análise. É também neste capítulo que se apresentam as conclusões das reflexões pré e pós-ação das UD, bem como da intervenção em diversos projetos educativos que se desenvolveram em cooperação entre docentes em formação e docentes cooperantes.

No Capítulo IV, intitulado *Projeto de Investigação-Ação: práticas gamificadas em contextos educativos diversos*, apresenta-se o projeto de investigação-ação desenvolvido, que começa com a questão de partida, os objetivos de investigação, assim como com a identificação dos pressupostos teóricos subjacentes à pedagogia da gamificação e aos efeitos desta abordagem no desenvolvimento das competências dos alunos. Assim, apresentam-se as possibilidades da aplicação destes pressupostos em contextos onde são poucos os recursos multimédia disponíveis e as estratégias e metodologias utilizadas e enquadradas teoricamente. Neste mesmo capítulo, apresentar-se-ão os conteúdos e as competências desenvolvidas durante as várias atividades integradas no projeto, evidenciando os diferentes momentos planejados para o 1.º CEB e para Português e para História e Geografia de Portugal no 2.º CEB que tiveram uma base na pedagogia da gamificação.

Encerrar-se-á o corpo do Relatório com as *Considerações finais*, onde se apresentarão os constrangimentos tidos e as dificuldades sentidos, bem como uma apreciação global das aprendizagens efetuadas. Neste sentido, além de ser evidenciado o diálogo entre o Estágio e o Projeto de investigação salientado, incluir-se-á, ainda, um olhar sobre as perspetivas de investigação-ação futuras do mestrando.

1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1.1. CONCEÇÕES DE ESCOLA E DE ENSINO – PERSPETIVAS HISTÓRICA E EVOLUTIVA

A Lei da Bases dos Sistema Educativo, considerado como um documento orientador de base e que caracteriza o direito à educação, evocado na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, no seu artigo 14.º, que diz:

“Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.

2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.

3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.”

Ora, esta base apoia-se em documentos normativos como o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e o Despacho n.º 14/2011 de 18 de novembro, e traduzem-se numa permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, definindo para cada ciclo de estudos a sua organização e os seus objetivos. Isto vai ao encontro do referido no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, afirmando-se que

"as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País". (p.1)

Assim, a educação, que se pretende que seja para todos, e como está consagrada nos objetivos primordiais da UNESCO, leva a que se considere a diversidade e a complexidade das aprendizagens que se pretende que os alunos tenham adquirido ao final de doze anos de

escolaridade. Os alunos, no término deste período, devem ter construído uma cultura científica e artística, de solidez humanista, em que mobilizam valores e competências que lhes permitam intervir na sociedade e contextos em que se inserem, na tomada de decisões e livres e *fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável*, como é referido no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017, p.10), documento homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho.

Neste sentido, as competências, combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, tornam-se centrais para o desenho deste quadro de formação que se pretende e onde estão interrelacionadas três relevantes dimensões: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, que resultam na estruturação de competências desenvolvidas a partir de diversas áreas.

Esta áreas não dizem respeito a nenhuma área curricular específica, mas estão envolvidas transversalmente em todas elas. Linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde, ambiente, sensibilidade estética e artística, o saber científico, técnico e tecnológico e a consciência e domínio do corpo pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Ademais, os Programas e Metas Curriculares constituem-se como referenciais cruciais e estão divididos nas diferentes áreas disciplinares referentes ao 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, descrevendo os objetivos e os conteúdos de cada uma delas. As Metas Curriculares, integradas atualmente num documento conjunto com o Programa da respetiva disciplina, definem um conjunto de metas mais específicas que, no final de cada ano de escolaridade, os alunos devem atingir. Estas devem funcionar em plena articulação com o Programa, privilegiando os seus pontos essenciais¹. Neste sentido, e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007,

¹ As Aprendizagens Essenciais, promulgadas pela Direção-Geral da Educação, para cada ano por disciplina, foram homologadas e publicadas em Diário da República, 2.ª série – n.º 138 – 19 de julho de 2018, ou seja, no final do ano letivo em que se desenvolveu o Estágio. Assim, não são contempladas estas aprendizagens para a PES nem para a reflexão que se realiza neste relatório.

é fulcral que exista uma boa formação dos educadores e professores, com vista a um ensino de qualidade nos diferentes níveis educativos.

A conceção que temos de escola depende dos contextos espaciais e temporais em que vivemos, ou seja, de uma maneira geral de contextos culturais, que variam ao longo do tempo e da geografia. A escola não só é influenciada, e conseqüentemente, alterada pelas transformações temporais e culturais, assim como se constitui como vetor de influência no perfil temporal e cultural (Cavalcante, Oliveira, & Hypólito, 2014).

Durante muitos anos, a escola, ou a instrução, era apanágio do Clero. O grande objetivo era aprender a escrever e a ler para conseqüentemente traduzir e copiar os grandes livros eclesiásticos. Evitava-se, assim, a pluralidade de interpretações e mantinha-se a coesão da igreja. Predominava a visão teocêntrica, a visão de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal cada vez mais determinava os passos do trabalho escolar (Sousa R. G., s.d.).

Com o passar dos séculos a situação não mudou muito, apenas os segmentos privilegiados (nobres e clero) continuavam a ter direito a uma escola de instrução. A população, composta por lavradores, comerciantes e artesãos, não tinha direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante. A princípio o conhecimento da escrita era bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico. Tem início, então, o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para as classes favorecidas da sociedade. A grande massa é excluída da escola e restringida à educação familiar informal. Neste caso a família tinha dois papéis importantes e distintos, ou era veículo de uma socialização privilegiada, ou a ela cabia-lhe apenas a função de iniciar os jovens - note-se que nesta altura eram ainda pequenas crianças - na vida diária do trabalho árduo e rigoroso da lavoura. A educação era ministrada e suportada pela família (Sousa R. G., s.d.). Com o surgimento do renascimento, educar torna-se questão de moda e uma exigência, segundo a nova conceção de homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média. O aparecimento dos colégios, do século XVI até ao XVIII, é fenómeno correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. A meta da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas a uma formação moral. Essa sociedade, embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente

hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos. Em alguns casos a atividade missionária facilita sobremaneira a dominação e, nessas circunstâncias, a educação assume o papel de agente colonizador (Alves, 2012).

Mais tarde, no século XVIII, surge um novo sentido de escola, que aparece com o intuito de se demarcar do tipo de instituições vigentes na época que eram conhecidas como “Escola Tradicional”. Este modelo de escola deveria retratar uma comunidade em miniatura, espelhando a sociedade exterior, estando a Ciência, a História e a Arte presentes e praticadas.

Nesta época começou a considerar-se que o desenvolvimento da mente de cada indivíduo era função da sua vida social. Cada indivíduo era interpretado como resultado da sua interação com o mundo exterior e com a sociedade, e não somente fruto uma relação direta com a hereditariedade, como refere Arends (1995). Era no seio da família que a criança aprendia a interagir com os outros (elementos do agregado familiar), ao ouvir e participar em conversas e discussões, bem como a participar nas tarefas domésticas. Desta maneira, as instituições escolares deveriam seguir o modelo familiar. Assim, a escola devia estar relacionada de modo recíproco com o meio da proveniência dos alunos e o seu ambiente familiar. Esta relação também devia estabelecer-se com o meio que a rodeava.

Com as “luzes” do séc. XVIII encara-se a infinidade do universo e gera-se um novo sentido de tempo ao transportar-se o futuro para a esfera do tempo humano. A inteligibilidade universal permitia prever e progressivamente controlar. O iluminismo é um período muito rico em reflexões pedagógicas. Um dos seus aspetos marcantes está na pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevalece (ainda) a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Essa dualidade era aceita com grande tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários. Afinal, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não eram iguais, e, portanto, os homens não eram iguais em riqueza (Alves, 2012) .

Nos finais do século XIX assiste-se a uma intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. Enfatiza-se a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Daí, o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas.

A pedagogia do século XX, finais do século XIX, é tributária da psicologia (Gestalt, Behaviorismo), da sociologia (Durkheim) e de outras como a economia, a linguística e a antropologia (Pereira, s.d.). Durante todo o século XX, assistiu-se a um conjunto de transformações pulsantes na educação, fruto de um forte investimento nesta área. Surge então um novo conceito, o de “escola nova” (John Dewey, 1859-1952). Neste conceito, inserem-se um conjunto de teorias, descobertas e estudos que deram origem a ideias como a de educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa (Montessori e Decroly Montessori); educação prática ou ensino individualizado. Para além destas, defende-se um ensino centrado nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa assim como o estímulo da atividade livre concentrada, com base no princípio da autoeducação. Para além dos estudos já referenciados, temos ainda o de Celestin Freinet (1896-1966), crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna. O seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular (Amado, 2007).

Irrompe nos anos 60 um modelo a que se vai dar o nome de “Modelo Construtivista”. Este modelo aparece associado às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Jean Piaget, mas também de Bruner, Novak, Ausebel, Eliot e outros. Começa-se a falar da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que implica diversificar os conteúdos do curriculum. Deixa de ser importante aprender conceitos e conteúdos culturais como unidades fechadas. Passa-se a dar uma enorme importância aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, mas também se tem em conta as normas, os valores, ou os princípios que estão subjacentes ao contexto e processos de aprendizagem (Amado, 2007).

Atualmente, a explosão dos negócios mundiais, acompanhada pelo avanço tecnológico da crescente robotização e automação das empresas, faz-nos antever profundas modificações no trabalho e, conseqüentemente, na escola surge a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos, e, portanto, de acesso às informações, mediante uma autoformação controlada. Surgem então novos conceitos como uma escola aberta para a comunidade, uma escola que educa para a cidadania e que dá voz às minorias culturais. Presentemente, a escola é aceite como fator de progresso e mobilidade social ascendente, individual e coletiva; constitui uma possibilidade de resposta à evolução dos saberes e das técnicas; é um importante instrumento de democracia, não é mais escola

reprodutora, mas produtora (ou assim se pretende que seja). Não é uma escola alienada, mas um sistema que necessita da colaboração de outros sistemas que constituem o mundo ecológico da criança, a família, as instituições, entre outros.

O desafio da escola do presente, pelas características do tempo, será o de responder às necessidades, aspirações e valores da sociedade do futuro.

Segundo Carvalho e Diogo (2001), contemporaneamente, podemos ver a escola como uma organização ou unidade social, como um sistema de comportamentos e interações com identidade própria e como instituição com normas e regras sociais (Carvalho & Diogo, 2001).

Não obstante o que foi referido, atualmente a escola deve ser uma organização em contínua mudança, prevendo, adaptando-se e acomodando-se às novas exigências. Acima de tudo, a escola atual deve ter mais dúvidas do que certezas, de modo a não permanecer estática, impenetrável e descontextualizada do tempo e das pessoas a que serve (Carvalho & Diogo, 2001).

Há, agora, lugar para uma Escola para todos, frequentada por uma população heterogênea de alunos, manifestada tanto dentro da sala de aula, nas planificações realizadas, como nas relações inter e intrapessoais estabelecidas entre os atores da comunidade escolar frequentada.

Os contextos conferem relevância ao uso de estratégias de ensino de cariz construtivista, permitindo olhar o aluno nas suas particularidades e tratá-los como indivíduos com especificidades e existência própria e não como membros indiferenciados de um grupo, daí a preocupação em investigar estas especificidades, preocupações, sentimentos, demonstrados nas relações que se vão estabelecendo e que vão, também, construindo o aluno enquanto indivíduo pessoal e social.

Partindo do modelo construtivista, para a conceção referida por (Medeiros, 2000), segundo Bliss (1995, citado em Watts et al., 1997), são fornecidas oportunidades de interação entre alunos e professores, oportunidades variadas como o encorajamentos aos estudantes para que se tornem autónomos e criadores de iniciativa, para que possam, assim, desenvolver e estruturar o espírito crítico.

A ser tido em conta, neste ponto em que se refere o aluno como ser individual e social, deve ter-se presente que as experiências pessoais (das ideias que ficam das imagens diárias

da televisão, das experiências adquiridas na escola e das conversas que se têm com os amigos e a família influem o aluno nas suas novas aprendizagens e interações.

Neste sentido, as expectativas sobre o ensino podem ter vários enfoques e o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade, coloca desafios importantes e seriamente ponderados, que levam a que as ofertas educativas e formativas se ajustem e desenvolvam competências estruturadas nos seus estudantes (Educação C. N., 2017). Este alargamento da escolaridade obrigatória preconiza-se no Decreto-Lei 176/2012, que, nesta vertente e evolução da educação, “regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória (...) e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares”, como preconizado no Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02.

Outra das mudanças evolutivas na educação escolar no nosso país prende-se com a reorganização e agregação de escolas. Como refere Lima (1998), a escola é uma organização uma vez que apresenta múltiplas características relacionadas com o seu significado. “Organização”² significa ato ou efeito de organizar; preparação, planeamento; disposição, ordenação, estrutura; constituição, composição; instituição, corporação, organismo; disposição que permite uso ou funcionamento eficiente, ordem; relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo. Segundo Catarino (2016), a escola é, em muitos aspetos, semelhante a outras organizações, e deve-se prestar um olhar atento e particular para o conceito de escola como organização educativa. Inspirado nos modelos organizacionais das empresas, o estudo da escola como organização possibilita um conhecimento mais aprofundado de cada organização escolar como “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55). É construída pela sua comunidade escolar, dotada de autonomia e tem uma identidade própria e as dinâmicas internas de cada organização revestem-se de particularidades, resultando numa criação de própria e singular cultura (Catarino, 2016).

Neste sentido, a organização da rede escolar no sistema educativo era constituída por uma rede de escolas primárias, uma rede de escolas preparatórias e uma rede de liceus e escolas

² *Organização* in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2003-2020.

técnicas e iniciou-se um novo ciclo de mudanças políticas e administrativas que, segundo o Conselho Nacional de Educação “contribuiriam para que se operacionalizassem mudanças ao nível do planeamento e da participação dos municípios, uma vez que consagra a premência do planeamento da rede escolar” (Rodrigues, Ramos, Félix, & Perdigão, 2017).

Com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, que determina o processo de agrupamento de escolas, verificou-se a extinção das escolas do ensino básico mediatizado e o encerramento das delegações escolares. A Lei n.º 107-A/2003, de 31 de dezembro, referia “o crescimento sustentado da rede do ensino pré-escolar em articulação com as autarquias” bem como a “continuação da transferência de competências para a administração local (...) nomeadamente no reordenamento da rede de escolas do 1º Ciclo do ensino básico.”

Em 2007, considerou-se a necessidade da renovação da rede de equipamentos do 1.º CEB e da Educação pré-escolar e surge um novo conceito de equipamento educativo – Centro Escolar – que para além das salas de aula e de atividade possui ainda um conjunto de espaços específicos que contribuirão para a melhoria do sucesso ensino/aprendizagem das crianças e jovens, alargados à comunidade educativa (Educação C. N., 2017). O plano da reorganização da rede educativa é publicado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n. 137/2012, de 2 de julho, que prevê a possibilidade de constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Neste sentido e “considerando que os agrupamentos de escolas se têm afirmado como a mais eficaz unidade de gestão escolar em Portugal, consentânea com a finalidade do sistema de ensino público de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, traçando percursos educativos coerentes ao longo dos diversos ciclos de ensino” foi publicado o despacho n.º 4463/2011, de 11 de março.

Quando se pensa no traçar de percursos educativos coerentes e, neste seguimento da reorganização escolar, podemos referir diversos projetos que visam este aprofundamento e desenvolvimento do Ensino. O Plano Nacional de Leitura, neste momento o plano 2017-2027 (ME, 2027) visa o apoio e o fomento de programas que favoreçam a integração social através da leitura e em diferentes suportes para o acesso ao saber e à cultura científica, literária e artística, inclusive com recurso às tecnologias de informação e comunicação. Para frutífera realização deste Plano, concorrem para este fim o Programa de Promoção da Leitura, a Rede de Centros de Ciência Viva, a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, a Rede de Bibliotecas

Escolares e as bibliotecas das instituições do ensino superior (Educação D.-G. d., PNL2027 , 2018).

O SE apresenta também, neste seguimento, o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), que foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de “instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino” (online, n.p.), para que se disponibilize aos seus utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital e tem como principal objetivo instalar e desenvolver bibliotecas e serviço de biblioteca nas escolas, conforme as circunstâncias e a geografia do território, assegurando ainda o apoio técnico e pedagógico aos professores bibliotecários e às equipas das bibliotecas (Rede Bibliotecas Escolares, s.d.). Neste intuito, procura-se concertar a Biblioteca Escolar “como espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados” (DGE), seja na escola, que é entendida como um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia digital, da informação, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania.

Tendo em consideração a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar, e tomando como base o Despacho n.º 29398/2008 de 14 de novembro, desenhou-se um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1.º ciclo, entre os anos letivos 2006/2007 e 2009/2010. Este programa, Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º CEB (PNEP), estava relacionado com a formação de professores centrada na escola e agrupamentos, formação esta que visava a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula. Os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos regularam a formação dos professores, sendo que o objetivo primordial do PNEP foi o de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita com a transformação das práticas docentes do ensino da língua, como referido no Diário da República, 2.ª série — N.º 222 de 14 de novembro de 2008.

Salienta-se também Plano da Matemática II que visou dar continuidade ao Plano da Matemática I, que apoiava o desenvolvimento de projetos de Escola que tinham como objetivo central a melhoria das aprendizagens em Matemática dos alunos do Ensino Básico. A este propósito as escolas elaboraram e apresentaram projetos com várias estratégias de modo

“a proporcionarem experiências de aprendizagens diversificadas aos alunos que passam, entre outras, pelo reforço do tempo dedicado ao trabalho em Matemática” (DGE, n.p.). Exemplos práticos da execução deste plano foram o uso das horas do Estudo Acompanhado e a Área de Projeto, recurso a créditos de horas das escolas que formavam equipas de professores para o trabalho em sala de aula, criando-se espaços de estudo individual e de pequeno grupo. (Educação D.-G. d., Plano da Matemática II_historico, 2012).

O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC) destinou-se a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e desenvolveu-se ao longo de quatro anos letivos, entre 2006 e 2010, homologado pelo Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro e pelo Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro e tinha como finalidade o aumento dos níveis de literacia científica dos alunos, através do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do 1.º ciclo. Este plano envolveu um esquema de formação contínua, de âmbito nacional, e a produção e disponibilização de recursos didáticos para Formadores de Professores e para Professores do 1.º ciclo. A base desta formação teve por base o reconhecimento de que o Ensino Experimental das Ciências é fundamental para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos e para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania informada (Educação D.-G. d., 2012).

Seguidos destes exemplos, é importante ressaltar a Revisão da Estrutura Curricular, através do Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, em que o Ministério da Educação aposta na organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e que pretende concretizar medidas de ajuste ao currículo e às necessidades do ensino que se apresenta como moderno, exigente e com visão na melhoria do aproveitamento dos estudantes. O currículo nacional é apresentado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, como um conjunto de aprendizagens e competências, que devem ser desenvolvidas ao longo do EB, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. E, para isso, deve organizar-se mediante princípios orientadores como a coerência e a sequencialidade dos três ciclos do EB, a integração do currículo e da avaliação (como elemento regulador do ensino e aprendizagem), a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, no sentido em que torna a formação integral, articulada e contextualizadora de saberes. A integração transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares e a valorização da promoção da integração das dimensões teóricas e práticas, bem como a valorização da

diversidade de metodologias e estratégias de ensino e a atividades de aprendizagem são também consagradas no documento legislativo, denotam a importância das ofertas educativas para que todos possam desenvolver competências essenciais e estruturantes definidas para estes ciclos de ensino.

Tal como Viana (2007, p. 21) defende, “as competências transversais enquadram um entendimento do currículo que não se coaduna com uma simples soma de disciplinas desarticuladas entre si, antes valoriza o conjunto de experiências vividas por cada um, consubstanciadas na aprendizagem de um saber integrado”. Sendo assim, as metodologias a pôr em prática devem contemplar propostas, conteúdos e práticas adaptadas à realidade dos alunos, não esquecendo as suas especificidades, necessidades, expectativas e potencialidades.

O artigo 6.º, ponto 1, da referida legislação, refere ainda a relevância da educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho como constituinte fulcral na formação transdisciplinar no que concerne a estes níveis de ensino.

Neste sentido, criam-se as condições para uma definição das metas de aprendizagem disciplinares e reformulação posterior dos programas com vista a um trabalho consistente de alunos e professores na melhoria da aprendizagem. Importa referir algumas medidas que se destacam e que podem ser consultadas no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto e que apostam na continuidade do apoio ao estudo no 1.º ciclo, aliando-se a outras atividades de enriquecimento curricular, e dá-se a garantia de uma aprendizagem mais consolidada da língua inglesa, mantendo-a como disciplina obrigatória ao longo de um mínimo de 5 anos. Também no 2.º CEB, substitui-se a disciplina de Educação Visual e Tecnológica pelas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, cada uma com programa próprio e cada uma com um só professor. Presta-se agora mais apoio aos alunos com a oferta diária de apoio ao estudo. Outra das medidas tem que ver com a antecipação da aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação, para que se consiga garantir aos alunos mais jovens uma *utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação e comunicação* (proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular, p.2). É ainda de salientar o reconhecimento e a aposta no conhecimento estruturante, com o reforço da Língua Portuguesa e da Matemática e com o término do

desdobramento em Ciências da Natureza, no 2.º ciclo. Por último, refere-se a eliminação da disciplina de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano, mantendo a relevância dos seus conteúdos de modo transversal e reforça-se a maior autonomia das escolas na decisão da distribuição da carga horária ao longo dos ciclos e anos de escolaridade, investindo num maior rigor na avaliação, como referido no documento da Revisão da Estrutura Curricular (2011), publicado pelo ME.

Para concorrer juntamente com esta prática evolutiva do ensino, deliberou o Ministério da Educação, e promulgada a Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, a política de manuais escolares que se estabeleceram gratuitos ao longo da escolaridade obrigatória, na rede pública do Ministério da Educação. Os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º CEB têm a obrigatoriedade de devolver os manuais no final do ano letivo, com a exceção dos manuais das disciplinas sujeitas a prova final de ciclo, que ocorre no 9.º ano, em que só se procede à sua devolução no momento da conclusão, com aproveitamento do ano letivo. Contempla-se, ainda, a ação social escolar, concretizada por meio de diversas formas de intervenção, no sentido de apoiar as famílias, no acesso a recursos didático-pedagógicos formalmente adotados, medida esta publicada em Diário da República n.º 169/2019, Série I de 2019-09-04.

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, tornou-se uma referência a adotar pelos agentes educativos, nas suas tomadas de decisão, e torna-se fundamental ao nível do currículo, do planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Consagrado nos objetivos mundiais da UNESCO, a diversidade e a complexidade são fatores a ter em conta quando se pensa em definir o que é pretendido para a aprendizagem dos alunos, nestes doze anos de aprendizagem de escolaridade obrigatória.

Cria-se, portanto, um quadro de referência livre, responsável, valorativo, consciente, com inserção familiar e comunitária, participando na sociedade que nos contextualiza e rodeia, estando contempladas a diversidade, a mudança, a incerteza, as condições de equilíbrio, o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, formando pessoas autónomas, responsáveis e ativas. (Martins, et al., 2017). Portanto, tenciona-se que o aprender a conhecer, fazer, a viver, a viver com os outros, o aprender a ser, sejam elementos que devem ser focados nas suas mais diversas relações e implicações.

Deseja-se um perfil do aluno com bases humanistas, com o centro nas pessoas e na dignidade humana relevando os fundamentais valores, considerando as “aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (Martins, et al., 2017, p.10) .

Este perfil destaca-se por ser de natureza abrangente, transversal e recursiva, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da escola. Seja qual for o percurso escolar do aluno, este é orientado “por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins, et al., 2017). Assim, todas as áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento das áreas de competências que são consideradas relevantes para o perfil do aluno à saída da escolaridade. As áreas de competência são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, envolvendo conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. Portanto, e neste sentido, é pedido que os alunos alcancem desenvolvimentos e capacidades significativas, através de conhecimentos, capacidades e atitudes, originando as consignadas competências que abrangem áreas como a linguagem e os textos, a informação e a comunicação, o raciocínio e a resolução de problemas, o pensamento crítico e o pensamento criativo, o relacionamento interpessoais, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o bem-estar e o ambiente, a sensibilidade estética e artística, o saber técnico e tecnológico e ainda a consciência e o domínio do corpo (Martins, et al., 2017).

A necessidade de inovar no ensino reconhece alguns conjuntos de práticas educativas que promovem o atingir de objetivos, ambições, o ultrapassar de resistências e incompreensões, com o intuito de superar as dificuldades do contexto e, como referido, fazer com que os alunos aprendam mais é melhor. Pode assim entender-se que, e como refere Pacheco (2014), citado por Cavalcante, Oliveira e Hypólito (2014), se vai gerando o conceito de comunidade de aprendizagem, o que aponta para um conjunto de pessoas que partilham vários valores e uma visão da sociedade em que este conhecimento é partilhado e produzido, transformando a qualidade da aprendizagem. Essas novas metodologias pretendem que sejam introduzidas modificações ao nível do modelo de organização da escola tradicional, bem como incentivar

o trabalho cooperativo e ainda o trabalho do projeto, entre os alunos, desenvolvendo dispositivos significativos para a sua participação ativa.

Assim sendo, a escola deve ser encarada como um espaço que privilegia a educação para a cidadania, é essencial apresentar um quadro de integração e articulação numa oferta de experiências de aprendizagens diversificadas (Decreto-Lei n.º 6/2001). Este conjunto de aprendizagens e competências, onde se enaltecem as capacidades, atitudes e valores, devem ser desenvolvidos nestes níveis de ensino segundo o que está preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo releva a importância do desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação à leitura e escrita, bem como as noções básicas de aritmética e cálculo, o conhecimento do meio físico e social e as expressões plástica, dramática, musical e motora, no que concerne aos objetivos gerais do 1.º CEB e, relativamente ao 2.º CEB, estes objetivos gerais recaem sobre a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, para dotar os alunos com competências de assimilação e interpretação crítica, para que se possibilite a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e conhecimento com o intuito de possuírem atitudes ativas e conscientes perante o mundo em que se inserem.

1.2. PERFIL DO PROFESSOR DE 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: DO CURRÍCULO À PRÁTICA

Sendo a escola um espaço que deve privilegiar a educação para a cidadania, é essencial apresentar um quadro de integração e articulação numa oferta de experiências de aprendizagens diversificadas (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro).

A Lei de Bases do Sistema Educativo releva a importância do desenvolvimento da linguagem oral e da iniciação à leitura e escrita, bem como as noções básicas de aritmética e cálculo, o conhecimento do meio físico e social e as expressões plástica, dramática, musical e motora, no que concerne aos objetivos gerais do 1.º CEB e, relativamente ao 2.º CEB, estes objetivos gerais recaem sobre a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, para dotar os alunos com competências de

assimilação e interpretação crítica, para que se possibilite a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e conhecimento com o intuito de possuírem atitudes ativas e conscientes perante o mundo em que se inserem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, reforça-se a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico, quer seja no plano curricular, quer no que respeita à organização dos processos de acompanhamento e promoção de aprendizagens para que se assegure que não se perdem as respetivas identidades e objetivos, havendo, portanto, a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo uniforme, fazendo com que o contexto autónomo das escolas seja crescente, bem como novas práticas de projetos de gestão para uma maior qualidade das aprendizagens. Assim, estrutura-se esta reorganização com a inclusão de áreas não disciplinares, elevando a importância do ensino experimental das ciências, o aprofundamento de outras línguas ou línguas estrangeiras e o desenvolvimento das áreas artísticas e da educação para a cidadania. É importante, ainda, ressaltar a importância do núcleo central no domínio da língua materna e da matemática que aqui foram consagrados.

No que concerne ao pilar fundamental de orientação ao desenvolvimento do Estágio, e à semelhança do que refere Leite (2012) e Leite e Fernandes (2010) é importante salientar o papel das aprendizagens significativas e da articulação curricular, tendo por base o conceito de aprendizagem como acesso a conhecimentos cognitivos. Portanto, discute-se e reflete-se sobre o papel do professor nessas aprendizagens e na centralização ou descentralização de propostas curriculares e os seus desafios e limitações, partindo da mudança curricular pretendida na educação, tendo como especificidade o que acontece em Portugal.

Sendo a principal intenção a de aprender e saber-fazer, é necessário projetar e planificar de diferentes formas, incentivando, sempre que possível, a investigação, exploração, a procura, a descoberta, a pesquisa e a reflexão, para que se desenvolvam métodos de pensar e agir, de modo a que se pense na concretização de um ensino diferenciado (com o mesmo currículo para todos os alunos) mas desenvolvido de forma alternativa, de acordo com a capacidade cognitiva e rítmica de aprendizagem individual (Cavalcante, Oliveira, & Hypólito, 2014).

A mudança nas dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula, tendo por base tarefas que colocam a atividade do aluno como base fundamental do processo de ensino-aprendizagem. A outra, é o papel do professor em face do currículo. O professor está a deixar de ser visto

como um simples transmissor de um programa estabelecido a nível nacional, para passar a ser encarado cada vez mais como um protagonista com responsabilidades na criação de um currículo em ação verdadeiramente adaptado às necessidades dos seus alunos (Ponte, 2002, p. 63).

Assim, a integração curricular deve organizar-se a partir de problemas significativos ou temas que liguem o Currículo Escolar ao mundo em geral, pois ajudam a expandir e a aprofundar a compreensão de si próprio e do mundo. O currículo nacional, segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, diz-se “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Assim, o professor do EB deve, e sob orientação destes mesmos Decretos-Lei, garantir que o currículo apresenta um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, proporcionando assim um desenvolvimento integral no espectro de uma escola inclusiva.

O currículo deve organizar-se, segundo o mesmo documento, mediante princípios orientadores como a coerência e a sequencialidade dos três ciclos do EB, a integração do currículo e da avaliação (como elemento regulador do ensino e aprendizagem), a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, no sentido em que torna a formação integral, articulada e contextualizadora de saberes. A integração transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares e a valorização da promoção da integração das dimensões teóricas e práticas, bem como a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e as atividades de aprendizagem são também consagradas no documento legislativo, denotam a importância das ofertas educativas para que todos possam desenvolver competências essenciais e estruturantes definidas para estes ciclos de ensino.

O artigo 6.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 6/2001, refere ainda a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho como constituinte fulcral na formação transdisciplinar no que concerne a estes níveis de ensino.

Neste sentido, para compreender o perfil do docente, e antes de mais, é necessário começar por definir os diferentes tipos de articulação entre disciplinas, sendo que o que os difere é, essencialmente, o nível de articulação entre as disciplinas, sendo eles a multidisciplinariedade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A multidisciplinariedade pressupõe-se apenas pequenos momentos de partilha ou colaboração entre as disciplinas sendo que as fronteiras entre as mesmas se mantêm. Esta articulação pode, no entanto, quando imposta ou forçada, não fazer sentido, uma vez que, só com o objetivo de a cumprir, os professores podem fazer relações sem sentido entre disciplinas. Por outro lado, a interdisciplinaridade é uma articulação mais alargada, pois exige a existência, entre as disciplinas e os conceitos articulados, uma relação. Contudo, esta ligação não engloba a articulação entre o maior número possível de disciplinas, privilegiado, apenas, um grupo delas. Por fim, na transdisciplinaridade vê-se a prática pedagógica mais englobadora, pois a cooperação é efetuada entre o maior número de disciplinas possível que poderá funcionar como facilitadora da própria lecionação de conteúdos. (Oliveira, 2017)

Contudo, independentemente do tipo de articulação aplicado, é necessário ter em conta alguns fatores que influenciam o sucesso da prática pedagógica. Ou seja, é imprescindível que os conteúdos sejam o mais próximo possível das crianças e que se façam referências às suas vivências, pois só assim será possível desenvolver uma aprendizagem significativa. É crucial que haja uma relação próxima entre a escola e a comunidade e o próprio meio que os envolve.

Mesmo tendo esta aprendizagem em consideração, existe a possibilidade de ocorrer aquilo que Piaget chama de conflito cognitivo (Leite, 2012) ou seja, que haja um confronto de ideias, contraditórias, provenientes de diferentes fontes de informação. Para que tal seja atenuado, é necessário que os professores trabalhem em conjunto, partilhando e discutindo os seus pontos de vista.

O grande desafio que se coloca aos professores segundo Leite (2010) prende-se com o ato de ensinar e fazer aprender, sendo que esta capacidade de partilhar saberes, experiências e poderes, e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos concertada que configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal, em Portugal. Contudo, não é assim tão fácil de implementar este ideal e criam-se vários dilemas, surgindo, no ideal de Leite e Fernandes (2010), uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe.

As mudanças em educação dependerão sempre “daquilo que os professores pensarem dela(s) e delas(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir ativamente” (Thurler,1994, p. 33).

A adequação do currículo, a nível nacional, a contextos e situações reais é um ideal comum a professores e responsáveis da educação. Novas responsabilidades e desafios entregues aos professores tornam difícil a realização de um trabalho colaborativo e de construção de estratégias e soluções, devido às mudanças introduzidas pelo Estatuto de Carreira Docente (Decreto de Lei nº15/2017, de 19 de janeiro), nomeadamente no que diz respeito à avaliação do desempenho do docente, que se rege por princípios rígidos e inflexíveis, fazendo com o trabalho dos professores seja mais dirigido aos avaliadores de forma a que este tenha um maior impacto na sua avaliação.

Esta situação cria uma nova incoerência: é pedido ao professor que realize um trabalho colaborativo, ou seja, um trabalho conjunto onde existe a distribuição do poder entre os participantes no que concerne, por exemplo, à tomada de decisões em que é mobilizado o grupo, mobilização esta que gira em torno de um objetivo comum (Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. Muitas vezes “...se os intervenientes de uma dinâmica que se pretende colaborativa não partilham a mesma visão (...) poderão subsistir expetativas inconciliáveis que ameacem os intentos que os levaram a aproximar se à partida”.) (Alarcão e Canha, 2013, pp. 40), onde seja possível a gestão curricular, mas a avaliação do docente é individual, obrigando os docentes a realizarem um trabalho de cariz individual, mais focado na sua disciplina.

Isto exige que haja um individualismo profissional. Esta individualização do trabalho do professor faz com que o professor não necessite da transformação das escolas para atuar como um agente curricular.

(...) é necessário que se ultrapasse esse sentido individual da ação do professor. A programação tem que ser pensada mais em termos de Escola, de Comunidade Escolar, de Equipa de Professores, etc., de que em termos do Professor Singular. (Zabalza, 1997, p.35-46)

Sendo que é pedido todo o tipo de burocracias e ainda trabalho em conjunto com outros órgãos da comunidade escolar e tendo em conta a carga horária dos professores, estes consideram haver uma sobrecarga no seu horário de trabalho, visto que é necessário tempo para que haja um bom trabalho em grupo para refletir.

Este perfil é destacado no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, onde se realça a importância que deve ser assegurada para a formação educacional geral, a área da docência, a área das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada, sendo a formação nas áreas culturais, sociais e éticas transversal ao currículo.

Assim, a articulação das diferentes disciplinas é vista por certos autores como facilitadora e, por isso, menos exigente do que se não perspetivasse a articulação, não encontrando benefícios, nem influência no desenvolvimento de práticas significativas.

Assim sendo, o currículo deverá permitir uma resposta a uma multiculturalidade e permitir que se ultrapassem os limites da instituição escolar, promovendo um conhecimento contextualizado. Desta forma, será possível estimular uma atitude crítica, reflexiva e criativa sobre o próprio currículo e romper com lógicas centradas em pré-conceitos culturais e visões homogêneas da sala de aula.

Não obstante, a aprendizagem deve ser uma tarefa do aluno e do professor em que o aluno é construtor ativo das suas aprendizagens, não se limita apenas a gravar os estímulos que lhes são fornecidos, mas confronta-os, ou deve fazê-lo, com experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente.

Configuram-se, assim, dois tipos de atividade no processo de aprendizagem: por um lado, as estratégias e o estilo de ensinar e, por outro, as estratégias e o estilo cognitivo do aluno.

É claro que este aspeto exigirá que os professores tenham um conhecimento aprofundado sobre tudo o que os rodeia tendo em conta que, numa mesma comunidade, existe uma multiculturalidade que exige metodologias variadas.

A partilha de tomadas de decisão curricular, e outras, com as crianças é um ponto fulcral na articulação curricular, pois valoriza-se a aprendizagem conjunta, entre professor e alunos. Os professores (como agentes educativos) têm sido os locomotores de uma mudança e inovação na descentralização do poder escolar, encontrando-se em duas situações: uma em que apenas cumpre aquilo que lhe é imposto e outra, porém, em que têm autonomia e possuem maior capacidade de descentralização.

[...] as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, (...) nada representam se os professores não adoptarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efectiva.”(Fullan e Hargreves, 2000, p. 29)

Contudo, as mudanças são muitas vezes vistas como ameaças ao planeamento instalando-se, assim, o princípio da incerteza e o sentido de incapacidade perante tal currículo e competências pedidas.

Constitui-se, assim, um perfil de formação emanado pelos Decreto-Lei79/2014, que reforça o Artigo 2.º *Princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo* que, no seu ponto 4, refere que:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando à formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (Diário da República n.º 92/2014).

Nesta construção do perfil do docente, é necessário ter em consideração o conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode ser entendido como o conhecimento que possuem os professores. É referido por Carmen Fernandez que este é um paradigma perdido, ou seja, a que é dada pouca atenção no sentido em que não era valorizado o contexto específico na formação de professores (Fernandez, 2011).

Pode entender-se por conhecimento específico do conteúdo, a categoria específica do conhecimento dos professores dentro da categoria do conhecimento prático:

[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos. (Shulman, 1987, p.15)

Pode entender-se, portanto, que é a capacidade de transformar o conteúdo, de o tornar em pedagogias fortes, consistentes e adaptadas ao universo dos alunos. É, assim, a distinção entre o especialista da matéria e os professores. Os professores dimensionam estes conhecimentos para a vertente do ensino e são também englobadas neste tipo de conhecimento “todas as formas úteis de representação das ideias e conteúdos, as analogias mais poderosas, as ilustrações, as demonstrações”, tudo isto resumido aos modos de representar e formular o tópico que os faz compreensível aos seus alunos (Fernandez, 2011).

Nesta vertente, Fernandez (2011) evoca Grossman (1994), pois este dá destaque a esta reflexão e enaltece o currículo. Assim, os professores são ativos nas configurações do currículo,

tendo em conta os seus conhecimentos, interesses e valores. Para Carter (1990), também referido por Fernandez (2011), o conhecimento prático e o conhecimento pedagógico do conteúdo são duas categorias distintas, mesmo estando interrelacionadas, neste que é o processo de ensino. Portanto, nesta distinção em que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma categoria mais vasta e que tem que ver com o docente enquanto profissional e o conhecimento prático, que é menos formal e é considerado mais pessoal e situacional.

Referido por Fernandez (2011), que cita Shulman, o processo de ensino e aprendizagem inicia-se por algo motivacional, após essa apresentação, dá-se início a este processo. Com os objetivos educacionais propostos, os conjuntos de ideias, o raciocínio pedagógico e a ação, inicia-se o principal processo de ensino. Neste processo, deverá existir a *compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação e a reflexão*, sendo que todos estes pontos são um ato de compreensão. Este modelo é uma dinâmica cíclica de reflexão do professor e para a sua ação, enquanto docente, uma vez que as suas dinâmicas vão sendo enriquecidas pelos contextos onde se desenvolvem e pelas interações sociais da sua atividade educativa.

Pode, então, entender-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo é este ato de transformação do conhecimento de conteúdo em formas didáticas poderosas.

Segundo Grossman (1990), existe uma relação entre os domínios do conhecimento do professor. Assim, o conhecimento pedagógico geral (o conhecimento dos alunos, as aprendizagens, a gestão da sala de aula, currículo, ...), bem como o conhecimento específico do conteúdo (estruturas sintáticas, os conteúdos e as estruturas substantivas) estão em estreita correlação com o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja: os conhecimentos e compreensão do aluno, o conhecimento do currículo e dos conhecimentos das estratégias instrucionais, alinham-se com o conhecimento do contexto e em especial dos alunos, bem como da comunidade e da escola. Dada a relevância do conhecimento do contexto para a prática educativa, tal como se defende no modelo de formação docente defendido por Shulman (1987), dedicaremos o Capítulo II à descrição dos contextos de Estágio.

A formação do conhecimento pedagógico do conteúdo poderá entender-se em dois modelos, um integrativo e outro transformativo (Fernandez, 2011). Assim, numa perspetiva integrativa, o conhecimento dos professores é explicado pela interseção do conteúdo, da pedagogia e do contexto. Da integração no conhecimento destes três domínios, resulta o ato

de ensinar. Na formação de professores, este é um modelo mais tradicional, com disciplinas separadas em conteúdo, pedagogia e prática. Já num modelo transformativo, o conhecimento pedagógico do contexto é a síntese dos conhecimentos necessários para a formação de um professor efetivo, ou seja, há a transformação do conhecimento do conteúdo, da pedagogia e do contexto que, numa perspectiva de formação de professores se enquadra numa síntese de todos os conhecimentos necessários para um professor efetivo. Há, assim, a preocupação na transformação do conhecimento pedagógico em conteúdo na prática docente, como conhecimento base para o ensino. Para Talanquer (2004, citado por Fernandez (2011):

“um bom programa de formação docente deve proporcionar uma preparação disciplinar e pedagógica sólida [...]. Os programas de formação e atualização docente necessitam abrir espaços para que as peças chave do conteúdo a ser ensinado sejam sujeitas à análise e discussão didática e pedagógica”. (p.9)

A prática proporciona experiências, mas também necessitam de uma abordagem reflexiva e de discussão dessa mesma experiência em seminários, para, assim, se proceder à reflexão (Nilson, 2006).

Esta análise teórica reflete-se na sua importância na formação de professores na medida em que contribui para a estruturação do conhecimento dos professores, para a descrição e modelação da sua formação, sendo que também contribui em grande parte para a melhoria das áreas da formação e no progresso formativo. É ainda importante ressaltar a sua importância para o desenvolvimento entendido e profundo do conhecimento pedagógico pois cria novas formas de discussão da aplicação do conhecimento na prática.

Consagra-se no Decreto-Lei n.º 240/2001, que o professor do Ensino Básico deve promover as aprendizagens dos alunos numa escola inclusiva e onde mobiliza e integra o currículo, nas áreas científicas para as quais possui competência. É neste sentido que o professor do 1.º CEB deve colaborar e cooperar na construção e avaliação dos projetos curriculares, sendo que, nesta função, deve estar em constante colaboração e cooperação com outros professores e em articulação com as suas turmas. Como preconizado neste mesmo documento, devem desenvolver aprendizagens onde se integrem saberes científicos relativos às áreas curriculares em questão, mas tendo sempre em consideração as condicionantes individuais de cada aluno, bem como dos contextos que influenciam as suas aprendizagens.

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, descreve-se o perfil para o desempenho profissional do professor do Ensino Básico, onde se idealiza que o docente promova aprendizagens curriculares nos alunos, no sentido de uma integração de saberes vertical e horizontal. É neste sentido que a especificidade do docente deve assentar na especificidade de ensinar e, para tal, o docente deve recorrer, de modo ininterrupto aos próprios saberes da profissão, deve apoiar-se na investigação, na reflexão partilhada das práticas educativas, sendo que estes pressupostos nortearam e alicerçaram a prática educativa do formando ao longo do Estágio que realizou.

O desenvolvimento da autonomia e a sua inclusão do aluno é, também, um aspeto referenciado para o perfil a adotar pelo professor do EB tendo este em consideração as várias complexidades e diversidades de aprendizagens escolares com que contacta no âmbito da docência.

Assim, a promoção da qualidade dos contextos onde se inserem os alunos, bem como do seu pleno bem-estar, as componentes da sua identidade individual e cultural, devem sempre ser tido em conta no que respeita a esta valorização dos diferentes saberes, diferentes culturas estando, portanto, a concorrer para o combate à exclusão e discriminação dos seus alunos.

Neste sentido, o professor do EB, sustentado numa fundamentação académica, deve promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológicos, conhecimentos das áreas que o fundamentam, como é referido no III capítulo deste mesmo Decreto-Lei.

Fulcral torna-se a intenção de tornar o aluno como o centro da aprendizagem, como já referido nas transformações de paradigma do ensino aprendizagem apresentado. Neste seguimento, é relevante salientar que o aluno deve ser envolvido ativamente no processo de construção do saber, no desenvolvimento do seu trabalho intelectual, na gestão do currículo e, sobretudo, na mobilização dos seus saberes prévios, dos seus valores, experiências, percursos pessoais, sociais e culturais. Esta construção pedagógica diferenciada contribuiu para perfil de desempenho do docente que assegura assim a realização de atividades educativas significativas aos alunos.

Como referido, devo o professor perspetivar a escola (e comunidade escolar) como um espaço de educação inclusiva e de intervenção social, apresentando um quadro de formação

integral onde todos concorrem para a construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular, e outras atividades inerentes à prática docente.

No seguimento deste Decreto-Lei, surge o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, onde se preconiza o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB. Assim, no capítulo II do Anexo n.º 2, salienta-se a importância do desenvolvimento, mais uma vez, de um currículo em contexto de uma escola inclusiva e, para tal, refere-se a construção coletiva e a cooperação no desenvolvimento das aprendizagens, na mobilização de saberes integrados, relativos às áreas e conteúdos curriculares para os quais o professor está apto e que promovem e influenciam a aprendizagem. Para as aprendizagens não só devem concorrer os saberes científicos das áreas curriculares e não curriculares, como também os saberes prévios dos alunos, a articulação com as aprendizagens respeitantes à Educação Pré-escolar, que ao momento de transição para o 1.º CEB dizem respeito, assim como as aprendizagens que preparam para os ciclos seguintes do Ensino Básico, englobadas nesta vertente de integração.

Assim, é crucial a promoção de práticas educativas conducentes à integração dos saberes, para que se proporcionem aquisições de métodos de estudo, trabalho individual e em colaboração, de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, por parte do aluno, numa vertente autónoma e sustentada. Apresenta-se, neste seguimento, o perfil do professor do 1.º CEB, no âmbito das várias componentes curriculares e não curriculares.

O professor do 1.º CEB, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, deve desenvolver nos seus alunos, competências de compreensão e de expressão orais e escritas, promovendo o desenvolvimento da linguagem na sua realização de comunicação interpessoal. Os primeiros objetivos do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, et al., 2015) são precisamente levar os alunos a “Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” e a “Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação” (Buescu, et al., 2015, p.5). Neste sentido, as competências comunicativas, de âmbito oral, assumem grande relevância durante o ensino básico, apesar de os alunos cuja Língua Materna é a Língua Portuguesa chegarem à escola “capazes de compreender e produzir enunciados orais”, ou seja, “já conhecem intuitivamente

o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais” (Duarte, 2008).

Dado que a entrada no 1.º CEB se assume como a entrada na aprendizagem formal e esta assenta, inevitavelmente, na aprendizagem da Leitura e da Escrita, uma vez que as aprendizagens de todas as áreas curriculares e não curriculares dependem do domínio daquelas habilidades, os primeiros anos de escolaridade do 1.º CEB são centrais para a viagem que o aluno fará, uma vez que, segundo Sim-Sim (2009), “Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte para essa viagem chama-se *aprender a ler*” (P. 7). É neste sentido que podemos afirmar que a escola tem o papel decisivo (i) no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito (Duarte, 2008).

Pela relevância que o domínio da Língua Materna, neste caso a Língua Portuguesa, assume no desenvolvimento linguístico do aluno, na sua formação enquanto cidadão e no seu sucesso académico, há que sublinhar a relevância da alta competência linguística e do consistente conhecimento científico, por parte do professor de 1.º CEB (Brito & Lopes, 2001), no desempenho da sua prática educativa. Assim, o pré-requisito primordial para o exercício desta profissão consiste em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), bem como assumir a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes.

Relativamente à área da Matemática, é essencial que o professor do 1.º CEB promova nos alunos, segundo este desenho das competências específicas, a articulação entre a matemática e a vida real para que se possam problematizar e resolver processos de raciocínio lógico e significativos. A aprendizagem dos conceitos, técnicas e processos, como a compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na medição, nos sistemas de medida, no conhecimentos das formas geométricas, na organização e tratamento de dados e na identificação de padrões e regularidades, assentando num desenvolvimento, por parte dos alunos, na capacidade de identificar, definir e discutir os conceitos e procedimentos para que assim se possam compreender as conexões significativas entre a matemática e as restantes áreas curriculares. Importante também salientar que esta área,

como as demais, releva a importância da utilização de diversos materiais, proporcionando experiências matemáticas mais significativas.

No que concerne ao ensino na área das Ciências Sociais e Humanas, no âmbito do 1.º CEB, deve proceder-se à utilização de estratégias que proporcionem o conhecimento da realidade social e natural. Os limites da evolução da ciência, a articulação entre o mundo social e natural, a ciência e tecnologia e a resolução de problemas demonstram ser o principal foco de intervenção desta aprendizagem integrada.

Torna-se, portanto, fundamental, que o professor evidencie aprendizagens no que respeita à apropriação de referenciais espaciais, temporais e factuais, num espaço local, nacional e mundial e deve recorrer ao uso de elementos históricos, da geografia e dos contextos sociais para esta apropriação das aprendizagens e as atividades de índole experimental contemplam aspetos do meio físico, dos seres vivos, saúde e segurança do corpo humano.

Respeitante à Educação Física, o professor promove o desenvolvimento físico-motor da criança, integrando a melhoria da qualidade de vida e de hábitos de vida ativa e saudável. Nesta prospeção, integrando as outras áreas do saber faz com que os seus alunos atinjam objetivos e vençam dificuldade, sempre com o respeito pela diferença individual, desenvolvendo estratégias que valorizam os benefícios da atividade física em estreita correlação com as outras aprendizagens curriculares e pessoais. Relacionando as aulas lecionadas relativamente ao plano de aula referente à Localização no espaço, o mestrando integrou uma atividade de consolidação, baseada nos princípios da gamificação e desenvolveu atividades de educação física evocando hábitos de vida ativa e saudável, e trabalhando a consolidação dos objetivos propostos nas sequências de aulas das outras áreas do saber, como se apresentará no Capítulo III deste Relatório.

O professor do 1.º CEB, na vertente da Educação Artística, de forma integrada, procura promover e desenvolver competências criativas, utilizando estratégias diversificadas e, mais uma vez, desenvolvido o pensamento criativo, com o uso de materiais, instrumentos e técnicas variados. Neste sentido, é essencial que os alunos se vão apropriando do gosto apreciativo da arte e da sua função na sociedade, valorizando, portanto, o património artístico e ambiental que os rodeiam.

Assim, o professor organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar. A promoção e a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens prevista para o 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo fomentarão a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação. É notório ter o intuito de promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola, avaliando, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem. O professor desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis devendo promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática. Por último, o professor relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens (Decreto-Lei 201/2001 de de 30 de agosto)).

Roldão (2007), referido por Costa (2016) apresenta um conjunto diversificado de saberes que são necessários para a prática docente do professor de português, útil para o seu desenvolvimento profissional e que, segundo Nóvoa (1995) aportam-se em três polos: (i) o metodológico, dando enfoque às técnicas e instrumentos de ação, (ii) o disciplinar, que está centrado numa área do saber e, (iii) o científico, referente às ciências da educação, relevando a sua autonomia e enquadramento por parte de outras ciências sociais e humanas. Neste sentido, Costa (2016), apresenta as especificidades da didática da língua materna, com referência a Amor (1993) e Reis e Adragão (1992) apresentando a transversalidade da língua materna, a interseção de competências entre aluno e professor, a multidimensionalidade do

saber linguístico e a reorganização sistemática e produtiva da gramática interiorizada. Há que ter em consideração, no ensino da língua, alguns princípios metodológicos, apresentados por Costa (2016), com base em Reis e Adragão, relativamente ao aluno, que é mais importante do que aquilo que se ensina, devendo o professor ter sempre em consideração “a quem se ensina” e “como ensinar”. O professor deve também apresentar predisposição para propor aos alunos comportamentos verbais que se adequem às várias situações de comunicação, sendo este elemento mais relevante do que ensinar conteúdos, noções ou regras. Assim pressupõe-se que o ensino da língua apresente os mais variados registos de comunicação, bem como as realizações socioculturais e geográficas, tendo por base a norma-padrão associada. É necessário, ainda, ter em consideração que a linguagem se envolve numa função comunicativa, na sua dimensão informativa, interpessoal e textual, sendo que esta função comunicativa tem aliada a si uma função cognitiva subjacente a todas as manifestações linguísticas referidas.

O professor apresenta um perfil de constante desenvolvimento e aprofundamento profissional e, neste sentido, a vertente investigativa do professor de línguas deve ter em consideração várias dimensões, que, segundo Costa (2016) com base em Fillola e Canteno (2003), agora se apresentam. Assim, é necessário ter em consideração os processos de aquisição das competências comunicativas e literárias, os processos de aprendizagem, de interação, e produção e receção. Numa vertente de investigação centrada na metodologia, é necessário dar enfoque à didática, à sequencialização dos conteúdos, bem como da organização do currículo, à análise e elaboração de materiais e, ainda, à avaliação dos recursos. Ao centrar-se nos contextos, é necessário relevar os contextos sociolinguísticos que condicionam a comunicação e a aprendizagem das línguas, os contextos comunicativos concretos em que se desenvolvem os processos comunicativos e os contextos que condicionam os discursos implicados. A este nível de investigação, devem ser tidas em conta as crenças dos professores e dos alunos que consistem numa condicional essencial aos processos de ensino e aprendizagem. Por último, a dimensão investigativa centrada nos conteúdos deve focar-se na funcionalidade formativa dos conteúdos de aprendizagem, nos curriculares e nos conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais.

Os Programas e as Metas exigem a compreensão e aprofundamento por parte do professor para que possa melhor planificar as suas propostas educativas, de modo consciente

e fundamentado, em função dos alunos e contextos concretos em que atua. Neste sentido, atualmente orientam a ação do professor de português alguns aspectos essenciais a ter em consideração como a progressão das aprendizagens; a articulação do desenvolvimento das diferentes competências previstas nos documentos de organização curricular; a valorização de competências de estudo; a aprendizagem de uma atitude crítica perante o conhecimento adquirido e o conhecimento a adquirir (Teixeira, Silva, & Santos, 2011).

A aula de português tem em consideração a ideia de que as aprendizagens não são estanques e organiza-se mediante os domínios da Leitura, Educação Literária, Escrita, Oralidade e Gramática. É necessário referir que o desenvolvimento literário pressupõe uma articulação e integração de todas estas dimensões, atualizadas nos contextos comunicativos concretos.

Assim, considera-se fundamental referir neste perfil (i) a dimensão da compreensão oral, cujo foco é escutar para aprender e construir conhecimentos (ii) o falar para expressar conhecimento (aprender a falar, construir e expressar conhecimentos e participar em situações de interação verbal, (iii) a leitura, em situações de ler para aprender, aprender a ler para obter informação e organizar o conhecimento, ler para apreciar textos variados, ler textos literários (iv) a escrita, com a finalidade de escrever para aprender, escrever para construir e a expressar conhecimento, escrever em termos pessoais e criativos (v) o conhecimento explícito da língua, que se centraliza nos plano fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, lexical e semântico, da representação gráfica e ortográfica, discursivo e textual, da língua, variação e mudança (Teixeira, Silva, & Santos, 2011).

Relativamente ao perfil do professor de História, há que ter em consideração alguns aspectos de configuração e contextualização. Segundo Barros (2013), o ensino da História configura-se na importância de uma construção de identidade, pois, segundo o mesmo autor, incorpora a reflexão sobre o indivíduo, nas suas relações pessoais, interpessoais, nas suas afetividades, no seu relacionamento com os grupos sociais e culturais, envolvendo valores e culturas entre as gerações passadas e futuras.

Desta forma, o ensino da História, segundo Barros (2013), tem como preceito levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre as culturas, espacialidades, temporalidades e a construção de valores pessoais e de grupo. O ensino da História deve partir das experiências de vida dos principais agentes educativos – os alunos – para que se possam

criar perspectivas teórico-metodológicas onde se possam inserir memórias e lembranças dos sujeitos sociais, dando, portanto, foco às histórias desses mesmos sujeitos que, por algumas vezes, podem estar dissociados dos conteúdos ensinados (Barros, 2013). É necessário reconhecer, segundo o mesmo autor, a existência de uma história crítica e uma história interiorizada para que se entendam as especificidades de cada uma. Para isso, é necessário entender o estudo das sociedades passadas para que isto dê lugar a uma nova construção de identidade individual e coletiva, introduzindo-se o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de “uma outra sociedade” e de “outros valores e mitos” de diferentes momentos históricos.

Assim, ensinar História pode entender-se como a busca de sentido e significado para este conhecimento, devendo o professor criar situações de troca, de estímulos na construção de relações entre aquilo que se vive e aquilo que se estuda, integrando com outras áreas do conhecimento, criando, ainda, possibilidades de acesso, por parte dos alunos, a novas informações para confronto de opiniões, de modo a estruturar no estudante a recriação das suas explicações e das transformações concetuais históricas.

Segundo o mesmo autor, são essenciais para o ensino da História, as configurações da identidade quando se realiza a reflexão sobre o individuo, quer nas suas relações individuais, de grupo, na sua participação tendo em consideração as culturas, os valores e as gerações passadas e futuras. Através do estabelecimento de relações, o professor leva o aluno a refletir sobre a cultura, o espaço e o tempo, para que se possam construir noções que contemplem os valores, desenvolvendo relações cognitivas que façam intervir na sociedade (Barros, 2013).

O ensino da história partirá de experiências de vida do aluno e constrói-se numa perspectiva teórica e metodológica onde devem ser inseridas as memórias e recordações dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É necessário reconhecer a existência de uma história crítica e de uma história interiorizada para que se experienciem as especificidades de cada uma sendo que o estudo da sociedade de outrora, e de lugares, facilitam a possibilidade de constituição da própria identidade, individual e coletiva. Poder-se-á, portanto, entender que o ensino da História capacita os seus alunos para a compreensão da construção histórica e oferece habilidades e competências para o seu aprendizado (Barros, 2013).

É ainda importante referir que a compreensão de como a História é estruturada parte de evidências do passado e que essa mesma construção e estruturação é realizada com distanciamento desse mesmo tempo. É a reconstrução do passado e parte das suas evidências

e compreensões, feitas pelo Homem. A noção de tempo histórico favorece a formação do aluno como cidadão e faz com que aprenda a discernir os limites e possibilidades da sua atuação e transformação da realidade histórica em que vive. Neste sentido, as metodologias apropriam-se desta construção de conhecimento histórico para que o aluno possa ter um olhar consciente acerca da sua realidade histórica. O principal objetivo do conhecimento histórico prende-se, assim, com a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, bem como do desenvolvimento de relações estabelecidas entre os grupos, em diferentes tempos e espaços, criando noções de diferença, semelhança, transformação e permanência (Barros, 2013).

O “Pensar historicamente”, usado nas Didáticas da História, é, para Seixas e Morton (2013), o processo criativo que levam a cabo os historiadores e os professores para interpretar as provas do passado e gerar os relatos históricos. A aquisição de destrezas cognitivas ou de pensamento próprio é o fundamental deste processo de pensamento histórico e os conceitos metodológicos servem para compreensão das informações do passado.

Para Isabel Barca (2004), que apresenta uma reflexão sobre os modelos das aulas de história, compara os paradigmas educativos do modelo da aula-conferência – modelo de aula tradicional – ressaltando a importância do modelo de “aula colóquio”, com inspiração behaviorista. Neste último modelo, o professor participa na educação para o desenvolvimento, traçando um perfil de professor que investiga a sociedade, interpreta o mundo dos alunos e apoia-se num modelo construtivista. Assim, neste paradigma educacional, o aluno é o objeto de formação e que deve ser motivado pelo professor que planeia recursos e planificações, sendo um gestor de diálogos, num modelo de saber multifacetado (Barca, 2004).

Barca (2004) apresenta ainda o modelo “aula oficina”, seguido pelo estagiário no seu percurso de formação, tendo em consideração o aluno como agente da sua formação, com ideias prévias e experiências diversas e o professor com um perfil de investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Neste sentido, o saber multifacetado recaiu a vários níveis quer do senso comum, da ciência e da epistemologia, usando-se múltiplos recursos e materiais produzidos pelos alunos, que interiorizam as relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (Barca, 2004).

Por último, o professor de História e Geografia de Portugal deve ter por base os conteúdos programáticos do programa de História e Geografia de Portugal e, como orientação central, as Metas, que são o objeto primordial do ensino, e que se encontram organizadas para

cada ano de escolaridade mediante os domínios, previstos para a lecionação (Ribeiro, et al., 2014).

1.3. PROFESSOR ESTAGIÁRIO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos contextos educativos, o mestrando desenvolveu as competências necessárias para conclusão do Estágio e, consecutivamente, conclusão do Mestrado e a obtenção do grau de mestre, concluindo, assim, o percurso do 2.º ciclo de formação. Este percurso de formação culmina na obtenção de grau de mestre com a aprovação na prova pública, numa dimensão legal e num enquadramento académico e profissional preconizado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Este processo de formação iniciou-se com a Licenciatura em Educação Básica, formando para um perfil fundamentado, com uma postura educativa de civismo e de pensamento crítico, nas dimensões sociais, pessoais e profissionais.

É ao Ministério da Educação que cabe a coordenação política e legislativa do sistema educativo português. No entanto, são os professores que aplicam e gerem as suas normativas devendo, por isso, ter conhecimento das leis e diretrizes que regem o sistema educativo. É neste sentido que a formação dos professores assenta em diversos caminhos a serem percorridos, de modo a construírem uma ação formativa significativa e consistente para que se possa proceder a um desenvolvimento progressivo, quer social, democrático e pessoal. É a este ator educativo, aos professores, que cabe um papel fundamental neste desenvolvimento, pois exercem uma das figuras mais representativas para o aluno em todo o seu processo de formação, inserido numa sociedade em desenvolvimento, em constante contacto com desafios que exigem formação e construção de um caminho profissional adequado à realidade social.

Esta construção inicia-se, como já evidenciado, com a Licenciatura em Educação Básica e, depois desta conclusão, com a especialização proporcionada pelo Mestrado, neste caso em Português e História e Geografia de Portugal.

Esta formação sobre a qual aqui se reflete contempla um percurso construtivista de aprendizagens, permitindo ao estudante estagiário a disponibilização de ferramentas que fomentem o seu conhecimento pedagógico, a sua autonomia e autorregulação.

É fundamental para o professor estagiário ter conhecimento das leis e diretrizes que estruturam o sistema educativo, que se apresentam neste capítulo, sendo que pertence ao Ministério da Educação a coordenação deste sistema. O professor em formação deve ter em consideração as múltiplas vias de aprendizagem em que devem estar vincadas as capacidades a serem desenvolvidas e cumpridas, quer num contexto social, quer formativo e de desenvolvimento (a todos os níveis) dos alunos e das suas personalidades. O professor, como um dos principais agentes educativos, deve revelar-se num determinado perfil. Neste sentido, a formação de professores torna-se relevante, pois através dos seus processos de ensino/aprendizagem, capacita os professores para a realização e cumprimentos destas normativas. Assim, a obtenção de habilitação profissional para exercer as práticas letivas desencadeia-se em dois processos: o primeiro, a licenciatura em Educação Básica, o segundo, na obtenção de grau de mestre (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Este relatório contempla, como referido, a conferência de grau de mestre no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A organização, os desafios, objetivos, finalidades, bem como a sustentação legal deste mestrado está documentada no Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC), onde podemos consultar as diretrizes que norteiam o mestrado referido.

É neste documento que a PES é destacada como ponto forte da formação, reflexão e intervenção do professor estagiário, orientando assim a prática educativa a ser desenvolvida nos contextos escolares em questão, e que serão caracterizados num próximo momento.

Assim, e segundo o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), é possibilitado ao professor estagiário o desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos obtidos na sua formação, até então, bem como fomentar o desenvolvimento das competências heurísticas à ação educativa. É, portanto, essencial que o professor estagiário mobilize os seus conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos, didáticos num desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade (Complemento Regulamentar Específico de Curso - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB).

O potencial das capacidades investigativas, reflexivas, de ação e reação, o problematizar das exigências, e a construção de saberes profissionais assentam em atos concretos deste período de estágio onde se inserem, portanto, os momentos de observação, cooperação, reflexão, reunião, clarificação de dinâmicas, análise de planificações e procedimentos, supervisões, orientações e outros momentos de desenvolvimento formativo.

Não devendo ser um processo estanque, e como contemplado no Decreto-Lei 240/2001, o profissional docente deve, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada da construção da profissão e do recurso à investigação, refletir, investigar e desenvolver o seu perfil de docente, perspetivando o seu trabalho e a partilha de saberes e de experiências, para concorrer para um desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais numa visão de formação ao longo da vida.

Em ambos os ciclos, o estagiário desenvolveu competências a partir de momentos de observação, questionamento das realidades e cooperação, num modelo diagnóstico do contexto de intervenção. O mestrando desenvolveu momentos de observação das ações do orientador cooperante, do par de estágio, cooperando e intervindo em atividades educativas do orientador cooperante. Os momentos reflexivos prévios à intervenção puderam clarificar as dinâmicas o *modus operandi*, bem como aqueles que foram pós-ação educativa permitiram a análise das planificações elaboradas e da utilização dos recursos didáticos usados nas intervenções educativas. As reuniões de reflexão pós-intervenção serviram para se proceder a uma reflexão reguladora do processo de formação, bem como organizar as atividades a serem planificadas a curto, médio e longo prazo. Estas reflexões envolveram sempre os atores educativos ao mestrando, como os professores orientadores, os professores cooperantes e o par/ pares de estágio.

1.4. PROFESSOR INVESTIGADOR

O professor estabelece uma inter-relação entre a ação, a reflexão e a investigação, que se vai desenvolvendo ao longo da sua vida profissional, tal como referido por Arends (1995). Este desenvolvimento deve ser, portanto, processual e contínuo, sendo que se inicia com a formação inicial do professor e continua pela sua prática profissional. Esta característica do

professor reflexivo e investigador vai ao encontro do que afirma Estrela (2001), que refere que o professor deve usufruir dos conhecimentos de que dispõe para investigar sobre as práticas a adotar nos contextos, sendo esta uma metodologia de investigação-ação.

Assim, o mestrando, mediante a investigação elaborada referente à temática da gamificação no ensino, procurou bibliografia que sustentasse as suas opções metodológicas no contexto em que desenvolveu as suas intervenções no contexto. Como é referido por Dias (1995), estas conceções contribuem para confirmar a simbiose existente entre a prática e a teoria, que se complementam e articulam, nos vários setores e níveis de ação educativa e em cada momento de observação, análise, reflexão e pesquisa.

Foi nestes moldes que o professor estagiário delineou as etapas a desenvolver na sua intervenção investigativa.

Segundo Alarcão (2000), pensa-se num professor que não execute apenas o currículo previamente definido, mas sim um professor capaz de tomar decisões, que gere e interpreta criticamente as orientações que norteiam a sua prática, coconstruindo com os colegas e alunos o currículo, respeitando os princípios e objetivos inerentes à qualidade do ensino e aprendizagem. Neste sentido, e tendo em consideração que a inovação tem que ser construída, os professores deverão demonstrar um espírito de pesquisa e de investigação, construindo assim o seu conhecimento sobre a educação, para promover o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das escolas onde se inserem.

Alarcão (2000) apresenta três implicações intrínsecas a esta filosofia, sendo a observação e compreensão do que vai acontecendo, para assim desenvolver os projetos curriculares, depois, a ideia de que os professores, em grupo, obtêm dinâmicas mais próprias e, ainda, o perfil dos professores que, também eles, se encontram em aprendizagem, caminho para onde concorre e contribui a investigação.

No modelo investigativo, apresentado por Stenhouse, referido por Alarcão (2000), o autor considera que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (Stenhouse 1975, p. 142) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” com “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975, p. 156).

É neste ponto que é necessário destacar a importância da reflexão do professor, pois, como a melhoria do ensino é um processo em constante desenvolvimento, a reflexão acerca das competências de ensino e o aperfeiçoamento das práticas só é possível de atingir, segundo Alarcão (2000), com a eliminação gradual dos aspetos menos positivos, através do estudo da própria atividade profissional docente, entendendo-se o professor como um profissional reflexivo que procura, através da investigação, o desenvolvimento positivo da sua profissão. A investigação-ação apresenta-se, pois, numa perspetiva interacionista e socioconstrutivista, com bases de aprendizagens experienciais e de formação contínua. Assim, a organização dos processos para recolha e registo de informações é essencial para que se possa repensar e documentar experiências de dentro e fora da sala de aula. Alarcão (2000) ressalva, ainda, a importância de se associar a investigação e a prática, a pesquisa e a reforma, pois considera que este é o contributo que aumenta o conhecimento sobre o ensino. O conceito de professor-investigador tem, segundo Alarcão, implicações no exercício da formação de professores e no exercício da profissão, evocando dois princípios:

- 1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.
- 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (Alarcão, 2000, p.6)

É fundamental que o professor-investigador apresente um perfil intelectual que questiona e se questiona criticamente, sendo capaz de se organizar perante situações-problema, questionando-se intencional e propositadamente para que possa compreender e encontrar uma solução para essa situação.

O processo de investigação identifica, segundo Beillerot (1991), referido por Alarcão (2000), a presença de condições mínimas para este processo, seja a produção de conhecimentos novos, o processo de investigação rigoroso, a comunicação dos resultados que permita a discussão crítica, a verificação e a construção sucessiva.

A mesma autora considera que a investigação assenta em atitudes e no prolongamento do estado de dúvida, que é o estímulo para uma “investigação perfeita” e elenca competências para o desempenho dos professores como investigadores. Alarcão (2000), considera

essenciais atitudes como o espírito aberto e divergente, o compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, a autoconfiança, a capacidade de se sentir questionado, o sentido da realidade e, ainda, o espírito de aprendizagem ao longo da vida. No que concerne às competências de ação, é necessário ter em consideração a decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos, bem como a capacidade de trabalhar em conjunto e de dar pedir colaboração. As competências metodológicas englobam a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise, a sistematização, o estabelecimento de relações temáticas e, por último, a sua monitorização. Ressalvam-se, também, as competências de comunicação como a clareza, o diálogo e os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo e investigação.

O mestrando desenvolveu a sua prática investigativa tendo em consideração aquilo que é apontado por Cochram-Smith e Lytle (1993, citados por Alarcão, 2000), que revelam que os professores privilegiam os estudos de sala de aula e utilizam preferencialmente registos escritos de observações realizadas, análises de experiências, reflexões sobre as práticas e interpretação das mesmas, explorando as teorias a partir de episódios ocorridos, como irá ser evidenciado no capítulo IV.

Concluindo, os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores e as comunidades vivenciam o espírito de aprendizagem, tendo por base a investigação, construindo ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, que deve ser transversal no percurso formativo e impulsionador de atitudes autónomas e responsáveis perante a própria aprendizagem. Urge a necessidade de desenvolver nas instituições esta capacidade de investigação e que seja assente no questionamento e na reflexão, levando sempre os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens.

1.5. REFLEXÃO FINAL

A vida ativa e participante na sociedade, por parte dos alunos, deve sempre ser contemplada no sentido de promover e desenvolver as suas aptidões mentais, físicas e sociais.

Desta forma, pertence à escola um papel fundamental e indispensável nesta organização e estruturação do sistema educativo em que nos inserimos, tornando-se a escola indispensável para o sistema educativo, visto que é responsável por potenciar, a todos os cidadãos, as aprendizagens socialmente esperadas. Estas aprendizagens são operadas num conjunto de conteúdos e competências, vinculados a um currículo, estabelecidos nesta base de organização do ensino, bem como da avaliação dos seus intervenientes.

Assim, as instituições de ensino caracterizam-se por ser o principal espaço para construir e gerir o currículo, sendo que existe abertura político-administrativa, para que não se torne num currículo fechado e limitado.

O professor revela, deste modo, um papel significativo, pois é ele que gere, constrói e responde às necessidades através do currículo, atendendo a todas as necessidades dos alunos, tornando-as ativas e conscientes na sociedade, construindo contextos educativos complexos. Constante deve ser a postura crítica e de reflexão para moldar as suas práticas às necessidades e circunstâncias dos alunos. Este dinamismo construtivista revela-se uma importante e imprescindível no que concerne à formação de elevadas competências como profissionais da educação.

Concluindo, o professor promove os saberes e as competências dos seus alunos, ouve as famílias e a comunidade e tem em consideração as possíveis solicitações dos outros níveis de ensino, desenvolvendo as aprendizagens, no sentido de mobilizar integradamente os variados saberes científicos das áreas curriculares, revelar as especificidades individuais e contextuais que as influenciam. Mesmo que seja de forma implícita, o professor assume um papel ativo na gestão curricular, assumindo conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática educativa quotidiana, para que se conceba como um campo de saber próprio, em desenvolvimento e aprofundamento e não apenas com um perfil normativo e executante.

É neste sentido que o professor assume o perfil de investigador e assume caminhos de descoberta, curiosidade, com abertura à exploração de diferentes aspectos observados e à descoberta de respostas para as questões-problema decorrentes das suas práticas, mesmo que esta investigação não seja formal, mas sempre com o intuito de avaliar e modificar as suas ações e os seus comportamentos. Neste sentido, as ações educativas devem promover aprendizagens dos seus alunos mais significativas, sendo que esta postura implica um desenvolvimento de competências sobre e para a ação educativa e para a adoção de uma postura crítica que deve ser constante.

2. CONTEXTOS DE ESTÁGIO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente capítulo incidirá sobre o que concerne à caracterização dos contextos onde se desenvolveu a intervenção educativa. É neste sentido que se contribuirá para a caracterização do perfil do professor estagiário enquanto observador, sendo que problematiza os contextos, a própria intervenção educativa e incita a investigação-ação.

É neste sentido que o mestrando refletirá sobre os contextos que permitiram a sua ação educativa. Quando há a referência aos contextos, é necessário ter em consideração que não este não um espaço isolado, mas que deve ser revisto a partir de várias perspetivas contextuais. Um destes contextos diz respeito à aula que é um cenário físico e psicossocial onde concorrem elementos como o espaço onde se desenvolve a atividade educativa, os sujeitos que nela participam, a organização que é necessária e a intencionalidade dos conteúdos a abordar. Estes conteúdos, diversos, podem ser considerados como de intencionalidade educativa, académica e com atividades de aprendizagem. É ainda importante ressaltar que neste contexto de aula as crenças e os mais variados sistemas de pensamento devem ser tidos em conta. Entenda-se, assim, por aula, um espaço físico de relação pessoal (e onde se estabelecem relações interpessoais), bem como um espaço de possíveis atuações comportamentais e educativas (Rivas, 1992).

Encara-se a aula como um espaço de organização social onde se procedem aos processos de ajuste e negociação dos sujeitos participantes (González-Monteagudo, 2012) encarando assim uma perspetiva construtivista das relações e da construção do saber e das aprendizagens. Nesta organização social a que se faz referência é necessário ter em conta, e como descrito nas caracterizações das turmas onde se desenvolveu a PES, o papel do professor, que constitui assim um primeiro grupo de ação, e “os alunos de elite e dos alunos marginais” (González-Monteagudo, 2012, pp. 2). Este grupo de elite pode ser entendido como o mais motivado academicamente, com uma atitude positiva face à escola, com um posicionamento de maior liderança. O grupo denominado marginal, na perspetiva de

González-Monteagudo (2012), apresenta-se com características opostas às enunciadas para o grupo líder.

Outra das dimensões da aula prende-se com os sujeitos participantes, ou seja, professor e alunos. É na visão deste último que González-Monteagudo (2012) se apoia para referir que, para a aula, o papel do professor é essencial e que, preferencialmente, estes devem ser amistosos, com vontade de ajudar, comunicativos, organizados e capazes de motivar e manter a disciplina. Assim, torna-se essencial ter em consideração os processos de pensamento dos alunos, estar a par do estudo das perceções e das expectativas dos alunos, para se possa mediar a influência do docente na forma como se processam as interações e aprendizagens das maneiras diferentes para cada aluno.

Estas atividades de aprendizagem e estruturação de tarefas académicas devem ter em consideração a organização do tempo escolar, as atividades de aprendizagem, o grau de participação dos alunos, a variedade de situações apresentadas e o tipo de estratégias cognitivas aqui implicadas (sejam a memorização abstração, a construção de aprendizagens, entre outras). Portanto, concorrem para o sucesso de uma aula o conhecimento cultural, as normativas pedagógicas, o discurso linguístico, o trabalho individual, o trabalho em grupo, o espaço e tempos escolares, o conhecimento escolar, as saídas escolares, a participação e tomada de decisões, a planificação e o estilo do professor (González-Monteagudo, 2012).

É de especial relevância fazer-se referência os contextos, que não são apenas os elementos físicos que determinam o ambiente. Fazem parte desta construção as pessoas que vão interagindo, o que elas fazem, quando e como o fazem, sendo, por isso, que cada escola apresenta uma identidade própria, com crenças implícitas, com uma determinada cultura, onde se representam variadas tradições, rituais e simbologias (González-Monteagudo, 2012).

Assim, o ser professor, na nossa sociedade e no século XXI, deve assentar num desenvolvimento que está em constante contacto com desafios que exigem a formação e a construção diária de um caminho profissional que se adeque à realidade social. Esta realidade social, como referido, assenta em algumas discrepâncias socioeconómicas, se nos referirmos aos contextos da comunidade escolar e educativa, e em bastantes lacunas no que concerne à falta de materiais e equipamentos educativos nas escolas em questão, sendo um motor de propensão a busca pela superação destas dificuldades, incluindo todas as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Esta perspetiva construtivista, defendida pela instituição

de ensino onde o mestrando realizou o Estágio, incutiu no seu perfil de professor estagiário a faceta de um professor que é construtor, também ele, da sua própria aprendizagem.

A PES, relativamente à componente Estágio, desenvolveu-se, em simultâneo, nos 1.º e 2.º CEB, sendo que o estagiário desenvolveu competências a partir de momentos de observação, questionamento da realidade e atividades de cooperação, num modelo diagnóstico do contexto de intervenção. É este contexto de intervenção que se pretende caracterizar no capítulo seguinte.

2.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Estágio desenvolveu-se entre os meses de outubro de dois mil e dezassete e junho de dois mil e dezoito, numa Escola Básica do 1.º Ciclo e numa Escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sede de um Agrupamento vertical de escolas, pertencente à área metropolitana do Porto. Este Agrupamento de Escolas (AE) é uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação (ME).

Segundo o Projeto Educativo (PE), desde o ano letivo 2007/2008, o AE integra o programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). Este mesmo AE era composto por quatro estabelecimentos de ensino e educação. Também segundo o PE de 2013/2017, todas as escolas estavam inseridas num contexto socioeconómico que apresentava acentuadas assimetrias, debilidades económicas e sociais. São assinalados fatores de pobreza, exclusão social e um baixo nível instrucional das famílias, sendo que se estabeleceu, ao nível da Educação Básica, um precoce abandono escolar. Ademais estes parâmetros, incluíam-se, ainda, variadas situações de risco como violência familiar, maus tratos, problemas de saúde, toxicodependência e alcoolismo (na caracterização geral do AE).

Segundo o mesmo PE, era elevado o número de alunos beneficiários da Ação Social Escolar, bem como o número de alunos institucionalizados, coexistindo, pois, uma acentuada multiculturalidade de alunos.

O AE apresentava dificuldades na promoção do sucesso escolar com alguns alunos, embora procurasse proporcionar igual acesso e percurso de sucesso a todos para cumprir um

dos objetivos de excelência – a socialização – sendo o sucesso efetivo da escola o principal desafio a cumprir.

Para tal, o Agrupamento tem vindo a apostar na “formação de cidadãos responsáveis e autónomos”, dotados de valores fundamentais da nossa sociedade e “competências para um bom desempenho escolar e social”, como está registado no PE. Estes desafios assentam em critérios de democraticidade e participação e de avaliação de desempenho, como se refere no PE, tendo como áreas de intervenção prioritária o “insucesso, o absentismo, o abandono escolar, a indisciplina, o comportamento, a intervenção familiar e a autoavaliação e avaliação interna”.

Assim, pretende-se que se promovam atividades pedagógicas inovadoras, procurando desenvolver a capacidade de pensamento e expressão com clareza, solucionando problemas e tomando decisões com responsabilidade. Consagravam-se, no PE, objetivos gerais como a garantia da igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver nas crianças e jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos, com a promoção de um crescimento intelectual dos alunos, formando-os em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético. Tendo em consideração os perfis do professor e dos alunos no século XXI, o agrupamento deu também destaque a objetivos estratégicos como a promoção, na criança e no aluno, de um desenvolvimento da sua autonomia e da criação de hábitos e métodos de trabalho. Assim, promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, a redução do abandono escolar, o aumento da taxa global de sucesso, a redução do insucesso de áreas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática, fizeram com que se tentasse implementar práticas de acompanhamento das aprendizagens. Atendendo ao perfil de funcionalidade de cada aluno, o PE promoveu o desenvolvimento da autonomia pessoal e social de cada, com medidas propostas pelos Planos Educativos Individuais (PEI), com os quais o mestrando teve a oportunidade de contactar, participando na sua elaboração.

Tal como se previu que decorresse o Estágio, componente da UC PES, também o Agrupamento tentou assegurar uma articulação sequencial entre os diferentes ciclos, mobilizando o grupo de articulação curricular, sendo que também é dado enfoque à

interdisciplinaridade. Segundo o contexto social apresentado anteriormente, o Agrupamento tentou apostar numa maior intensificação no que se refere à relação entre a Escola e a Família, no que respeita ao envolvimento e participação dos encarregados de educação nas atividades propostas, bem como na vida escolar dos seus educandos.

Como referido no PE, o Agrupamento pretendeu aumentar a qualidade das práticas educativas e organizacionais numa efetiva articulação sequencial entre os diferentes ciclos, promovendo a articulação curricular. Ora, o Estágio desenvolveu-se, igualmente, nestes moldes, articulando os saberes entre as áreas de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, além das várias componentes do currículo integradas do 1.º CEB, tendo existido, ao longo do período de Estágio, uma permanente interação entre os dois ciclos de ensino, quer na intervenção pedagógica, quer na planificação e integração de saberes.

Com a prática educativa, o mestrando teve conhecimento e contacto com o trabalho realizado pelo pessoal docente, que se organizava em equipas educativas, reunindo os docentes das turmas de um determinado ano, coordenadas por um dos diretores de turma. Os coordenadores das equipas foram coordenados por um coordenador do ano em questão, que os representava em Conselho Pedagógico.

2.3. A ESCOLA DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola EB1 onde se desenvolveu o Estágio relativo ao 1.º CEB pertencia ao AE acima caracterizado e os seus alunos eram maioritariamente pertencentes à zona geográfica envolvente. Os alunos, no ano letivo 2017/2018, estavam distribuídos por oito turmas, com turmas dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Este estabelecimento dispunha de um polivalente, oito salas de aula, variados sanitários (separados por sexo), uma cantina, um espaço para os professores e um gabinete da direção, onde os docentes estagiários poderiam usufruir de computador e de fotocopiadora. No exterior, os alunos podiam usufruir de um amplo espaço com um campo de futebol. É ainda de salientar que a escola possuía um cantinho da leitura, sendo um espaço entre salas que foi aproveitado para disponibilizar um espaço de consulta de livros e de leitura,

mas que, devido à sua organização e aos recursos disponibilizados, não tinha grande adesão por parte dos alunos e sem dinamização por parte dos docentes. Este foi também o mote para que uma das professoras estagiárias ponderasse tentar responder a esta problemática e ultrapassar este constrangimento, algo que se mostrou bastante interessante, pois toda a comunidade escolar e os colegas estagiários estiveram envolvidos na “recuperação” do gosto pela leitura e na dinamização do espaço entre salas com a realização de atividades de promoção da leitura e do livro.

A escola oferecia aos alunos interessados as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), das áreas de expressão físico-motora, da música, das ciências, das expressões dramática e plástica e de Inglês. A escola disponibilizava, ainda, serviços em momentos extraletivos, como o apoio educativo, durante o período da manhã, e o prolongamento, no período da manhã, antes das 11 horas, e, principalmente, da tarde.

As salas de aulas eram equipadas com recurso a um projetor e um computador, sendo que este último equipamento não funcionava e eram usados os computadores pessoais da professora cooperante e dos professores estagiários. Foi, neste sentido, também, que, nas planificações que se desenharam para o 1.º CEB, o professor estagiário tentou ultrapassar estes constrangimentos propondo alternativas para a realização das atividades gamificadas sem recursos multimédia. Era, assim, notória a falta de equipamentos tecnológicos e de recursos/materiais. Em conjunto com os professores orientadores e com os contributos diários da professora cooperante foram delineadas metodologias para ultrapassar estes constrangimentos. Tal como foi notório ao longo do ano letivo, a comunidade educativa tentou suprir estas dificuldades de forma a aumentar os recursos disponíveis. Foram usados recursos pessoais, como computadores, tablets e outros recursos multimédia, bem como a requisição, à instituição de ensino superior e aos seus professores, materiais didáticos e multimédia para serem utilizados nas sessões. O mestrando, partindo desta questão-problema, desenhou o seu projeto de investigação com base em atividades gamificadas, sustentadas nos pilares da pedagogia gamificada, pois a gamificação não envolve apenas atividades com jogos eletrónicos, mas sim a aplicação da lógica dos princípios subjacentes ao jogo, em diferentes contextos, neste caso o escolar (Figueiredo, 2015).

A sala da turma em que o estagiário desenvolveu a sua intervenção dispunha de um pequeno armário com alguns livros, com os quais os alunos podiam contactar e desfrutar

desses momentos, pois existia uma manta e almofadas para tornar o pequeno espaço mais acolhedor. Esta sala não dispunha de uma organização fixa, pois esta era alterada conforme as necessidades. A professora cooperante alterava a disposição das mesas e cadeira mediante as diferentes atividades que tinha programadas ou, então, para colmatar algumas questões relacionadas com o comportamento dos educandos. Este facto revelou-se bastante importante na planificação dos momentos de intervenção do estagiário, pois a organização da sala era sempre um dos pontos a ter em consideração e esta era alterada constantemente.

As salas eram bastante iluminadas com luz natural e arejadas. Este facto é uma mais valia para o desempenho escolar e desenvolvimento cognitivos dos alunos, uma vez que têm a possibilidade de executarem as suas atividades sem prejuízos para a visão e com menor esforço. Esta referência dá também importância à composição de um ambiente mais confortável e harmonioso, criando boas dinâmicas entre os alunos e os professores e o contexto onde estão inseridos. O estímulo do ambiente predispõe os atores educativos a um melhor tratamento das informações e geram melhores comportamentos e bem-estar (Guidalli, 2012).

2.4. A TURMA

O Estágio, no 1.º CEB, desenvolveu-se numa turma de 1.º ano de escolaridade constituída por 21 alunos, dos quais 13 eram rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Na sua generalidade, os alunos provinham de famílias socioeconómicas de nível médio, existindo alguns pais e encarregados de educação com formação superior secundária. No entanto, alguns pais e encarregados de educação apresentavam um nível académico relativamente baixo,

A maioria dos alunos, apesar da sua idade, apresentava um quadro de conhecimento sociocultural bastante razoável, destacando-se esta referência, agora, em dois extremos: por um lado, existiam alunos que apresentavam um bom acompanhamento familiar e que lhes era proporcionado um amplo e vasto conhecimento do mundo; mas, por outro lado, alguns casos assinalados apresentavam um quadro de apoio familiar mais deficitário no que concerne

ao seu acompanhamento e bem-estar enquanto crianças que deviam estar plenas de um desenvolvimento acompanhado e sustentado. Neste último caso, refira-se o caso de dois alunos gémeos, com naturalidade estrangeira, com dificuldades de aprendizagem, já assinaladas em contexto pré-escolar, e que não possuíam um forte acompanhamento familiar, uma vez que, no decorrer do ano letivo em questão, sofreram bastantes mudanças no quadro de comportamento e acompanhamento familiar e foram, inclusive, retiradas aos progenitores pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Um outro caso a referir neste quadro de caracterização prende-se com um outro aluno que, com a ajuda da professora cooperante, das polícias de investigação e pelas atitudes do pai/encarregado de educação, deixaram notar que a situação de permanência no nosso país não seria legal, tendo sido descoberto posteriormente que o aluno estaria sob rapto do progenitor, vindo de um outro país europeu.

O facto de existir um aluno na turma com dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua, sendo que a língua materna era o francês, constituiu, também, um importantíssimo desafio para o professor em formação, no sentido de ultrapassar este constrangimento, desafiando o professor estagiário, em cooperação com a professora titular e o par pedagógico, a criar e implementar medidas de apoio mais individualizado e específico a superação das dificuldades advindas das questões linguísticas e comunicativas – fator que tinha desencadeado, inicialmente, o mote para o projeto investigativo do professor estagiário, porém, este foi o caso em que a criança foi retirada ao progenitor pela CPCJ, sendo posteriormente repatriado, o que levou a que o projeto tivesse sido redirecionado para o desenho de atividades no âmbito da pedagogia da gamificação.

A turma apresentava, assim, um núcleo homogéneo de cariz comportamental, sendo que os alunos, após observação do mestrando, apresentavam bastante motivação para o “aprender” e, principalmente para o “descobrir”. Eram alunos interessados, procuravam a busca pelo conhecimento e, mesmo sendo de uma faixa etária diminuta, apresentavam bastante criatividade, interesse pelo conhecimento e aproveitavam todas as novas oportunidades para poderem explorar. Era, assim, um grupo interessado, que evidenciava competências de desenvolvimento emocional e comportamental e, desde que estimulados e motivados, registavam aprendizagens significativas e relevantes.

A turma, sendo do 1.º ano, esteve em contacto naquele momento com novos conhecimentos e novas experiências e revelavam um particular interesse para todos as áreas

do saber, apesar de algumas limitações apresentadas por alguns dos alunos relativamente a algumas áreas. A entajuda e cooperação entre os alunos foi notória e relevante para a continuidade da apresentação de resultados relevantes. As mais diversas aprendizagens traduziram-se em motivação e interesse dos alunos pelas mais variadas atividades desenvolvidas pela professora cooperante e pelos professores estagiários, bem como, ainda, na intervenção dos projetos propostos pelo grupo de professores estagiários e pelo Plano Anual de Atividades (PAA). A área do Português revelou-se uma agradável e relevante surpresa pela atenção e emoção demonstradas pelos alunos aquando das leituras de textos, contos, poemas, ... e foram sempre um excelente mote para o desenvolvimento e aplicabilidade das atividades propostas pelos professores estagiários, sendo que era também uma prática exercida pela professora cooperante. A apresentação dos mais diversos textos literários e não literários desenvolveu nesta turma de 1.º ano um gosto particular e uma atenção especial pela área do português. Relativamente à área da matemática, a maioria dos alunos apresenta um bom quadro de aprendizagens sendo que se tornava mais difícil a aplicabilidade dos conhecimentos e era necessária uma maior intervenção de apoio individualizado a alguns dos alunos. No entanto, foram também apresentados resultados favoráveis ao nível do desenvolvimento e amadurecimento do raciocínio lógico e na destreza da desproblematização de enunciados matemáticos mais avançados. Relativamente à área de Estudo do Meio, na sua generalidade, a turma apresentava bons conhecimentos acerca do mundo que as rodeia, conhecimentos específicos de bons e maus comportamentos e sempre se sentiram motivados para falar e partilhar as suas próprias experiências, fator que sempre contribuiu para um maior desenvolvimento das atividades propostas uma vez que todos se sentiam incluídos, participativos e relevantes na construção das aprendizagens que se realizavam. Ainda, relativamente às áreas das expressões, o grupo apresentava algumas lacunas no que diz respeito, por exemplo, a algumas atividades de motricidade fina, sendo que, ao longo do ano, foram sendo colmatadas. A professora cooperante sempre dedicou especial interesse e apropriação por parte dos alunos para o sentido estético, construindo neles as várias competências necessárias para o seu grau de desenvolvimento, incutindo sempre perspectivas de desenvolvimento pessoal, social e artístico nestes alunos.

A carga horária desta turma era dividida em blocos, que poderiam se alterados ou reajustados mediante as necessidades da professora cooperante, bem como as do par de

professores estagiários. Estes blocos estavam organizados e distribuídos de acordo com o horário da professora cooperante e da oferta formativa da escola. Para a organização deste currículo, e como referido no “Perfil de Aprendizagens do aluno do 1.º ano”, documento de suporte à prática letiva dos docentes deste agrupamento, atende-se ao perfil de aprendizagens específicas de cada área, dando corpo às orientações do Projeto educativo do agrupamento e à legislação em vigor sendo que o perfil de aprendizagens específicas de cada uma das disciplinas/áreas disciplinares foram definidos pelos respetivos docentes, em reunião de conselho de ano, de acordo com as orientações apresentadas. Esta organização está contemplada no documento da Planificação anual de Português, Matemática e Estudo do Meio, para o ano 2017/2018, e apresentavam uma divisão em unidades às quais se associam, no caso do Português e da Matemática, os domínios e, em Estudo do Meio, pela apresentação de unidades associadas a blocos de descoberta e aprendizagem dos mais variados temas, como será desenvolvido no subponto da caracterização do professor do 1. CEB.

A professora cooperante, tendo em consideração as observações realizadas ao longo do período de Estágio, apresentou, para o dinamismo quotidiano da turma, uma postura ativa, centrada num modelo de aprendizagem participativo e ativo, desenvolvendo, assim, as mais variadas competências gerais e específicas que o currículo escolar propõe. Este modelo de ensino e aprendizagem, onde o modelo construtivista esteve sempre alicerçado, também tentou fazer parte das práticas e intervenções do professor estagiário neste percurso da componente Estágio da UC PES.

A motivação dos alunos era constante e a interação entre aluno-aluno, aluno-professor era bastante profícua, valorizando-se todos os contributos dados, promovendo o bom desempenho dos alunos, incentivando à sua melhoria e ao feedback positivo que sempre foi essencial a esta turma, bem como o reconhecimento das boas práticas que se realizavam. Esta turma em que se desenvolveu o Estágio do mestrando participava nas atividades contempladas no Plano Anual de Atividades, proposto pelo agrupamento a que pertence, bem como noutras atividades que a professora cooperante considerou significativas para os alunos. Nestes parâmetros, o grupo de professores estagiários, como é contemplado nos objetivos da PES, estruturou e organizou outros projetos que envolveram toda a comunidade escolar. Ressalvam-se a apresentação do autor Franclim Neto, as atividades desenvolvidas para a comemoração do “Dia Mundial do Livro” e, ainda, o projeto “Ler para oferecer e

receber”. Estes pontos serão analisados posteriormente, num momento onde serão apresentados com maior pormenor.

Por fim, ainda relativamente à caracterização da turma, de ressaltar o contributo positivo de uma porção de pais e encarregados de educação destes alunos que, em conformidade com o papel da professora, da escola e da sociedade, mantinham um trabalho equitativo e de valorização à construção do saber, interessando-se pelo desempenho escolar, os progressos e desempenho dos seus educandos, sendo que se apresenta uma minoria neste perfil de encarregados de educação que não se enquadra nesta descrição.

2.5. A ESCOLA EB 2/3

O mestrando desenvolveu o Estágio relativo ao ensino do Português e da História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, na escola sede de Agrupamento, organizada numa lógica vertical, reunindo, assim, dentro das mesmas instalações, o Pré-Escolar, os 1.º, 2.º e 3.º CEB. Apesar de este estabelecimento de ensino reunir turmas de 3.º CEB, o mestrando desenvolveu a sua prática educativa de 1.º e de 2.º em escolas diferentes, pertencente ao mesmo AE. Esta situação permitiu ao mestrando contactar com duas realidades e dois contextos educativos diferenciados, quer pelos espaços físicos, quer pelas relações estabelecida entre a comunidade e atores escolares, e, de especial relevo, a diferença entre os recursos educativos disponíveis num e outro locais.

Esta escola apresentava linhas modernas de construção, com espaços iluminados, amplos e equipado com alguns instrumentos associados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e salas destinadas à Educação Visual e Educação Tecnológica. Apesar de ter também uma sala de computadores, esta era a única disponível para toda a comunidade escolar. Foi, neste contexto com mais recursos tecnológicos, que o professor estagiário delineou alternativas para o desenho de atividades pedagógicas baseadas na gamificação. Atendendo aos entraves de um número de recursos tecnológicos inferior às necessidades, visto que para uma comunidade escolar tão numerosa quanto a que se apresentava nesta sede de Agrupamento, esta era a única sala disponível, a pedagogia da gamificação começou a ser pensada tendo em consideração as suas linhas fundamentais de estrutura, bem como o alcance que se conseguiria ultrapassando o obstáculo do espaço e dos recursos disponíveis.

A escola tinha disponível uma Biblioteca, com um vasto leque de ofertas literárias, incluindo obras da infância e juventude, onde os alunos e os professores podiam fazer requisições e desenvolver atividades. Foi também possível os professores estagiários requisitarem diversas obras que foram integradas na intervenção educativa, considerando as Unidades Didáticas previstas no Estágio. Neste mesmo espaço da Biblioteca, decorriam diversas atividades destinadas a crianças e alunos do Pré-Escolar até ao final do 3.º CEB. Foram promovidos encontros de professores e reuniões variadas, pois o espaço oferecia um amplo e equipado ambiente de trabalho, quer para trabalho individualizado, quer em grupo. As bibliotecárias, no decorrer do ano letivo, promoveram e desenvolveram diversas atividades com o intuito de desenvolver o gosto pela Leitura, mas foram também realizados concursos de História e Matemática, preenchendo a panóplia de propostas complementares ao currículo que ali se desenvolviam.

Para além do referido, a escola-sede de Agrupamento oferecia espaços amplos interiores e exteriores, onde os alunos podiam conviver: um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior, reprografia, cantina, bar, secretaria. Os gabinetes da direção e a sala dos professores completavam ainda o espaço escolar. Também outros gabinetes, como o de psicologia e os gabinetes destinados aos alunos da Educação Especial, tornam o AE com uma oferta mais completa.

Relativamente às salas de aula, quase todas apresentavam a mesma disposição e organização de espaço, sendo equipadas com um quadro branco, um computador e um projetor. Estes computadores estavam ligados a uma rede Wi-Fi, o que, em diversos momentos, se mostrou útil no decorrer das práticas letivas. Ao mestrando, foi possível aproveitar alguns destes recursos para desenvolver as atividades planificadas, mas sendo de salientar que em alguns momentos certos obstáculos tiveram que ser ultrapassados, pois nem sempre os recursos multimédia e o fornecimento de rede funcionaram da forma mais adequada e foi necessária uma intervenção alternativa. Problemas como estes tentaram sempre ser colmatados pelo professor estagiário, que planificou atividades com momentos gamificados, usando novos recursos pedagógicos como alternativa ao uso das TIC.

Por se tratar de turmas de transição de ciclo, 1.º e 5.º anos, o mestrando pensa ser relevante fazer referência a este facto. Tal como Brooker (2008) afirma, “no mundo de hoje as transições tornaram-se um modo de viver (*a way of life*), por isso apoiar, desde cedo, as

crianças nas transições é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (p. 38). As características individuais como a idade, a maturidade psicológica, o gênero, a resiliência, a autoestima, a percepção de autoeficácia, as competências sociais, o envolvimento e empenhamento nas situações, a linguagem e a comunicação, são importantes na qualidade da experiência de transição. É, no entanto, de lembrar que as interações, comunicações e a relação entre contextos são uma construção progressiva o que torna esta construção, em parte, exigente.

A transição escolar ou educativa consiste num momento de passagem ou mudança de um ciclo para o outro, em que pode implicar que o aluno mude de estabelecimento de ensino. Ao longo do percurso escolar os alunos enfrentam uma variedade de transições que lhes proporcionam diversos e diferentes desafios e aprendizagens.

Portanto, a forma como os alunos lidam com estas transições terá impacto na sua vida quotidiana tanto no presente como no seu futuro. Quando a transição de ciclos implica a alteração de contexto social, origina a criação do sentimento de “começar de novo” no aluno, o que pode conduzir, muitas vezes, a uma rutura com a confiança até ao momento construída. Esta pode influenciar a identidade social e pessoal da criança, apresentando-se como um possível fator de “hiatos sociais”, impulsores de conflitos ou até exclusão social (Correia & Pinto, 2008).

A transição escolar, especialmente a do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo, implica a alteração ao nível do contexto escolar, que acompanha, conseqüentemente, a mudança de regras, de relações com o grupo de alunos e com o grupo de docentes. Segundo Carvalho e Gomes (2007), citado por Correia e Pinto (2008), a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com alunos de nível etário superior, com mais e diferentes adultos, um horário incerto e mais preenchido, os intervalos mais curtos, as diferentes e diversas salas e as diferentes regras a cumprir mediante os professores que têm, poderão afetar a adaptação das crianças no 5.º ano de escolaridade. A estes fatores acrescenta-se a passagem da monodocência para a pluridocência que é acompanhada, em alguns casos, por um acentuado decréscimo do suporte emocional transmitidos pelos professores e do contato com estes.

Sendo o 2.º CEB um ciclo que apresenta um contexto mais abrangente e alargado, com mais disciplinas e com mais professores, mais distanciamentos emocionais em alguns casos e

um contacto com múltiplas formas de ensinar e de conceber o processo de ensino e aprendizagem, torna-se propício a gerar sentimentos de insegurança em alguns alunos que se sentem absorvidos por todas estas variantes. Os comportamentos de cada aluno, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhecem, são variáveis e dificilmente previsíveis. É necessário que o meio educativo se adapte às especificidades dos alunos que recebe. A comunicação com a família ou encarregados de educação dos alunos e o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que a criança se sinta segura e mais confiante no novo ambiente, sendo o estabelecimento desta relação importante para uma ação mais fundamentada e apoiante por parte da escola.

2.6. A TURMA

A turma de 5.º ano, em que se realizou o Estágio, era constituída por 21 alunos, dos quais 8 eram raparigas e 13 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. Dois alunos referenciados como NAS (Necessidades Adicionais de Suporte). A relação entre os alunos descreve-se como positiva, mas, ainda assim, problemática, visto que os diversos alunos só se conheceram neste ano letivo e o único momento em que conviviam era em sala de aula, o que tornava o tempo de conhecimento entre os mesmos, no início do ano letivo, insuficiente. Para além deste aspeto, esta turma era bastante competitiva, sendo, por vezes, notória a interação negativa entre os alunos.

A sala de aula onde se desenvolveu a intervenção educativa, continha, apenas, um computador e um projetor. Existiam ainda vários *placards* no interior da sala onde eram afixadas informações pertinentes e trabalhos realizados pelos alunos, que ao longo do período iam sendo retirados e substituídos pela época vivida no momento, por exemplo, o Magusto ou o Natal. Era dada a oportunidade de os alunos terem os seus trabalhos expostos e, como refere o Programa Intel Educar (s.d.), de terem o seu trabalho afirmado e reconhecido por outras pessoas, o que torna as aprendizagens autênticas e de grande valor.

Schlechty (1997), citado pela página³ da Intel (s.d.) afirma que "validar ou reconhecer o trabalho do aluno não significa aprovar ou reprovar; é declarar que o que aconteceu é importante e tem valor. Validação sugere significado e, assim, agrega importância ao evento ou à ação" (p.1).

As mesas de trabalho dos alunos dispõem-se em fila tendo dois alunos por mesa e os luars eram fixos e não era alterada a estrutura e disposição das salas, apenas em momentos que assim o exigissem, como o caso de trabalhos de grupo propostos pelos professores estagiários. Com instalações recentes, a sala era premiada por uma excelente luz natural que entrava a partir das grandes janelas da sala, o que foi se tornou numa mais valia para a captação da atenção dos alunos e para o seu envolvimento nas atividades sendo que, quando foi necessário ter a sala escura, para projeções e teatros de sombras, os professores estagiários usavam alternativas para filtrar a luz uma vez que os estores não conseguiram cobrir a superfície das janelas.

Os professores da turma, aquando de problemas entre os alunos, sempre mantiveram uma postura de conciliação, de ajuda e de resolução perante os acontecimentos, estando atentos a todas as evidências demonstradas pelos estudantes e mantendo contacto próximo com as famílias. Este contacto, muitas vezes infrutífero, fez com que, em algumas vezes, fosse o papel fundamental dos professores e da diretora de turma, o mais importante no que concerne à resolução destes conflitos. A disparidade entre os estratos sociais dos alunos da turma foi algo que, com o passar do tempo, se solucionou, mas a aceitação de variados contextos pessoais, dos alunos da turma, foi um processo moroso e de alguns conflitos. A turma, depois de meses em contacto, conseguiu demonstrar união nas atividades e nos comportamentos, sendo que a ajuda que não existia, passou a ser um comportamento mais praticado.

³

<https://www.intel.com/content/dam/www/program/education/lar/br/pt/documents/project-design/instructional-strategies/instructionalstrategies-recognition-br.pdf>

2.7. REFLEXÕES FINAIS

A escola é, portanto, um organismo que integra um conjunto de unidades e elementos que se relacionam de forma plural, sendo, por isso, considerado por um ecossistema. Este ecossistema apresenta inter-relações complexas, que vão deste os contextos externos, como o sistema educativo, aos mais internos, como a perspectiva, entre outros, dos alunos, dos pais/encarregados de educação e dos diferentes professores, e é um espaço onde diferentes processos de gestão, de formação e de aprendizagem se cruzam, como o desenvolvimento de regras e de negociações, numa estrutura formal e informal, para a aprendizagem e a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Nesta perspectiva, a escola é formada por valores, interesses e motivações, não devendo ser, como descrito na evolução histórica do conceito escola, no capítulo I, um espaço rígido, uniforme e burocratizado. Estes centros escolares devem ser tolerantes à diversidade, à democratização da tomada de decisões, com opções de atividades e condutas, na procura de uma identidade individual paralelamente à sua participação social.

Foi neste sentido que se procurou valorizar os contextos em que as práticas educativas se desenvolveram, descrevendo-os, e se procurou relevar as suas especificidades, quer no que aos contextos físicos diz respeito, quer aos contextos humanos, sociais e socioeconómicos.

Após a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a intervenção educativa, o que contribuirá para a caracterização do perfil do professor estagiário enquanto observador e promotor de uma prática baseada na observação e nos princípios da investigação-ação, realizar-se-á, no Capítulo seguinte, uma reflexão sobre a própria prática educativa, nomeadamente a intervenção do estagiário nos diferentes níveis de ensino e componente/áreas disciplinares em que atuou.

3. ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A UC PES, e segundo o que está preconizado no CREC do Mestrado, integra o 2.º ano curricular do mestrado, como se tem vindo a referir em diversos momentos deste Relatório, e envolveu um total de 1323 horas, na seguinte distribuição: cerca de 400 horas de Estágio, 30 horas destinadas a Seminários, 64 horas de Orientação Tutorial e 829 horas de trabalho autónomo.

O professor deve apresentar um perfil de formação processual e formativo, sendo necessário ter em consideração várias etapas do percurso formativo, como a observação, a intervenção e a reflexão, pela relevância que assumem não só no seu processo formativo, mas também nas práticas educativas de qualquer docente, durante o desempenho da sua profissão. Este capítulo III envolve uma apresentação e uma reflexão sobre as atividades realizadas ao longo destas etapas.

Tal como referido por Arends (1995), o professor estabelece uma inter-relação entre a ação, a reflexão, e a investigação, que se vai desenvolvendo ao longo da sua vida profissional. Este desenvolvimento deve ser, portanto, processual e contínuo, sendo que se inicia com a formação inicial do professor e se aperfeiçoa e, se for necessário, se redireciona ao longo do seu desempenho profissional.

O Estágio, componente da UC PES, desenvolveu-se segundo estas características do perfil do professor, na medida em que o professor estagiário procurou articular todos os saberes científico-pedagógicos nas várias áreas científicas com o percurso formativo de professor em formação em ambos os ciclos de ensino: ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

O momento de observação permitiu que o mestrando conhecesse os contextos educativos em que estava inserido e percebesse quais as potencialidades e as necessidades dos alunos das turmas com as quais desenvolveu a sua prática educativa. Foi também um

momento em que conheceu os atores escolares, os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos professores cooperantes, e, sobretudo, entendeu em que moldes os alunos estariam recetivos para a aprendizagem. Ao demonstrarem uma grande capacidade de trabalho individual, mas, sobretudo, em equipa, as turmas com que o professor contactou demonstraram ainda um elevado entusiasmo com novos desafios propostos, que levavam a níveis de superação em exercícios realizados. Era também notório um grande interesse, na parte final das atividades propostas, e entusiasmo com os resultados obtidos e, se possível, em recompensas pelo seu trabalho. A análise desta situação, em momentos de observação direta e naturalista e reflexão por parte do professor estagiário, norteou as intervenções e as regências experienciadas nos contextos em que atuou e das quais, a seguir, se apresentarão recortes e sobre os quais se refletirá.

O processo de investigação por meio da observação é fundamental na formação de um professor, pois, como refere Estrela (1984), os professores devem ser formados com base na investigação, de modo a desenvolverem uma atitude experimental que é exigida pelo quotidiano da prática, assim como para integrar na mesma os resultados da investigação. Observar consiste, então, em utilizar todos os sentidos direcionados para um objeto ou situação, com vista a determinar um conhecimento claro e preciso que, após a sua análise mediante determinados critérios, permita uma intervenção mais adequada ao contexto educativo (Estrela, 1994). A Observação, ao ser intencional, uma vez que existiam finalidades específicas e pré-determinadas, e naturalista, enformada pela observação sistematizada no quotidiano do grupo, tornou-se crucial para a caracterização da turma e do restante contexto educativo e, também, para uma regulação das aprendizagens e autorregulação das práticas educativas desenvolvidas pelo estagiário, servindo de base a uma intervenção intencional e consequente. Esta observação foi realizada com base em notas de campo, as quais permitiram registos que foram, posteriormente, reinvestidos nas intervenções seguintes e, inclusive, na redação do presente Relatório de Estágio.

Seguiu-se a fase de planificação da atividade educativa, que exigiu uma colaboração entre o par pedagógico e os membros do grupo de trabalho, com a intenção de atingir os mesmos objetivos, havendo um respeito mútuo e troca de ideias e saberes (Silva, 2000).

Assim, o professor eficaz é aquele que planifica tendo em conta a variedade, que elabora planos formais, claros e diversificados (Arends, 1995). Uma planificação deve ser flexível

porque se caracteriza por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações. É ainda de realçar que as planificações elaboradas pelo formando apresentam um caráter construtivista, uma vez que foram concebidas de forma a que o aluno tivesse, efetivamente, a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, dado que se considera importante “ensinar o aluno a pensar” (Proença, 1989, p. 97).

A componente Estágio desenvolveu-se, então, entre os meses de outubro de 2017 e junho de 2018, percorrendo as etapas do ciclo formativo: Observação; Observação-Cooperação e Regência. Como foi descrito no Capítulo II deste Relatório, a intervenção educativa foi realizada numa turma de 1.º CEB, do 1.º ano de escolaridade, e numa turma de 2.º CEB, 5.º ano de escolaridade, na qual se realizou a prática educativa relativa às disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português.

Neste capítulo, refletir-se-á sobre a prática educativa desenvolvida pelo formando durante o Estágio nos dois ciclos de ensino e em ambas as turmas. Serão apresentados recortes das Unidades Didáticas (UD) realizadas referentes quer ao 1.º CEB, que integram abordagens a todas as componentes curriculares, quer ao 2.º CEB, tanto na área de Português, como na de História e Geografia de Portugal; far-se-á, ainda, uma reflexão sobre as metodologias adotadas, as atividades desenvolvidas e os recursos realizados e/ou explorados, bem como sobre os resultados obtidos, numa perspetiva de realce dos pontos fortes e dos pontos a melhorar.

Planificar, agir e avaliar é um ciclo em constante renovação, em que a reflexão, mais uma vez, se encontra presente ao longo de todo o processo, sendo também considerado o elemento-chave que permite elaborar conclusões críticas e construtivas. Refletir sobre as ações realizadas é fundamental e é também um dos objetivos deste capítulo III, uma vez que a reflexão “constitui um momento importante no processo de construção de um discurso crítico e analítico dos formandos sobre a prática profissional” (Vieira, 2005, p.168). Desta forma, o professor reflexivo é aquele que questiona as suas práticas de ensino, que atribui importância a questões globais da educação e que se empenha em dinamizar o currículo, questionando as atividades, os conteúdos, as estratégias e as metodologias de trabalho adotadas para a situação concreta de cada turma e a especificidade de cada aluno (Roldão, 2009). A reflexão surge, assim, como um elemento essencial no desenvolvimento dos programas de formação, porque é, na atualidade, um dos conceitos mais utilizados por

investigadores, formadores de professores e educadores diversos, quando se referem às novas tendências da formação de professores (Alarcão, Cachapuz, Medeiros, & Jesus, 2005).

Conforme as indicações fornecidas pela professora responsável da PES para a intervenção educativa em sala de aula, o docente em formação concebeu e operacionalizou 14 UD. Algumas destas UD foram concebidas e realizadas com articulação, quer vertical, quer horizontal, no 1.º CEB e 2.º CEB, como será analisado neste capítulo.

Ao longo deste Relatório de Estágio evidenciam-se vários momentos em que se preconiza a produtividade das intervenções, tendo em conta a relevância da transversalidade dos conhecimentos e das competências e da articulação das práticas no currículo, sendo que a intervenção educativa se desenvolveu seguindo princípios didáticos e pedagógicos nucleares, de entre os quais se salientam a integração e a conceção do ensino por Unidades Didáticas.

Segundo Pais (2013), as Unidades Didáticas surgem como unidades de programação e modelos de organização da prática docente, constituindo-se um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas a partir de uma unidade temática, centro do conteúdo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos propostos, de forma a responder às principais questões do desenvolvimento curricular. Traça-se, portanto, o plano do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (Pais, 2013).

Organizadas por um mapa de regências (Anexo 1), flexível e variável mediante as datas propostas e os conteúdos a ser lecionados, as intervenções do mestrando foram-se desenvolvendo com base na conceção de UD diversas.

Assim, relativamente ao 1.º CEB, com intervenção numa turma de 1.º ano de escolaridade, foram traçadas duas UD, de articulação horizontal, denominadas “O tempo tem tempo” e “Há duna e mar...há sentir e pensar!”; uma UD sobre “Localização no espaço”, e, de forma mais isolada, o mestrando lecionou uma aula de Português, tendo a poesia de Cecília Meireles como mote, e uma aula relativa ao bloco quatro de Estudo do Meio, que se intitulou “A casa”, totalizando um conjunto de 11 blocos letivos de 90 minutos cada.

“Há duna e mar...há sentir e pensar!” (Apêndice A), foi uma UD delineada para Estudo do Meio, Português e Expressões, sendo uma sequência didática pensada a partir das competências do currículo de Estudo do Meio, mais especificamente da descoberta do ambiente natural, dos materiais e objetos. Foi com esta UD que foi possível concretizar o preconizado nos documentos reguladores do ensino relativamente ao ensino experimental

das ciências, tendo-se desenvolvido experiências laboratoriais com os alunos. Neste caso, a experiência foi realizada em sala de aula, com água e areia, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e tendo em consideração o facto de serem alunos do 1.º ano de escolaridade, com o objetivo de serem desenvolvidas competências ao nível da identificação dos diferentes elementos da natureza (Figura 1).



Figura 22: Registo fotográfico de um momento de experiência durante a experiência com água e areia realizada com alunos do 1.º ano do 1.º CEB (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Esta turma pôde estar em contacto com pequenos fenómenos experienciais e ser parte ativa da atividade, voz ouvida na construção do relatório da atividade e parte integrante da reflexão pós-atividade, como se exemplifica nos registos apresentados na Figura 2.

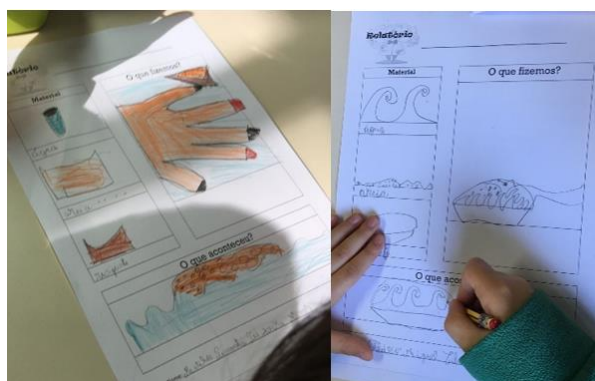


Figura 23: Registo gráfico do Relatório de atividade após a experiência com água e areia realizada com alunos do 1.º ano do 1.º CEB (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Na abordagem da temática central da água e do mar, no segundo bloco temáticos, à entrada dos alunos na sala de aula, ouviu-se o som do mar, já previamente preparada toda a logística técnica pelo professor estagiário, o que levou os alunos a relembrar memórias que o som lhes proporcionava. Foi de imediato que os alunos se questionaram pelo facto de estar

colocado na sala um painel, quase vazio, mas com elementos que os remetiam para a presença do mar, tendo este momento de questionamento proporcionado ao mestrando o mote para a leitura do conto “A Duna e a Onda”, de José Jorge Letria, com a projeção no formato StoryJumper (Figura 3), uma vez que não foi possível apresentar o livro físico, por não se encontrar disponível.

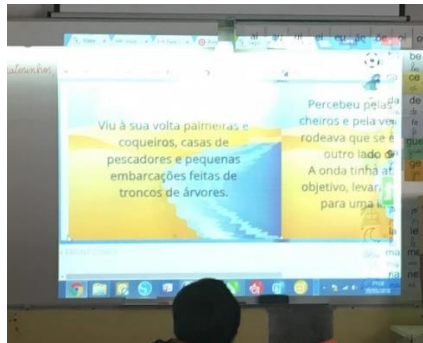


Figura 24: Projeção do conto “A Duna e a Onda”, de José Jorge Letria, em formato StoryJumper, no bloco de Português do 1.º ano do 1º CEB (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Foi após esta leitura que os alunos relacionaram a atividade experimental, o som ouvido à entrada e o conto lido, correlacionando o tema principal e, a partir da interpretação do conteúdo do texto, puderam construir o painel interpretativo e dos sentidos (Figura 4) para construir o painel final das sensações (Figura 5). Esta atividade de construção do painel interpretativo será retomada no capítulo IV, pois a atividade foi realizada tendo alguns pressupostos do jogo implicados, uma vez que os alunos puderam ir “ganhando” elementos à medida que iam respondendo às tarefas.



Figura 26: Elementos usados na compreensão do texto que servem para completar o painel de sensações (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

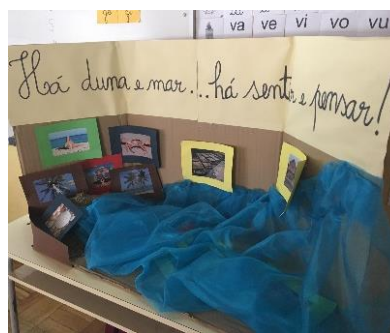


Figura 25 Painel de sensações completo com imagens ilustrativas, areia, tecidos, conchas e corais (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Ainda na componente de Português, a identificação de elementos nucleares de uma história, a descrição de imagens, a partilha de sentimentos e emoções foram tarefas e competências trabalhadas, bem como, num momento posterior, a leitura realizada pelos alunos, foi desenvolvida já depois da identificação dos elementos principais da história e da sua total compreensão.

Esta UD culminou com um percurso didático referente à componente de Expressões, em que se trabalharam, por exemplo, a percussão corporal, a identificação de ambientes e sinestésias, a identificação de sons isolados e a experimentação de potencialidades sonoras de objetos e materiais. Estes materiais foram levados propositadamente para serem manuseados, experimentados, para que produzissem sons e descobrissem as potencialidades sonoras dos mesmos, com folhas de prata, sacos plásticos, pau de chuva, entre outros. A composição musical, através das gravações efetuadas, e a posterior audição, foi o auge do plano traçado, pois todos os alunos demonstraram uma efetiva dedicação e gosto pelo que foi desenvolvido. Permitiu experiências de trabalho colaborativo e cooperativo com interesse pedagógico, criando um espaço de partilha de conteúdos e de produção onde todos os alunos foram intervenientes levando-os a estar motivados por serem produtores de informação.

“O tempo tem tempo” (Apêndice B) foi outra da UD concebida para o 1.º CEB, que teve como fundamento os aspetos físicos do meio local, preconizado no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico, a representação de dados e a leitura e construção de pictogramas - Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013) e a Iniciação à Educação Literária, com diversas atividades de escuta ativa, leitura criativa – articulada,

expressiva, com entoação, e dicção - e interpretação do texto, como se preconiza do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015). Esta UD teve como fio condutor “O tempo” e, para isso, concorreram diferentes atividades, integrando-se saberes das três componentes curriculares implicadas, em articulação horizontal. Apresentou-se a música “As 4 estações”, como mote para o dia da atividade, associou-se a música à imagem “O sol diz ao Rui e à Inês”, trabalhando assim as estações do ano e a duração dos dias nas respetivas estações, ligando-se, a cada uma delas, símbolos relativos ao estado do tempo, que foram posteriormente usados em Matemática, conseguindo-se assim uma articulação de saberes e interdisciplinaridade (Figura 6).



Figura 27 Exemplo dos cartões ilustrativos do estado do tempo (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Depois da intervenção em Estudo do Meio, seguiu-se a operacionalização do percurso didático relativo à componente da Matemática, onde a articulação entre os conceitos e os conteúdos matemáticos e as situações e factos da vida real possibilitou o problematizar de questões e o resolver de processos de raciocínio lógico significativos. Foram aproveitados os símbolos criados anteriormente (Figura 6) durante as atividades mais direcionadas para as competências e os conhecimentos a promover em Estudo do Meio, e a partir dos registos efetuados todos os dias no caderno diário sobre o estado do tempo, para se proceder à construção de um pictograma (Figura 7) sobre o estado do tempo que se fazia sentir e, assim, poder-se caracterizar a estação do ano que se vivia na altura.

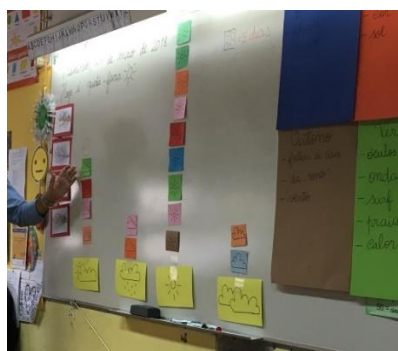


Figura 28: Construção de um pictograma com os cartões relativos ao estado do tempo (Fonte: registos realizados pelo professor estagiário)

A participação ativa de todos, para a construção do pictograma, tornou-a empolgante e destaca-se a rápida compreensão do objetivo da aula, que se prendia com a compreensão e sentido deste tipo de gráficos, bem como da sua construção, pois, em momento final, os alunos foram capazes de dar continuidade o preenchimento de um gráfico incompleto (Figura 8), que serviu de novo suporte de registo do tempo, até ao final do período letivo, onde se voltou a fazer uma análise aos dados recolhidos. Fazendo referência ao Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, et al., 2017), os alunos adequaram comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, trabalharam em equipa e usaram diferentes meios para comunicar, conseguiram interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, e discutiram diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar ativamente nas atividades

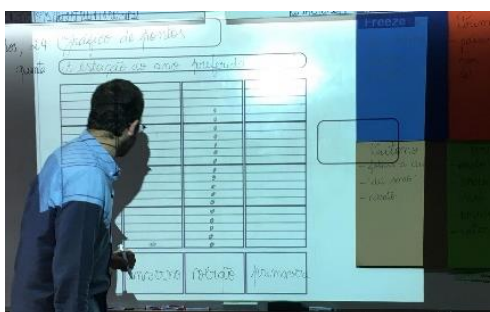


Figura 29: Projeção do novo gráfico de registo diário do estado do tempo (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

A componente do Português envolveu toda esta temática, a partir do trava-línguas “O tempo tem tempo”, tendo-se feito vários exercícios de leitura (com ritmos, entoações e

velocidades diferentes), num grande círculo, num espaço mais amplo – polivalente, tendo por base que “a leitura oral exige a capacidade de processar a estrutura das frases e as transições entre frases sucessivas, de maneira a recriar a entoação e o ritmo adequados e as eventuais inflexões destas dimensões prosódicas”, tal como citado no Caderno de apoio das Metas Curriculares de Português, relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Fez-se ainda uma leitura dramatizada, por parte dos professores estagiários, do texto “As quatro estações”, de António Torrado, sendo que os elementos usados na dramatização do texto (flores, sol, coroa, ...) (Figura 9) e os cartões com os símbolos criados na aula de Estudo do Meio foram organizados num painel de modo a ser recriada a interpretação do texto apresentado, desenvolvendo-se várias competências ao nível da compreensão, da expressão oral e da escuta ativa.



Figura 30: Elementos usados na dramatização do conto e que, depois de organizados, resultaram no painel interpretativo que sintetizava os conteúdos das três componentes curriculares implicadas nesta UD (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Outra das intervenções no âmbito do 1.º CEB, na área do Português, reuniu dois poemas de Cecília Meireles – “O colar de Carolina” e “As meninas” (Apêndice C) - e pretendeu desenvolver competência no domínio da Leitura, designadamente nas componentes de compreensão literal e inferencial, a partir de um esquema de compreensão elaborado de acordo com as inferências apresentadas pelos alunos. Esta aula teve também como centro o desenvolvimento de competências do domínio da Oralidade, sendo pedido aos alunos que fizessem comparações entre os dois poemas e apresentassem as possíveis memórias que estes tinham relativamente aos nomes das personagens referidas nos poemas e aos acontecimentos descritos, baseando estas tarefas no processo de aquisição e desempenho de compreensão de leitura, que tem que ver com a ativação de conhecimentos dos alunos, com a observação do conteúdo em causa (por exemplo: mostrar ao aluno, no texto, como se pode

verificar o que uma personagem está a sentir ou o que ela pretende, como se pode inferir o significado de uma palavra, com o fornecimento de informação que clarifique o que se pretende que o aluno aprenda, com exemplos (por exemplo: o que é um tema, como se descobre que num texto se trata um determinado tema, fornecimento de uma lista de temas que podem ocorrer em textos e a aplicação (a leitura de outra passagem do texto ou de outros textos por meio dos quais se possa pôr em prática o conhecimento adquirido) (Buescu, Rocha, & Magalhães, 2015). À data, os alunos ainda não realizavam a descodificação com proficiência; no entanto, ficaram bastante surpreendidos com a montagem dos dois esquemas de compreensão (Figura 10), a partir dos quais foram capazes de dizer quais eram as informações presentes nos diferentes cartões e, inclusive, ler o poema de várias formas, misturando informações.



Figura 31: Painéis de compreensão dos poemas apresentados, a serem trabalhados e contruídos durante a aula (Fonte: registo realizado pelo professor estagiário)

Foi também aproveitada a oportunidade para, aliando a expressão plástica à escrita, criar um momento diferente de escrita criativa, sendo que se usaram os “fios de cabelo” da “Carolina” para escrever várias palavras, sobrepondo, com colagem, fios de lã sobre os grafemas (Figura 11), registando palavras associadas lexicalmente ao texto principal.



Figura 32: Sobreposição e colagem dos fios de lã para registrar palavras do poema “O colar de Carolina” de Cecília Meireles (Fonte: registro realizado pelo professor estagiário)

A este momento foi dada continuidade com a apropriação do grafema <c>, com o método usual da professora cooperante que consistia em desenhar com o dedo os grafemas no ar, sobrepor com o lápis tracejados e praticar, em várias dimensões, nos cadernos de treino, o referido grafema, para que os alunos se apropriassem da sua forma. Depois da apropriação dessa forma, os alunos usaram, mais uma vez, a lã para contruir, neste formato, o cabelo da “Carolina” (Figura 12). Este exercício tornou-se mais significativo pois todos os trabalhos elaborados foram expostos no quadro de compreensão do poema “O colar de Carolina”, mote desta planificação. No final, todos os alunos foram capazes de recitar expressivamente (Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos – 18.º descritor de desempenho apresentado nas Metas Curriculares de Português) o poema, cada aluno decorou diferentes partes e foram capazes de fazer várias composições orais, sendo que o mais significativo foi alguns alunos referirem “já sei ler...”



Figura 33: O cabelo de Carolina elaborado com colagens dos trabalhos de cada aluno, depois da apropriação da forma da letra <c> (Fonte: registro realizado pelo professor estagiário)

Contemplando o programa de Estudo do Meio e os objetivos gerais relativos à descoberta do mundo natural, dos seus objetos e materiais, tendo em consideração o desenvolvimento sustentável, foi planificado um conjunto de aulas (Apêndice D) tendo por base os descritores subjacentes: a estes objetivos gerais. Neste sentido, a identificação de cores e aromas da natureza, a identificação de propriedades físicas da água e a promoção de um processo de consciencialização ambiental permitiram realizar atividades diversificadas agora apresentadas. Os alunos, inicialmente, foram envolvidos por um conto de Maria Natália Miranda, “O rio das águas limpinhas”, que permitiu que os alunos, através da compreensão textual, pudessem descrever as principais características da água. Este levantamento de ideias foi registado num cartaz exposto no quadro de cortiça e serviu como mote à atividade experimental e retomou-se o tema abordado pela pelo par pedagógico, em aulas anteriores, dando, assim, continuidade temática aos supracitados objetivos e descritores do programa. Relevando a importância da atividade experimental, os alunos foram capazes de distinguir aromas e sabores, ao provarem três líquidos diferentes (sumo, leite achocolatado e água natural), comparando-os com as características da água. Retomou-se o levantamento oral das características da água e procedeu-se à leitura do conto, também de Maria Natália Miranda, “Pobre rio!”, que sensibilizou os alunos para a problemática da preservação ambiental e fê-los partilhar possíveis formas de resolver a problemática textual apresentada relativa à poluição provocada pelas fábricas industriais, sendo o momento de consolidação do trabalho a partir de cartões ilustrativos que foram organizados, em grande grupo, de forma comparativa entre os que apresentavam conteúdos relativos à poluição e conteúdos referentes à preservação do meio ambiente.

Esta temática continuou a ser abordada no bloco de Estudo do Meio dessa mesma semana e o momento de motivação foi despoletado pela releitura do texto já trabalhado em Português, “O menino de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, relacionando-se o conteúdo do conto com a música “Arco-íris”, que foi ouvida, enquanto os alunos entravam na sala de aula, pois já era sua conhecida.

Na prática educativa, o mestrando foi intercalando estes momentos que envolveram a relação entre a literatura e a música por considerar que a música ajuda no desenvolvimento físico, mental, social e emocional do indivíduo, contribui para a formação humana, aliando-se à literatura que contribui fortemente para a formação integral da pessoa. Esta correlação

promoveu significativos momentos de motivação nos alunos, promovendo aprendizagens profícuas.

A partir deste momento, desenvolveu-se a capacidade de argumentação dos alunos, pois foi pedido a todos que fizessem corresponder as várias cores a elementos da natureza, pois era uma atividade de promoção da competência comunicativa, da expressão e fundamentação das opiniões pessoais, como é descrito no 2.º ponto de objetivos das Metas Curriculares de Português “Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.. Neste seguimento, foram trabalhadas as sensações auditivas, a partir de sons de trovões, da chuva, do mar e de gaivotas, para que os alunos discriminassem a sua origem e, em momento posterior, foi apresentada a “caixa olfativa”, que continha elementos como alho, cebola, ovo, sabão e perfume, para que, da mesma forma, os alunos fossem capazes de perceber se eram de origem natural ou industrial e o quão agradável ou desagradável era esse aroma, desta vez, com os olhos vendados.

Estas atividades proporcionaram um momento profícuo em termos de aprendizagem, uma vez que os alunos demonstraram boas capacidades de análise dos elementos e a sua envolvência no desenvolver da atividade foi constante. Englobando a expressão motora, os alunos foram convidados a participar num jogo de consolidação, com o objetivo de conquistarem a “Medalha do preservador”. Este recorte da atividade será ilustrado no capítulo IV, sendo retratada a pedagogia da gamificação.

“Rir, brincar, crescer, aprender a ser feliz...” (Apêndice E) foi uma sequência didática planificada para os 1.º e 2.ºCEB, uma UD de Português que trouxe, como tema principal, o direito da criança e a evocação da Convenção dos Direitos da Criança, quer a partir do texto formal, em formato resumido, quer da apropriação da obra de Matilde Rosa Araújo, “Direitos da Criança”. Nos dois ciclos foram trabalhados dos domínios da Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática, numa composição de atividades articuladas ao tema em questão.

Relativamente ao 1.º CEB, o início da aula aconteceu com a partilha de ideias e sentimentos por parte dos alunos, a quem foi pedido que o demonstrassem a partir de uma das ilustrações da obra “Direitos da Criança”, de Matilde Rosa Araújo. Posteriormente, o professor estagiário leu estrofes previamente selecionadas, dando enfoque à pluralidade de cores que a pele das

crianças pode apresentar, “seja negra, branca, vermelha, amarela” (“Direitos da Criança” de Matilde Rosa Araújo), e estabeleceu a relação com a ilustração. Depois desta reflexão, procedeu-se à leitura do conto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, desenvolvendo uma atividade de leitura intercalada com o texto inicial “Direitos das Crianças”, cada vez que fosse possível relacionar as duas obras. A leitura intercalada, onde vários alunos leram as diferentes partes do texto, intercalando a sua intervenção, foi surpreendente, inicialmente pela sua estranheza e, no final, pelo encanto da sonoridade da leitura que se alcançou. Como descrito no 15.º objetivo das Metas Curriculares de Português, foi intenção levar os alunos a Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.

Ora, depois das leituras realizadas, em grande grupo, fez-se a compreensão dos elementos do texto, com enfoque ao levantamento dos elementos associados às cores, terminando com o preenchimento de um esquema síntese, de modo a compreender o sentido do texto, a sequência de acontecimentos, o tema, o assunto, a informação essencial as intenções e emoções de personagens, que os alunos colaram no caderno individual, como forma de registo. Este preenchimento foi realizado em grande grupo e permitiu, para além do conhecimento dos elementos do texto, demonstrar a capacidade relacional estabelecida pelos alunos que não se limitaram a apresentar os elementos do texto associados, mas também a dizer outros que poderiam associar.

Na aula seguinte, retomou-se o texto base “Direitos das Crianças”, tendo um novo foco de atenção, agora não relativamente às características físicas das crianças (e a sua importância), mas sim no que concerne aos seus direitos e deveres, tendo disso realizado, num primeiro momento, a distinção entre estes dois termos com recurso, pela primeira vez, ao dicionário, de forma a monitorizar a informação e apresentando um novo recurso de leitura e instrumento de apoio à compreensão.

Mediante esta diferença, os alunos completaram um esquema de compreensão onde puderam escrever palavras relacionadas com a “felicidade”, um dos direitos fundamentais referidos no texto, e descreveram elementos necessários para que as crianças sejam felizes. Estes elementos, como o amor, uma casa, alimentação, entre outros, puderam ser representados com mímica, sem recurso a palavras, o que se revelou desafiante para a turma,

uma vez que lhes proporcionou momento de imaginação profícuos e de bastante relevância no que concerne ao improviso e à associação de gestos a palavras.

Em momento posterior à preparação e leitura com mímica, em comparação com as imagens da obra (ilustrações alusivas aos direitos universais das crianças), foram apresentadas imagens reais, em contraste com esta realidade, em que as crianças puderam ter contacto com realidades distintas daquelas que se trabalharam até então. Permitiu aos alunos um momento excecional de partilha de sentimentos e de emoções. Esta partilha serviu para os alunos contrastarem realidades e apresentarem possíveis soluções para problemáticas como a fome, pobreza, desnutrição e abandono, referindo, e como pretendido, a “Mochila solidária”, que as crianças vinham a preparar até então para, posteriormente, enviar para países em desenvolvimento. É interessante notar a importância desta aula associada ao gesto solidário que vinham a preparar, uma vez que o tornou mais significativo.

Esta UD a que o mestrando se refere teve a uma articulação temática com as duas aulas planificadas para o 2.º CEB, que se passa a descrever, de imediato, no subponto seguinte.

3.2. INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Parte integrante da UD descrita no final do subponto anterior, é a continuação da mesma, que se inicia neste subponto referente às aulas ministradas no 2.º CEB. Deste conjunto de aulas, relata-se neste momento a intervenção em Português, com a intencionalidade primeira de seguir o fio condutor já apresentado e, agora, trabalhando as competências relativas à identificação da intenção do locutor, explicando o assunto e a distinção entre as informações essenciais e acessórias, sendo que foram apresentados para tarefa modelos com formas de escrita distintas. Apresentou-se, em forma resumida, a introdução da Convenção dos Direitos da Criança, com o primeiro intuito de que os alunos percebessem o que é uma convenção, os seus principais objetivos e qual a temática abordada no documento que agora se apresentava. Em momento posterior, foram projetados e lidos alguns artigos desta convenção, com uma posterior reflexão em grande grupo, a que se seguiu a leitura e projeção de estrofes da obra de Matilde Rosa Araújo “Direitos das Crianças”.

Posteriormente a uma segunda leitura, foram colocados em comparação os dois modelos de texto e relacionaram-se os aspetos que se articulavam. Este exercício desenvolveu um estudo comparativo entre os dois modelos apresentados e os alunos foram capazes de identificar e relacionar as temáticas abordadas, levando-as a compreender as formas de escrita do poema e do documento formal da convenção, apontando e registando as principais características associadas.

De forma a aprofundar esta inter-relação, depois de associados os artigos da convenção aos versos do poema, foram apresentadas aos alunos as imagens (as mesmas apresentadas à turma do 1.º ano), contrastantes dos ideais da convenção e do poema, gerando assim um debate em grande grupo sobre esta realidade.

Com esta discussão, estava lançado o mote para a leitura do conto “O menino dos pés frios”, sendo que foi correlacionado aos contrastes das imagens discutidas e ao não cumprimento dos direitos apresentados na convenção. Nesta aula foram também trabalhados elementos gramaticais, usando-se exemplos do último conto referido.

As competências de Leitura e de Escrita, nos seus processos de produção e de compreensão, devem ser desenvolvidas de modo a mobilizar variadas estratégias para a produção escrita e a análise de materiais em suportes diversos. Como exemplo ilustrativo, foi planificada a sequência didática “A escuridão no passado e o tesouro conquistado” (Apêndice F), em que a Oralidade, no que se refere à interação discursiva, bem como a Educação Literária, a Leitura e Escrita, com a produção de texto, giraram em torno de poemas de autores como Ary dos Santos, de músicas de Sérgio Godinho e Fernando Tordo, Reinaldo Ferreira e Zeca Afonso, de fotografias de época e vídeos com os comunicados das forças armadas portuguesas em 1974. Desenvolveu-se e aprofundou-se o tema da Revolução do 25 de abril, a partir de material variado e com vista a capacitar os alunos para a interpretação dos documentos históricos e literários que retratam essa época. Como referem (Bernardo & Naujorks, S/D), “a comunicação e a capacidade discursiva do aluno devem ser os objetos principais das aulas de língua portuguesa e, para que haja essa comunicação, é necessário trabalhar com textos variados, pois através deles o aluno descobre os diversos usos da língua, tanto na fala quanto na escrita”.

Esta sequência didática que promoveu o domínio da Educação Literária procurou a apresentações de fontes variadas ao serviço do tema do “25 de abril” e proporcionou a

identificação de textos de género poético e puderam expressar pontos de vista provocados pelo texto. Sendo que o poema “As portas que abril abriu”, de José Carlos Ary dos Santos era extenso, a apresentação sequencial das diversas partes permitiu uma análise mais detalhada do conteúdo e a criação, também ela sequencial, de um mapa concetual, onde ficaram registadas as diferentes tarefas de análise de documentos realizadas nas aulas. O poema referido foi o “caule” das aulas, pois foi dividido em partes e, as várias partes que se referem a distintos temas (pré-guerra, envio dos soldados para a guerra, a vida de pobreza, entre outros), davam lugar a momentos de leitura e eram sempre o mote para a apresentação de recursos que integravam essa mesma temática apresentada pelo excerto.

A par da leitura do primeiro excerto deste poema, foram relacionadas fotografias de época e os alunos puderam partilhar entre a turma os conhecimentos que já tinham sobre as imagens, qual o poder sentimental que elas representavam e, inclusive, relacionar com os temas históricos trabalhados nas aulas de História e Geografia de Portugal. Esta articulação horizontal permitiu dar ainda mais enfoque ao poema apresentado que, com características diferentes, apresentava os elementos históricos trabalhados nas aulas de HGP. Seguidamente, procedeu-se à audição da música “Fotos do fogo”, de Sérgio Godinho que, com a posterior projeção da letra, permitiu ser mais um elemento para compreensão e complemento do mapa concetual que estava a ser criado e descrever a vida dos soldados nos campos de guerra. Seguindo o conteúdo da letra da música, foi apresentado o poema “Caderneta Militar, também de José Carlos Ary dos Santos, musicado por Fernando Tordo, constituindo-se um fundamental recurso para perceberem historicamente como funcionava a vida desta época. Sendo que esta foi uma época marcada pela morte de muitos dos soldados enviados para as colónias portuguesas, o último momento da aula prendeu-se com a audição da música “Menina dos olhos tristes”, de Reinaldo Ferreira e musicada por Zeca Afonso, e ao momento de escrita criativa. “A escuridão no passado...” serviu de início de textos para que os alunos pudessem completar com uma reflexão acerca do retrato do país e dos conflitos vividos.

Seguiu-se uma segunda aula, iniciada com a leitura de mais um excerto do poema central da sequência didática e recordando o mapa conceptual criado. A leitura deste excerto lançou a apresentação de um vídeo de época, dos arquivos da RTP, intitulado “Comunicado das forças armadas”. Estes comunicados foram fornecidos aos alunos, em formato textual e, em grupos, tiveram a tarefa de realizar a análise dos mesmos, tendo em conta elementos orientadores

(emissor, recetor, pedido, intenção do pedido, entre outros). Depois de analisados estes elementos, procedeu-se à leitura dos comunicados, apresentados de forma cronológica. A análise dos comunicados fez parte do mapa conceitual que estava a ser criado. O último momento da UD, que envolveu uma atividade de Escrita, iniciou-se com a leitura de um último excerto do poema “As portas que abril abriu” que se ilustra com palavras de esperança e renascimento. A partir deste contraste, tendo por base todos os materiais analisados e o mapa conceitual criado, foi proposto aos alunos que, a partir do título desta sequência didática “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”, criassem no caderno diário uma sequência de acontecimentos que abordassem as três temáticas do título: a tristeza, a esperança e a mudança.

“Primeiro estranha-se...” (Apêndice G) foi uma UD elaborada para a turma do 5.º ano e teve como fio condutor o “estranho”, apresentando assim textos baseados no *nonsense*. A temática *nonsense* institui-se dentro de uma ótica sem nexos, contrassenso, absurdo e, por vezes, de veia humorística, tendo o surrealismo e o dadaísmo interligados à sua fonte. Esta expressão é frequentemente utilizada para denotar um estilo característico de humor sem sentido e sem lógica. Nesta sequência didática foram apresentados e trabalhados o poema de António Torrado “Uma casa muito estranha” e “Onde está o gato” de Luísa Ducla Soares. Tendo como ponto de partida a apresentação do título desta UD e a entrega de um excerto incompleto do poema “Uma casa muito estranha”, de António Torrado, os alunos preencheram os espaços em branco, respeitando os conectores antecedentes como determinantes, contrações, o indicador de género, número, entre outros, e foram lidas algumas destas composições. Posteriormente, o professor leu o poema e os alunos corrigiram as palavras mal colocadas, ficando com o poema arquivado no caderno diário, onde foram assinaladas todas as “coisas estranhas”. O poema “Onde está o gato”, de Luísa Ducla Soares, pretendeu apresentar aos alunos, nesta vertente do *nonsense*, pares de ideias improváveis (burros a tocar viola, ratos a varrer a rua, entre outros), e promoveu uma atividade de leitura expressiva significativa, ao se inserirem onomatopeias na leitura do poema e, também, uma atividade de escrita criativa tendo como referência o trabalho em pares, desenvolvendo-se pequenas redações de diálogo. Esta atividade de escrita denominou-se por “Estranhos falantes”, em que os alunos puderam selecionar duas ideias improváveis, escolhidas a partir do poema, e desenvolveram diálogos apresentados à turma. Ao serem trabalhados e

analisados os poemas “O quarto 2100” de Violeta Figueiredo e “Tudo ao contrário” de Luísa Ducla Soares, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de compreender as ideias inesperadas apresentadas pelo sujeito poético. A par desta tarefa, os alunos apresentaram a estrutura do texto descritivo, que se prendeu com as competências a serem trabalhadas nestas aulas, e aprofundaram os seus conhecimentos neste campo, tendo sido com o poema “Tudo ao contrário” de Luísa Ducla Soares, trabalhada a análise de esquemas rimáticos e a contagem de sílabas métricas. Esta UD teve como intenção aprofundar os conhecimentos para o teste de avaliação e a leitura por parte dos alunos, dos poemas referidos, destinou-se à seleção dos alunos que participaram no projeto de leitura apresentado no subponto 3.4. deste relatório.

Relativamente às UD de História e Geografia de Portugal, foi planificado um conjunto de aulas articuladas com o par pedagógico que se prendeu, maioritariamente, com os domínios “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)”, tendo por base os subdomínios (i) das invasões dos povos bárbaros e o fim do Império Romano no Ocidente e (ii) a formação do reino de Portugal; “Portugal do século XIII ao século XVII” relativamente ao subdomínio de Portugal nos séculos XIII e XVI. Estas planificações serão referidas neste subponto do presente relatório e as referentes ao subdomínio relativo a Portugal no século XV e XVI serão abordadas no próximo subponto uma vez que se tratou de aulas-projeto.

As planificações das aulas de HGP contemplaram sempre três momentos congruentes para a trajetória da prática sendo (i) o momento motivacional, (ii) desenvolvimento da aula e (iii) consolidação da aula. Tendo em consideração os domínios e subdomínios, as aulas foram preparadas tendo sempre em consideração os conteúdos a abordar e as respetivas metas curriculares implícitas. A análise documental tornou-se imprescindível para se trabalharem as competências e o mestrando apostou em recursos variados para serem trabalhados estes documentos. Foram rentabilizados os recursos multimédias que a editora do livro apresentava e recorreu-se à visualização de vários vídeos em substituição do manual escolar, apesar deste também ter sido rentabilizado pela professora cooperante e pelos professores estagiários. A realização de exercícios em grande grupo tornou-se um momento aproveitado pelo mestrando para avaliar se os conhecimentos estavam ou não aferidos, sendo que, com a realização destas tarefas e o uso das TIC proporcionaram uma maior envolvência destes. Os exercícios de consolidação permitiram ainda aos alunos registar o fundamental das aulas,

sendo que foram apresentados registos diversos como esquemas, sínteses, grelhas, entre outros.

O mestrando, sob orientação da professora supervisora, procurou sempre investir na capacidade de serem os alunos a, em momento primeiro, criarem os conceitos a partir daquilo que foi trabalhado na aula, a partir dos documentos apresentados e da compreensão dos mesmos (imagem 13). Só desta forma conseguem produzir conhecimento significativo uma vez que são os próprios a articular os saberes para a formulação dos conceitos que devem aferir. O registo dos conceitos fez-se acompanhar por esquemas de compreensão/síntese da aula, sendo os alunos responsáveis pela completação dos elementos em falta, como ilustra a imagem 14.




Figura 34 Criação do conceito "Reconquista Cristã" e preenchimento de elementos de compreensão a partir de documentos históricos (Fonte: registos de aula do professor estagiário)



Figura 35 Exemplo de esquemas de compreensão/síntese da aula (Fonte: registo do professor estagiário)

A apresentação de recursos ilustrativos aos conteúdos apresentados fez-se, sempre que possível, com evidências de património e documentos significativos para o aluno na medida em foram apresentados, por exemplo, aquando do estudo do estilo gótico em Portugal, monumentos geograficamente próximos, sendo que muitos dos alunos eram conhecedores deste património, o que gerou maior envolvência pelo conhecimento que se aprofundou. A par desta situação, e na impossibilidade de realizar uma visita de estudo, foi

proporcionada uma visita virtual aos alunos, que tiveram a oportunidade de seguir um guia turístico, a partir de um vídeo, e acompanhar o roteiro com uma “grelha de visita”, como se ilustra no recorte da planificação



<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição, aos alunos, de uma "grelha de visita", para preencher campos (anexo 2) - período temporal: séculos - monumentos referidos - características arquitetónicas - características decorativas - temas das pinturas - onde se situam maioritariamente - Visualização do vídeo "A arte românica" 	<p>20'</p> <p>grelha para cada aluno</p>	<p>espírito crítico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação das aprendizagens da aula (narrativas históricas) - Identificação de características de arte gótica e românica em monumentos nacionais. 	<table border="1" data-bbox="823 835 1329 1146"> <thead> <tr> <th data-bbox="823 835 1074 864">Arte Românica</th> <th data-bbox="1074 835 1329 864">Arte Gótica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="823 864 1074 920">- monumentos referidos</td> <td data-bbox="1074 864 1329 920">- Monumentos referidos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="823 920 1074 976">- características arquitetónicas</td> <td data-bbox="1074 920 1329 976">- Características</td> </tr> <tr> <td data-bbox="823 976 1074 1032">- características decorativas</td> <td data-bbox="1074 976 1329 1032"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="823 1032 1074 1088">- temas das pinturas</td> <td data-bbox="1074 1032 1329 1088">- Onde se situam maioritariamente</td> </tr> <tr> <td data-bbox="823 1088 1074 1146">- onde se situam maioritariamente</td> <td data-bbox="1074 1088 1329 1146"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="823 1146 1074 1146">- período temporal: séculos</td> <td data-bbox="1074 1146 1329 1146"></td> </tr> </tbody> </table>	Arte Românica	Arte Gótica	- monumentos referidos	- Monumentos referidos	- características arquitetónicas	- Características	- características decorativas		- temas das pinturas	- Onde se situam maioritariamente	- onde se situam maioritariamente		- período temporal: séculos	
Arte Românica	Arte Gótica																
- monumentos referidos	- Monumentos referidos																
- características arquitetónicas	- Características																
- características decorativas																	
- temas das pinturas	- Onde se situam maioritariamente																
- onde se situam maioritariamente																	
- período temporal: séculos																	
<ul style="list-style-type: none"> - Projeção da grelha e registo, em grande grupo. Os alunos completam as informações em falta. - Projeção de um conjunto de imagens relativos ao estilo gótico em Portugal. Análise das principais características a partir de monumento nacionais. - Preenchimento da grelha anteriormente fornecida <ul style="list-style-type: none"> - Monumentos referidos - Características - Onde se situam maioritariamente - Discussão do levantamento de ideias, realizado pelos alunos. - Projeção da grelha e registo, em grande grupo. Os alunos completam as informações em falta. 	<p>15'</p> <p>Projeção de grelha</p> <p>- Conjunto imagem ppt</p> <p>- Projeção de grelha</p>																

Figura 36 Registos da apresentação e planificação da visita guiada virtual (Fonte: documentos construídos pelo professor estagiário)

O estudo-síntese, realizado para a preparação dos testes de avaliação, constituiu um momento importante de pré-avaliação, a par dos momentos de consolidação realizados em todas as aulas, que permitiram nortear e planificar de acordo com as necessidades da turma. Ao mestrando coube a tarefa de um destes momentos de revisão de conteúdos, descritos no capítulo IV do Relatório de Estágio, uma vez que a aula se desenvolveu mediante a pedagogia gamificada.

3.3. COOPERAÇÃO E PROJETOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS

O processo de cooperação, a par do de observação, segundo Silva (2000), é fundamental para a formação docente, na medida em que se baseia na colaboração entre indivíduos, com vista a atingir objetivos comuns, através da utilização de métodos relativamente consensuais. Implica, portanto, um verdadeiro trabalho em equipa, cujas palavras-chave são a interdependência, a confiança e respeito mútuos, o envolvimento no processo, a troca de ideias e de conhecimentos, assim como a reflexão sobre as diferentes visões, permitindo a contribuição individual para uma construção coletiva (Silva, 2000). É ainda necessário salientar que alguns tipos de trabalho “só podem ser bem-feitos em colaboração e um deles é o ensino” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Nesta perspetiva, assumiram particular relevância as interações que se foram estabelecendo entre o par pedagógico, com o grupo de professores estagiários e com os orientadores institucionais e cooperantes. Foi um trabalho enriquecido pelo processo colaborativo formativo, desenvolvendo-se o processo de crescimento profissional na medida em que foi essencial a reflexão do “eu”, bem como do “eu com os “outros”.

O mestrando desenvolveu momentos de observação das ações do orientador cooperante e do par de estágio, cooperando e intervindo em atividades educativas promovidas por ambos. Os momentos reflexivos de pré-intervenção puderam clarificar as dinâmicas, o *modus operandi*, bem como a análise das planificações elaboradas e a utilização dos recursos didáticos usados nas intervenções educativas. As reuniões de reflexão pós-intervenção serviram para se proceder a uma reflexão reguladora do processo de formação, bem como organizar as atividades a serem planificadas subsequentemente, a curto, médio e longo prazo. Estas reflexões envolveram sempre os atores educativos implicados na PES, como os professores orientadores, os professores cooperantes e o par/ pares de estágio.

O trabalho colaborativo foi também essencial na prática pedagógica desenvolvida, uma vez que foi resultado da intervenção de todos os agentes educativos da comunidade escolar,

resultando em experiências de aprendizagem muito significativas para o mestrando.

Neste seguimento, no Agrupamento, em conjunto com os demais professores estagiários, foi delineado e desenvolvido o projeto “Ler para oferecer e receber”, em que participaram as turmas dos 1.º e 2.º CEB que cooperaram no desenvolvimento do Estágio, e decorreu no período de uma semana. Articularam-se os dois níveis de ensino e as áreas de Português e História e Geografia de Portugal, Expressão Dramática e Expressão Plástica, numa articulação horizontal e vertical. Foi necessária, por parte dos professores estagiários, capacidade de organização e planificação para que alcançassem as finalidades a que se propunham.

Despertar e estimular o gosto pela leitura, enaltecer a leitura e a compreensão, partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura da sala de aula, valorizar a relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes, promover o cruzamento de diferentes áreas do saber e favorecer a valorização do inesperado no contexto pedagógico foram os objetivos principais deste projeto desenvolvido. A leitura literária e a leitura de estórias são um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora (Prole, s/d).

O projeto tinha por base as leituras trabalhadas pelo grupo de estagiários, em sala de aula, com as várias turmas, num pré-processo de ensaios da dramatização ou das leituras expressivas a serem apresentadas, que, posteriormente, foram apresentadas, ou seja, “oferecidas” a uma outra turma que “recebia” as leituras (Anexo 2). Um marcador de livro (Anexo 3) foi entregue a cada turma que recebeu a leitura, com um excerto da obra literária ou do documento histórico apresentado, de forma a ser partilhado o texto lido, e para despertar o interesse dos alunos pela pesquisa e fomento da curiosidade acerca do que foi apresentado e com o intuito de também eles criarem o seu próprio marcador de livro.

As leituras selecionadas tiveram em consideração as duas áreas de especificidade do mestrado em questão. Destaque-se, assim, “O Pássaro da Cabeça”, de Manuel António Pina; “D. Gonçalo a cavalo”, de Luísa Ducla Soares; “Faz de conta”, de Álvaro Magalhães; “Destrava Línguas” de Luísa Ducla Soares; “Encrava-línguas” de João Manuel Ribeiro e O livro do trava-língua, de Ciça; “As Palavras”, de Eugénio de Andrade; “Uma história com palavras”, de José Fanha; “O colar de Carolina”, de Cecília Meireles; “Aviador Interior”, de Manuel António Pina; “As portas que Abril abriu”, de Ary dos Santos; “O Livro”, de Luísa Ducla Soares; “Comunicados MFA”; “Carta de foral”; D. Afonso III e “Influência árabe”. Alguns destes textos foram

trabalhados pelo mestrando nas várias aulas lecionadas anteriormente e incorporadas neste projeto de leitura.

Apesar das várias alterações que o projeto foi sofrendo, bem como a complexa gestão de tempos e horários, o projeto foi, no entender do mestrando, impactante na atividade letiva dos alunos, que demonstraram muito interesse em participar ativamente neste projeto, bem como na dos orientadores cooperantes, que, com outras turmas, desenvolveram, à semelhança, esta atividade, revelando-se uma interessante dinâmica que envolveu a comunidade escolar.

Na EB 2/3, sede do Agrupamento, foi dinamizado um projeto associado à área disciplinar de História e Geografia de Portugal, com o título “Velejar e conquistar além do horizonte”, dinamizado pelos professores estagiários, com o tema “Os Descobrimentos”, que, situado no Programa de HGP, se encontra no domínio “Portugal nos séculos XV e XVI”, tendo o conteúdo sido explorado em diferentes aulas da disciplina. Cada turma explorou mais aprofundadamente algumas das viagens marítimas portuguesas, neste caso: costa ocidental do continente africano; Índia e Brasil para posteriormente apresentarem o que investigaram aos alunos da Escola. O mestrando e o seu par pedagógico, neste projeto, ficaram responsáveis pela exploração do “Conhecimento do mundo: motivações, vida nas caravelas e a 1.ª conquista”, o “tempo das conquistas” e, a base dos trabalhos de pesquisa, “A descoberta do Oriente”. Num conjunto de quatro aulas (Apêndice H), o trabalho em sala foi inteiramente dedicado à apropriação do tema por parte dos alunos, à orientação do trabalho em grupos, à organização das tarefas por cada grupo, à pesquisa orientada e à montagem da exposição, envolvendo todas as crianças e professores de outras áreas disciplinares. Planificaram-se as aulas, e com base no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017) teve-se em consideração o levar os alunos a organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, “a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (p. 31) organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação, com momentos de contextualização histórica, para a introdução do tema em cada turma e, ainda, momentos de aula para a produção de materiais para a exposição, que garantiram o sucesso, a organização e o atingir dos objetivos traçados. Este projeto substituiu o segundo teste de avaliação, constituindo, deste modo, um momento

avaliativo para os alunos, uma vez que contribuiu para a avaliação sumativa de cada um.

Os alunos não apresentavam grande interesse durante as aulas e não demonstravam espírito de grupo; no entanto, o desenvolvimento deste projeto promoveu a cooperação, a equidade na tomada de palavra, a partilha de ideias e a aceitação do outro num compromisso de trabalho auxiliaram no aprimorar de alguns comportamentos de competitividade existentes, revelando-se ser uma muito boa pedagogia a adotar com a turma.

A elaboração deste projeto revelou-se uma mais-valia para os restantes colegas, professores cooperantes e não cooperantes e alunos, já que estes manifestaram curiosidade em conhecer e perceber cada um dos materiais presentes na exposição (Anexo 4), pedindo ajuda aos colegas participantes para que lhes explicassem partes da exposição, bem como demonstraram bastante entusiasmo em colocar os seus sentidos à prova com os aromas e texturas com os quais puderam contactar. Reconhece-se, assim, a importância do docente na comunidade escolar e no enriquecimento destes momentos, pois o mestrando sentiu um pleno entusiasmo por parte dos alunos, evidenciados também pela felicidade demonstrada pelos seus pais e professores que visitaram a exposição criada por estas turmas.

No que diz respeito ao 1.º CEB, na EB1, foi elaborado um projeto que surge pela vontade dos formandos em assinalar o Dia Mundial do Livro, comemorado no dia 23 de abril. A leitura, que é uma competência essencial para todo o percurso escolar e é um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia, foi elevada pelo contacto das crianças com o livro, promovendo o encontro das crianças com a leitura, criando o gosto por ler e contribuindo para a sua formação enquanto leitor. Tendo tido o mestrando uma participação ativa, quer na planificação e preparação das atividades, quer na execução e apresentação das mesmas, este projeto teve como destinatários todos os alunos da EB1, que participaram de forma distinta, tendo em conta a faixa etária, e teve a durabilidade de um dia completo, com o grande objetivo de promover a leitura e as várias obras literárias que se encontram disponíveis no “Cantinho da leitura” da Escola. Os mestrandos criaram uma faixa em grandes dimensões (Anexo 5) para assinalar o dia comemorado e promover o projeto, sendo que a faixa foi colocada numa das entradas da Escola, para que toda a comunidade escolar sentisse curiosidade de saber mais sobre este projeto. O restante material colocado por toda a escola (Anexo 6) foi construído pelas turmas através de diferentes atividades delineadas pelos mestrandos, com a colaboração dos professores cooperantes, sendo que estas atividades

foram planejadas para dois dias.

Depois de uma contextualização relativa ao Dia Mundial do Livro, todos os alunos puderam partilhar quais os livros que conheciam, as obras que tinham em casa e quais as que mais apreciavam e quais os hábitos de leitura dos seus pais para com eles próprios, visto que se tratava de uma turma do 1.º ano e ainda não tinham a capacidade de leitura efetiva. Foi num momento posterior que foi elaborada uma atividade de Expressão Plástica, em que os alunos puderam participar na construção de um grande painel ilustrativo do Dia Mundial do Livro (Anexo 7), que foi usado no dia seguinte, aquando dos diversos momentos de partilha e leitura de obras, promovendo o imaginário dos alunos e expressando os seus sentimentos relativos a esta temática.

“Ler é tudo para mim”; “Ler faz-me sonhar”; “O Livro é o meu melhor amigo”; “Ler faz aprender”; “O Livro faz-me imaginar”, foram frases que os alunos de outras turmas puderam escrever para preencher os vários espaços da escola, janelas, salas, polivalente, cantina e, ainda para completar o painel criado por esta turma do 1.º ano. Para a realização desta atividade foram disponibilizados diferentes materiais de desenho e dividida a turma em vários pares, sendo que, para além de promover a criatividade dos alunos, esta atividade tinha como finalidade o trabalho cooperativo.

A comemoração do Dia Mundial do Livro iniciou-se de manhã com a visita dos alunos aos diferentes espaços onde estavam os trabalhos realizados por estes e, após todos entrarem para as suas salas, os mestrandos organizaram um espaço no polivalente (espaço livre no interior da Escola) com colchões e vários momentos de leitura, sendo as turmas organizadas por anos de escolaridade. Cada ano de escolaridade teve a oportunidade de ouvir ler uma história que foi escolhida tendo em atenção a faixa etária a que se destinava, sendo que as histórias lidas faziam parte do Plano Nacional de Leitura. No final de cada leitura, foi entregue a cada aluno um cata-vento, construído pelos alunos sob orientação dos professores estagiários e cooperantes, como lembrança do dia comemorado. A participação ativa de todos, as emoções demonstradas pelos alunos, a colaboração dos professores cooperantes, os resultados obtidos e as significativas aprendizagens fizeram deste um projeto bastante positivo, no entender do mestrando. A mobilização de todos os agentes educativos, a construção de um projeto comum com o contributo de todos e a dinamização de um dia repleto de atividades fizeram deste assinalar da data uma experiência positiva e integradora,

quer do ponto de vista das aprendizagens quer no que se refere às relações inter e intrapessoais.

A par destes projetos, o mestrando esteve ativamente envolvido noutros projetos propostos pelos professores cooperantes da EB1, como a visita que o autor Franclim Neto fez à escola, em que o mestrando, juntamente com os colegas de estágio, delineou atividades de exploração e compreensão das obras do autor acima supracitado. Após a compreensão e exploração, foi traçada com as diferentes turmas a criação de ilustrações das histórias lidas, para serem expostas no dia da visita do escritor. Ademais, foi realizada uma investigação sobre a vida pessoal e profissional do escritor, que acabou por conduzir à elaboração da biografia do escritor, que viria a ser projetada no dia da sua visita, como forma de apresentação a todos os que estavam presentes.

No mês de abril, foi delineado por todo o grupo docente e formandos um *peddy-paper* (Anexo 8), em que foram criados grupos de alunos de diferentes turmas e anos de ensino e realizadas, através de um percurso estruturado e previamente delineado, atividades ligadas com as componentes curriculares do 1.º CEB. O objetivo era conseguir responder ao maior número de desafios para ganhar as diferentes peças de um puzzle que seria montado no final, por cada grupo, e assim terminar o *peddy-paper*. O grupo de professores estagiários foi responsável pela construção de alguns destes materiais, pela organização dos diferentes espaços, responsabilizados por algumas equipas e dinamizaram, também, algumas das provas a que os alunos estavam sujeitos. Esta interação entre os agentes educativos, as diferentes faixas etárias e funções na escola fizeram desta atividade uma sã convivência e partilha de saberes que se demonstrou entusiasmante.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O capítulo 4 tem como objetivo apresentar o projeto reflexivo de investigação que foi realizado no âmbito da PES e em articulação com o trabalho desenvolvido no Estágio. Desta forma e para ilustrar este processo, apresentar-se-ão recortes exemplificativos de atividades fundamentadas na pedagogia da gamificação bem como a reflexão do mestrando acerca das suas práticas educativas gamificadas, situando este trabalho no quadro das metodologias qualitativas e, em particular, do estudo de caso.

Tendo como principal preocupação apresentar alternativas ao uso de recursos tecnológicos para a prática da pedagogia gamificada de modo a torná-la operacional em todos os contextos, mesmo naqueles que evidenciam poucos recursos, foram delineadas planificações em que se desenvolveram atividades e estratégias que se baseiam nos princípios desta pedagogia. É neste seguimento que será elaborada a contextualização dos pressupostos teóricos para, em momento posterior, se proceder a uma reflexão acerca da atividade educativa enquanto promotora desta pedagogia com o uso de recursos alternativos.

4.1. MOTIVAÇÕES, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Como referido anteriormente neste relatório, a ideia inicial para o projeto de investigação sofreu alterações mediante problemas que surgiram nos contextos em que o estagiário desenvolveu a sua prática educativa. Assim, o primeiro objetivo do projeto de investigação passava por investigar estratégias de ensino do português a alunos de diferentes variantes da língua ou a alunos que não tinham o português como língua materna, aproveitando a presença de crianças nessas circunstâncias nas turmas. Contudo, a sua saída precoce dos respetivos grupos determinou uma reorientação de percurso investigativo, recolhendo motivações em outras questões identificadas na caracterização dos contextos.

A UC de Didática do Português no 1º Ciclo, lecionada neste ciclo de estudos, propôs uma abordagem de várias pedagogias de ensino, entre as quais a gamificação, cujas bases teóricas

o mestrando teve a oportunidade de analisar com vista à planificação de atividades associadas a esta perspetiva. Foi neste sentido que o mestrando decidiu inserir nas suas planificações atividades baseadas na pedagogia gamificada por considerar que poderiam suscitar bastante interesse e motivação aos alunos, cumprindo um dos objetivos fulcrais do ensino: criar e desenvolver aprendizagens significativas.

Tendo já conhecimento, a partir da observação efetuada nas escolas cooperantes, dos problemas relativos à falta de suportes digitais, o mestrando considerou ainda mais pertinente basear-se nesta pedagogia, que não assenta apenas no uso dos jogos digitais ou na criação de recursos multimédia, mas sim na estrutura do jogo enquanto motivador, desafiante e estimulante, de modo a contornar a parca oferta digital, com a substituição por materiais não tecnológicos, mas com significado para a aprendizagem.

A investigação-ação implica trabalhar para melhorar práticas sociais, constitui um processo acompanhado de uma reflexão contínua sobre essa prática e traduz-se por diagnosticar uma situação ou um problema, formular estratégias de intervenção, desenvolver essas estratégias, avaliá-las, alargar a compreensão da nova situação e (re)iniciar o processo. Perante uma dada situação, o professor discute o conhecimento existente, coloca questões e procura estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática num dado contexto. Os problemas surgem na prática e o envolvimento do professor é fundamental. Não se procura apenas resolver o(s) problema(s), procura-se também que a atividade educativa seja melhorada. Ora, neste tipo de pesquisa não se está apenas preocupado com a interpretação da situação, mas em simultâneo com a modificação da situação e dos atores educativos (Cunha, 2012).

O modo como um conteúdo é apresentado aos alunos importa muito na sua motivação e interesse para aprender e pretende-se que a escolha de recursos apelativos capte a atenção dos alunos e os predisponha para aprender.

Existem diversos e variados recursos que podem ser utilizados na abordagem dos conteúdos e a pedagogia gamificada surge aqui como ponte entre o ensino e a tecnologia, que está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia. O uso de algo com que os alunos se sentem familiarizados permitirá que estes se apropriem mais da aula e por conseguinte do conhecimento.

Segundo o relatório sobre o Estado da Educação (2018), nas escolas tem decrescido o número de computadores, independentemente da natureza do estabelecimento de ensino e

apenas uma parte tem acesso à internet. Este facto foi observado pelo estudante, nos seus contextos educativos. Como referido no capítulo II, a sede de agrupamento dispunha de uma sala de informática, mas esta, com as aulas de TIC e com as várias reservas por parte dos docentes, não era suficiente para abranger todas as necessidades da comunidade educativa e seria muito difícil desenvolver conjuntos de aulas com uso exclusivo destes suportes. No entanto, nas salas de aula existia um computador com acesso à internet e um projetor. A escola EB1 apenas usufruía de um projetor, uma vez que os computadores eram inexistentes (apenas existia um, na sala da direção e usado por todos os docentes e estagiários, quando necessário) e eram os próprios professores das turmas e os professores estagiários a levar os computadores.

O mestrando optou, mesmo perante este conjunto de problemas, por se basear nos princípios da pedagogia da gamificação e apresentar alternativas ao uso de suportes tecnológicos, recorrendo à diversificação de recursos. É neste momento que surge a questão de partida, mote da atividade reflexiva da investigação deste documento: Como desenvolver atividades que tenham subjacentes os princípios da gamificação em contextos com poucos recursos digitais?

Tendo como foco uma possível resposta a esta problemática, e com o intuito de melhorar as práticas educativas, interpretando a situação problema e modificando positivamente a ação educativa, o mestrando planificou UD em que integrou atividades gamificadas com recursos alternativos à tecnologia e atividades em que a tecnologia foi introduzida, de modo a motivar e proporcionar conhecimentos significativos aos alunos.

No decorrer das planificações e intervenções do mestrado, quando foi desenhada a possibilidade de englobar atividades recorrendo à pedagogia gamificada, foi essencial definir claramente quais os objetivos orientadores desta intervenção, no sentido de promover, avaliar e refletir, da melhor forma possível, a aplicabilidade desta pedagogia. Neste sentido, delinearam-se três objetivos basilares desta investigação:

- (i) identificar os pressupostos teóricos subjacentes à pedagogia da gamificação;
- (ii) perceber os efeitos de uma abordagem gamificada no desenvolvimento das competências do aluno, em particular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico;
- (iii) avaliar as possibilidades de aplicação dos pressupostos teóricos da gamificação em contextos com poucos recursos tecnológicos.

Neste seguimento, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pedagogia e que serão fundamentais para refletir sobre as escolhas feitas pelo mestrando. Estas escolhas poder-se-ão entender, em certos momentos, como alternativa ao uso de recursos tecnológicos, sendo que foram valorizados os aspetos que norteiam a pedagogia da gamificação enquanto promotora de aprendizagens significativas, seguindo os seus princípios-base e o recurso ao jogo enquanto motor de exploração de interesse.

Esta abordagem centra-se, assim, na utilização de elementos que são característicos dos jogos num contexto de não jogo, com a finalidade de influenciar uma mudança de atitude e comportamento nos estudantes. Neste sentido, a gamificação assume um papel relevante na educação, como abordagem pedagógica, que poderá contribuir para envolver os estudantes e, dessa forma, melhorar a aquisição de conhecimentos (Buckley & Doyle, 2016) citado por (Mourato & Piteira, 2019).

Como em causa estão questões do foro das metodologias, e logo atinentes às estratégias de ensino da língua e aos recursos didáticos, optámos por distribuir o enquadramento teórico por dois subcapítulos (4.2. e 4.3.), sendo o primeiro dedicado à importância da diversificação de materiais e o segundo aos pressupostos e características da pedagogia da gamificação. A reflexão e discussão posteriores (subcapítulo 4.4.) assentarão na apresentação crítica de *recortes* de UD em que a questão se torna relevante.

4.2. AS TIC E A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS DIVERSIFICADOS

O professor tem como principal tarefa selecionar recursos que vão ao encontro das características da turma. No entanto, é de ressaltar que se torna insuficiente escolher apenas um para ser aplicado numa aula. É necessário, portanto, que o docente selecione os melhores, os mais diversificados e os mais adequados recursos para lecionar na sua turma.

Assim, o profissional de educação tem que observar continuamente a turma que leciona e selecionar os recursos mais adequados, isto é, que possibilitem um maior interesse, entusiasmo, motivação e predisposição da turma para a abordagem dos diferentes conteúdos.

A escola é um local de experiência e contacto com práticas democráticas (Barbosa, 2006) e, deste modo, o professor tem um papel fundamental na formação do indivíduo, sendo por esta razão inevitável delinear um conjunto de atividades na sala de aula que se adaptem à sociedade que está submetida a mudança progressiva. Quase todos os dias somos confrontados com descobertas a nível científico e social e a comunicação entre os diferentes espaços tem um elevado peso, razão pela qual deve abarcar diversas direções/pontos de vista e perspetivas (Santos, 2013).

Torna-se indispensável a utilização de recursos didático-pedagógicos nas salas de aula, ou seja, de materiais que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2007). Os recursos didático-pedagógicos servem de estimuladores e o seu principal objetivo é facilitar o processo, o que coloca um grande peso sobre a seleção e adequação dos materiais. Ressalva-se que a utilização de sons, imagens, textos, entre outros, facilita o entendimento, a sua análise e posterior interpretação (Santos, 2013). Estes recursos são constituídos por uma variedade e diversidade de instrumentos e métodos que devem servir para motivação e posterior interesse para aprender, por parte dos alunos (Souza, 2007).

Estes recursos são importantes no desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que promovem a capacidade de observação, aproximam o aluno da realidade e permitem que a aprendizagem seja significativa, ou seja, o aluno aprende determinado conteúdo e, como o compreendeu na sua totalidade, consegue aplicar esse conhecimento (Castoldi & Polinarski, 2009).

Vivemos num mundo intitulado de “era digital” e, na educação, temos especial atenção à formação individual de cada aluno, de modo a que este se torne um cidadão ativo e desenvolva o seu espírito crítico. Esta formação é inserida na vida social, em que a comunidade participa na construção dos saberes, por esta razão é necessário integrar a tecnologia nas salas de aula nos dias de hoje, pois este recurso é usado no dia-a-dia dos alunos e devemos retirar vantagem de algo que os motiva, que os cativa e que lhes é tão familiar (Flores & Escola, 2009).

A tecnologia é de natureza multimédia, o que inclui uma variedade de informação proveniente de fontes diversas, tais como textos, áudio, imagens, gráficos e vídeos (Morais, Moreira, & Paiva, 2014). Ressalva-se que o uso da multimédia de forma educativa distingue-se pela finalidade pedagógica com a qual se constrói o recurso.

As TIC, tecnologias de informação e comunicação, fazem parte do nosso quotidiano (Gil, 2006), um computador para cada criança permite uma melhor integração das atividades escolares. Como refere Área (2007), o progresso de um país está intimamente relacionado com o nível educativo das pessoas, por isso a escola deve proporcionar igualdade de oportunidades, no caso também da tecnologia e cultura digital, para desenvolver no aluno a capacidade de usar as tecnologias de modo inteligente e ético. Ressalva-se que a sociedade, sendo denominada de sociedade da informação, tem de aceder às variadas formas de expressão e comunicação recorrendo a meios tecnológicos diversificados.

Quando se fala de tecnologia, faz-se uma rápida associação à colocação de computadores nas salas de aula, contudo a tecnologia é usada na sala de aula para estimular a atividade mental dos alunos através de variados processos de aprendizagem. As TIC permitem aprofundar dois tipos de competências fundamentais para a formação de um cidadão ativo: as cognitivas, que se prendem com o saber procurar, seleccionar, analisar e partilhar informações; e as atitudinais, que se relacionam com os valores éticos da sociedade de que fazem parte (Flores & Escola, 2009). Se há alguns anos, o acesso à informação era reduzido, nos dias presentes este problema inverteu-se e já não se trata de encontrar informação, mas de a seleccionar de forma ponderada, consciente e crítica (Ferreira, 2010).

Desenvolvendo estes dois tipos de competências, a escola cumpre com o seu papel de preparar cidadãos conscientes, livres e ativos, tornando a sociedade mais justa e democrática (Peres, 1999). As tecnologias de informação permitem um modelo mais global na formação do cidadão e a aprendizagem caracteriza-se por ser mais individual e autónoma e, por esta razão, o aluno é o construtor de conhecimento, revelando uma melhoria na eficácia e qualidade do trabalho realizado na escola (Flores & Escola, 2009)

O termo tecnologia educacional aborda, precisamente, um conjunto de processos, métodos e técnicas que pressupõem uma adequação das tecnologias ou recursos tecnológicos como meio para atingir o nosso fim que é a aprendizagem (Ramos, 2012). A multimédia deve ser integrada nas salas de aula, pois permite a possibilidade de interação com recursos que

normalmente não são vistos como interativos, como é o caso das fotografias, da música, das gravações, dos vídeos, entre outros (Ferreira, 2010).

Os recursos educativos digitais podem abranger plataformas de ensino, manual digital, jogos, vídeos, quadro interativo, blogs, redes sociais, entre outros. Devem ser explorados uma vez que têm como características a animação, a interatividade, modelação, som, texto, entre outros. Através dos mesmos, é ainda possível explorar características da tecnologia, como a pesquisa, a biblioteca virtual, a possibilidade de comunicação com pessoas doutros países, interações e sensações. A utilização destes recursos permite a apresentação de uma informação de forma mais cativante e criativa (Franco, 2013).

A tecnologia educacional é bem-sucedida quando cria um espaço em que desenvolve possibilidades favoráveis à aprendizagem. Estes recursos tecnológicos são importantes em aula na medida em que permitem ao aluno desenvolver-se e aprender numa rede interativa em que ele próprio é autor da sua formação. Para além disto, desenvolve-se um meio de pensar e ver o mundo aludindo a uma nova sensibilidade através das imagens, um novo olhar perante a realidade e o seu sentido de responsabilidade (Sousa, Carvalho, & Marques, 2012).

Sancho (1998) refere que a tecnologia apresenta-se como um conjunto de conhecimentos que nos prepara para agir no mundo, ou seja, foca-se no saber fazer, que é uma das competências-base para se desenvolver no aluno.

Deste modo, o professor passa a ser um coautor, permitindo que cada aluno se desenvolva, todavia é o docente que impulsiona a abertura da aula e conseqüentemente a intervenção do aluno e que transforma a sala de aula de espaço unidirecional em multidirecional, rompendo o muro/barreira entre professor e aluno (Silva, 2006). Assim, o profissional de educação é um mediador no decorrer das pesquisas e organização de informações e no desenvolvimento do espírito crítico (Escola, 2007).

De salientar que é também notória a importância da construção e uso de outros materiais didáticos que proporcionem aos alunos experiências significativas de conhecimento podendo, como é o caso, os princípios da pedagogia gamificada estar presentes e serem o motor do desenvolvimento das competências a atingir. É neste sentido que é pertinente realçar, e nos dias que correm mais do que nunca, a importância da tecnologia e do uso de materiais multimédia. No entanto, e como referido, poder-se-á recorrer a alternativas para colmatar a falta deste acesso às TIC. O professor, que apresenta um perfil de reinvenção e de construção

da sua prática, tem de ser capaz de reajustar as suas intervenções mediante as mais variadas circunstâncias e optar por, tal como é aludido neste documento, usar as pedagogias mais apropriadas às suas turmas com a capacidade de adaptá-las aos contextos, continuando a promover frutíferos momentos de ensino e aprendizagem.

4.3. A PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO

Segundo o documento da Unidade de Melhoramento da docência universitária, da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, s.d.), os docentes integram as TIC no planeamento das suas aulas para melhorar e fortalecer a aprendizagem dos estudantes. Com referência a este mesmo documento e, segundo Ibáñez et al. (2008), os jovens crescem num contexto rodeado e carregado de tecnologia e esperam que a aprendizagem seja mais rápida e o mais “entretida” possível. Assim, as TIC podem ser uma fonte de inovação para o ensino, contribuindo para a aprendizagem, oferecendo metodologias e recursos para os estudantes do século XXI.

O termo gamificação surge com o desenvolvimento dos conteúdos digitais, principalmente dos videojogos e da animação, uma vez que estes produziram toda uma inovação digital para cativar, absorver a atenção, aumentar a motivação e estimular o sentido de controlo (Foncubierta, 2014).

Foncubierta e Rodriguez (2015) apresentam uma definição para o conceito gamificação, descrevendo-o como sendo a aplicação de elementos e dos pensamentos associados ao jogo em contextos que não envolvam o jogo, nomeadamente o contexto sala de aula. A gamificação é entendida como a técnica em que se aplica elementos do jogo como pontos e níveis, surgindo como apoio para ganhar pontos de modo a completar os objetivos estabelecidos (Smith-Robbins, 2011). Esta aplicação pode fornecer benefícios reais, tais como ajudar na ligação entre os membros da comunidade escolar, integrar os alunos envergonhados na atividade, incentivar à colaboração e apoio e desenvolver o interesse dos alunos, pois, através da competição, tornam-se mais concentrados e interessados e, principalmente, pré dispostos a aprender (Educause, 2011).

Entenda-se então por gamificação a utilização de jogos para melhorar o compromisso e motivação dos alunos, as estratégias que incluem as conquistas, pontos, quadros de líderes ou até mesmo barras de progresso (Valparaíso, s.d).

É, portanto, a tarefa ou processo de aprendizagem em que se introduzem elementos do jogo para enriquecer a experiência de aprendizagem. A gamificação é apresentada como sendo uma técnica utilizada pelo professor em determinada atividade de aprendizagem, inserindo elementos de jogo como pontuações, limite de tempo e/ou competição, de forma a que a experiência de aprendizagem seja mais enriquecedora e que haja uma alteração do comportamento dos alunos em contexto sala de aula.

Para além de motivar, estes elementos ajudam os alunos: a resolver problemas como, por exemplo, o ultrapassar a dificuldade; a focar a atenção, desenvolvendo a sua capacidade de memorização e retenção no que toca à aquisição de capacidades e competências pelos alunos.

A gamificação e ludificação representam o mesmo conceito devido ao seu caráter prático e funcional, não obstante é de ressaltar que ambos são maleáveis, isto porque apresentam múltiplas soluções de aplicação. Alguns dos benefícios desta técnica a que podemos fazer referência prendem-se com o fomento da relação entre pares e equipas, a promoção de uma aprendizagem ativa, o melhoramento da aprendizagem dos estudantes, a motivação à participação ativa na aula e, por último, a promoção de uma aprendizagem significativa e duradoura (Valparaíso s/d)).

Torna-se também importante rever a planificação de uma atividade gamificada, que deve respeitar pontos como a escolha do jogo, segundo as necessidades das aprendizagens e dos resultados das aprendizagens (Valparaíso s.d.). Também a turma deve ser contextualizada nas dinâmicas e na função das aprendizagens que se esperam e devem também ser especificadas a regras e o tempo a utilizar na atividade, criando, por último, um sistema de recompensas àquele/s que melhores resultados/pontos obtiver(em) (Valparaíso, s.d.).

Neste intuito, Biel e Jiménez (s.d.) elencam sete conselhos sobre o planeamento gamificado. Primeiro, a atividade não deve ser linear, para que não seja aborrecida e para que os alunos não suponham desde logo o que irá acontecer em todos os momentos. Devemos também ter um objetivo concreto para que os alunos o possam alcançar. Em terceiro lugar temos que criar um clima de sala de aula ameno e contribuir para que este não se torne aborrecido nem frustrante. Em quinto lugar, devemos propor desafios alcançáveis, sendo que

o sexto conselho tem que ver com a preocupação da acessibilidade a todos. Por último, devemos proporcionar realimentação, ou seja, modificar a atividade, se necessário, para melhorá-la e adaptá-la.

Na gamificação, há diversos elementos que permitem decidir se estes se encaixam nas atividades dinâmicas que pretendemos planejar e que figuram no esquema-síntese que se segue:

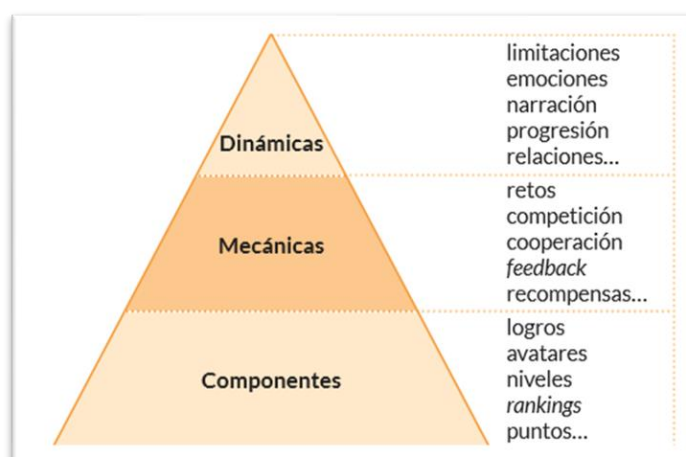


Figura 37 Elementos que devem estar contidos nas atividades dinâmicas a planejar (Fonte: Biel e Jiménez, s.d.),

Biel e Jiménez (s.d.) sustentam esta teoria nos autores Kevin Werbach y Dan Hunter, que classificam estes elementos em três categorias: dinâmicas, mecânicas e componentes. Entendemos por mecânicas os componentes básicos do jogo, as suas regras, o seu motor de funcionamento, se se apresentam desafios, se estão são ultrapassados através da cooperação ou da competição, o feedback dados aos alunos e o tipo de recompensas em cumprimento dos objetivos e, por outro lado, as dinâmicas são a forma como se desenvolvem as mecânicas, ou seja, tendo em conta as limitações da cada aluno, as emoções proporcionadas, a progressão no desenvolvimento e as relações estabelecidas entre os agentes educativos.. Por último, os componentes são os recursos e ferramentas que utilizamos para desenvolver a atividade prática da gamificação, como as conquistas, as personagens criadas, os diferentes níveis, os rankings de pontuação e classificação e os pontos atribuídos.

No entanto, ao abordar-se a temática da pedagogia da gamificação, é necessário ter em consideração as diferenças relativamente ao jogo. O jogo estimula a aprendizagem como a gamificação, mas o jogo cria experiências que envolvem o prazer através do audiovisual,

enquanto que a gamificação tem como objetivo instruir as pessoas e influenciar o seu comportamento com a produção de um sentimento de domínio e autonomia nas pessoas. Esta técnica, por vezes, pode ajudar a ultrapassar dois dos problemas no ato pedagógico, como o aborrecimento e a dificuldade, ainda que, obviamente, não seja a única solução.

Ora, o jogo desempenha uma função importante no desenrolar da aprendizagem tanto na infância, como na idade adulta, sendo importante para despertar a curiosidade, dirigir a atenção e fortalecer a memória, ou seja, favorece a aprendizagem, interesse e motivação nas aulas (Foncubierta, 2014).

Importa referir que o jogo, por norma, apresenta três características principais. A primeira prende-se com o alcançar de certos objetivos para chegar ao final do jogo, sendo que em todos os bons jogos o objetivo é claro e o resto do jogo é construído de forma a desenvolver ferramentas para alcançar o objetivo. Seguidamente, surge a preocupação com obstáculos, pois as dificuldades e os desafios são o que dão ânimo ao jogo, já que os jogos fáceis não costumam ter muita adesão. Por fim, destacam-se a colaboração de uns e a competição de outros, sendo que no primeiro conceito o jogador sente que ganha quando ultrapassa as suas dificuldades, seja de que forma for, e no segundo conceito o jogador sente-se vencedor quando derrota o outro jogador.

Segundo os autores Jiménez e Biel (s.d.), outra das razões pelas quais não devemos confundir jogo com gamificação tem que ver com o facto de que a gamificação não requer o uso de jogos, mas sim de alguns elementos a estes pertencentes, como os pontos, recompensas com o intuito de proporcionar momentos de prazer ao aluno.

Outro dos termos que não deve ser confundido, que advém destes dois já distintos, é o de edumentretenimento, que é uma forma de entreter enquanto se aprende, como é o exemplo de séries de televisão⁴, onde os conteúdos constroem o conhecimento dos espetadores.

Apresentam-se, assim, dois modelos de atuação, como o de dar missões aos estudantes, podendo fazer-se uma atividade ou momento pontual acumulando pontos ou recompensas ou, num outro modelo de atuação, usar plataformas multimédia ou aplicações que permitam gamificar o processo de ensino e aprendizagem.

⁴ As aulas do #EstudoEmCasa, promovidas pelo Ministério da Educação em parceria com a RTP, para colmatar as medidas preventivas provocadas pela pandemia do vírus Covid-19, ilustram este período.

Neste sentido, devemos ter em consideração alguns pontos de análise: (i) O ranking, sendo o sistema de pontuação que incentiva o aluno no seu progresso de aprendizagem, é relevante pois, ao receber de forma regular a sequência das suas conquistas, constitui um elemento de estimulação pela aprendizagem e pela competição, (ii) o avatar permite ao aluno/jogador construir uma identidade própria, sendo a pressão de tempo um eventual elemento de tensão, mas também um componente que mantém o aluno em alerta no desenvolvimento do jogo; (iii) as conquistas intrinsecamente relacionadas com a autoimagem do jogador transmitem benefícios importantes, como a confiança e o sentido de competência; (iv) os desafios estimulam a motivação e representam os obstáculos que os alunos devem superar para alcançar as suas metas; (v) o feedback é essencial na medida em que é favorecida a autonomia do aluno; (vi) a cooperação desperta nos alunos/jogadores o sentimento de que o trabalho cooperativo pode ser crucial para se conseguir as metas individuais, sentindo-se parte integrante de uma sociedade; (vii) os bens virtuais consistem num sistema de recompensas e permitem ao jogador diferenciar-se do coletivo e estas recompensas ou prémios são variados, tais como moedas e medalhas, que os jogadores obtêm pela concretização dos objetivos a curto prazo (Foncubierta, 2014). Deste modo, podemos clarificar que a gamificação constitui um instrumento inovador em sintonia com os mecanismos de aprendizagem e as necessidades dos alunos. É de realçar que gamificar é sem dúvida uma aposta pela sensação de ação, pois ajuda os alunos/jogadores a segurar as suas próprias iniciativas dentro do processo de aprendizagem (Foncubierta, 2014).

Assim, a gamificação proporciona aos professores inúmeras oportunidades criativas para lecionar de forma a fornecer aos alunos oportunidades de reconhecimento, valorização e atitude positiva face ao seu trabalho, sendo que este tipo de atividade encoraja a explicação, o apoio independente e gera inesperadas soluções para os problemas (Educause, 2011), ou seja, o aluno passa a questionar-se acerca dos conteúdos lecionados pois a sua envolvência é muito mais notória.

4.4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Com a intencionalidade de planificar atividades usando a pedagogia da gamificação, depois de ter sido referida a diferenciação com o “jogo”, apresentar-se-ão, de seguida, recortes de planificações que promoveram a motivação e criatividade, empenho e cooperação dos alunos, estimulando os relacionamentos entre os agentes educativos e com vista a desenvolver aprendizagens significativas.

Relativamente ao 1.º CEB, como momento de consolidação de uma sequência didática integrada em Estudo do Meio e Educação Artística, desenvolveu-se a “Hora do jogo”, implementando assim um momento de observação, por parte do professor estagiário, que pôde perceber se as competências estavam adquiridas pelos alunos, propondo tarefas gamificadas como elemento motivacional. Como se apresenta na figura 17, a turma foi dividida em equipas, e usou-se o recreio para promover a atividade. Para que os alunos pudessem responder corretamente às questões de resposta aberta, usavam um quadro de marcadores, colocado de forma equidistante de todas as equipas e, a cada resposta correta, a equipa acumulou um ponto.

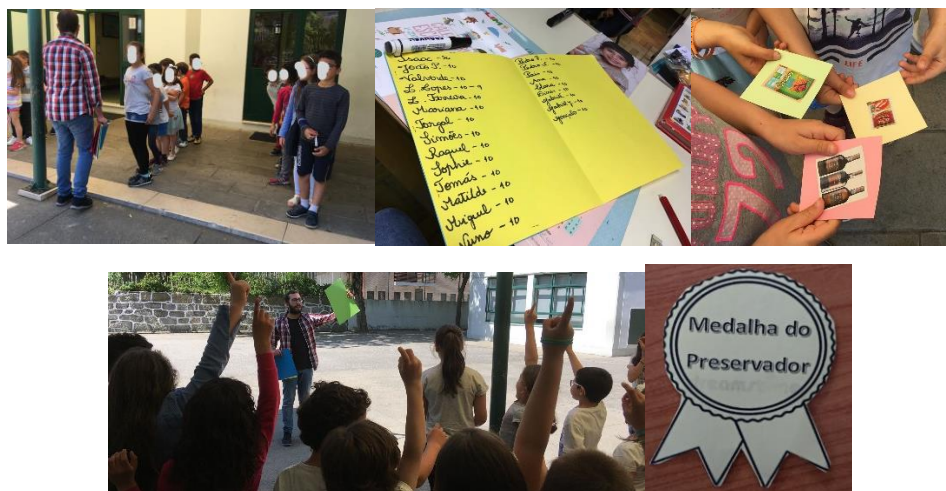


Figura 38 Registos fotográficos da atividade de consolidação (fonte: registos fotográficos do professor estagiário)

Uma outra tarefa teve que ver com a distribuição de cartões com fotografias de produtos vários do nosso quotidiano e os diversos elementos das equipas colocaram o cartão no respetivo ecoponto onde esse produto é reciclado. Também aqui eram acumulados pontos

por cada cartão colocado corretamente. No quadro de giz, que fazia parte do recreio escolar, as equipas puderam conquistar mais pontos aquando da audição de sons da natureza. Em cada uma das vezes que reconheceram esse som, associaram-no a um elemento e desenharam-no no quadro. Terminaram estas tarefas com a última prova, recorrendo a um conhecido jogo praticado em Expressão Motora (“Barra do Lenço”), em que cada equipa, depois de dialogar e selecionar um elemento, ao sinal do professor, deveria apresentar com gestos e sons o conteúdo de imagens (que estavam com o professor), relacionadas com boas e más práticas da preservação do ambiente. Ora, o elemento, ao expressar corretamente o conteúdo da imagem, angariava os pontos para a equipa. Contabilizados os pontos, que foram registados num pequeno painel, visível a todos durante as provas, foi possível distribuir a todos os alunos as “Medalhas da Preservação”, uma vez que foram consolidados conteúdos e competências de várias aulas que tiveram como fio condutor a “descoberta do mundo natural”.

Também para a turma do 1.º CEB, tendo por base o objetivo geral “Descrever e representar os seus itinerários” e “Identificar: perto de/ longe de/ atrás de/ dentro de/ fora de/ entre; ao lado de/ à esquerda de/ à direita de/”, proposto pelo Programa de Estudo do Meio, com a intenção de trabalhar os descritores que tinham que ver com “identificar edifícios e serviços existentes na localidade, relacionar profissões com os serviços existentes na localidade, representar e descrever itinerários numa planta, representar o seu itinerário de casa até à escola e descrevê-lo e escolher itinerários seguindo indicações: mais perto, mais longe, passando por, entre outros”, também descritos no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico, planificaram-se atividades usando a pedagogia gamificada. Far-se-á a síntese descritiva desta aula, de tipologia gamificada e que foi também alvo de avaliação presencial da professora supervisora. Num primeiro momento, os alunos foram desafiados a encontrar vários cartões, escondidos pela sala, através das indicações espaciais “à frente de, perto de, ao lado de”, entre outros e, desta forma, a construir o título do primeiro desafio “Vem comigo” (figura 18).

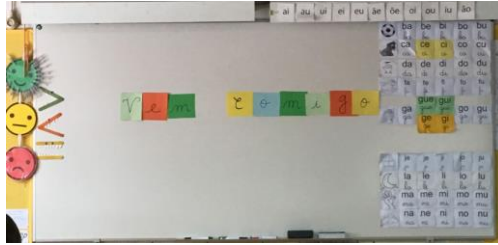


Figura 39 Título descoberto pelos alunos depois de juntarem os cartões encontrados (fonte: registos do professor estagiário)

Depois de apresentadas as características do próximo jogo, dividiu-se a turma em grupos e distribuiu-se um novelo de lã por cada um. Apresentou-se a primeira pista do jogo “Chegamos à escola” e os alunos, após desvendarem que o início do jogo era no portão da entrada, dirigiram-se para lá e ataram a ponta do fio de lã no portão. Com o fio de lã a ser desenrolado, os alunos fizeram o percurso que normalmente percorrem desde que entram na escola até chegar à sala (o recreio, casa de banho, polivalente, traseiras da escola, alpendre e sala), indicando os movimentos que fazem (viro à esquerda, vou em frente, ...). No final, o fio de lã foi atado à porta da sala e os alunos, sob a orientação do professor, puderam ver o caminho percorrido, delineado pelos fios de lã (figura 19).



Figura 40 O desenrolar do fio de lã para marcar o percurso realizados diariamente (fonte: registos do professor estagiário)

Num momento posterior, apresentou-se o jogo “Vem comigo...” e a personagem “Maria”, um boneco que funcionava como pino do tabuleiro do jogo (uma planta de uma cidade, elaborada com vários percursos e edifícios que foram associados a profissões e respetivas funções, presentes na localidade onde residem. Com a turma dividida em dois grupos, um deles ficou responsável por dar as indicações espaciais necessárias para levar a Maria até ao final do itinerário proposto pelo professor (por exemplo: A Maria está em casa, passou no supermercado e foi brincar no parque). A outra equipa estava responsável por seguir as indicações e movimentar os pins (Figura 20).



Figura 41 Maquete da cidade, criada para dinamizar o jogo da Maria (fonte: registos do professor estagiário)

Esta atividade teve bastante impacto reflexivo nos alunos e no professor estagiário, uma vez que, a partir das várias perspetivas em relação ao tabuleiro de jogo, as indicações não eram compatíveis, uma vez que o lado esquerdo, por exemplo, numa outra perspetiva, passa a ser o lado direito. Esta atividade resultou de forma mais significativa quando todos cooperaram e se organizaram para que as indicações pudessem surtir efeito, com o intuito de levar a Maria ao destino. O resultado positivo deste jogo só foi mesmo possível depois de todos se organizarem e cumprirem as regras. Como forma de registo, foi distribuída e colada no caderno diário uma fotografia do tabuleiro do jogo e o professor estagiário, de modo a compreender se a orientação espacial, competência principal desta aula, estava apreendida, ditou um percurso que teve de ser delineado com um marcador, deixando o registo para posterior observação.

No último momento da aula, nos mesmos parâmetros em que se desenvolveu a atividade anterior, foi utilizado o recurso “Robô DOC” (figura 21).



Figura 42 Robô DOC a movimentar-se na sua plataforma, mediante as indicações dos alunos (fonte: registos do professor estagiário)

Este recurso foi emprestado por uma das professoras da escola EB1 que, tendo conhecimento deste plano de aula, facultou para o uso desta turma este recurso tecnológico. O uso deste robô teve os mesmos princípios do jogo anterior, uma vez que trabalha os movimentos de orientação espacial, com o objetivo de se deslocar até um determinado

destino, no tapete próprio onde se desloca. De denotar que houve a possibilidade de trabalhar, com dois recursos (um tecnológico e outro mais rudimentar) os mesmos objetivos e competências, que se trabalharam com as mesmas regras e princípios, e que ilustram esta escolha de materiais alternativos quando não há a possibilidade de usar recursos tecnológicos.

Como referido no capítulo III, subponto 3.3, foi planificada, pelo mestrando, uma aula de consolidação de saberes que serviu de preparação e revisão para o teste de avaliação da turma do 5.º ano. Toda esta planificação se desenvolveu em torno do jogo “Quem quer ser historiador” (figura 22) partindo do formato base “Quem quer ser milionário”, e reuniu as variadas temáticas abordadas no domínio em estudo. Depois de explicadas as regras do jogo, foi distribuído a cada aluno um caderno de revisões, que era a reunião de todas as perguntas e possíveis respostas a serem realizadas.

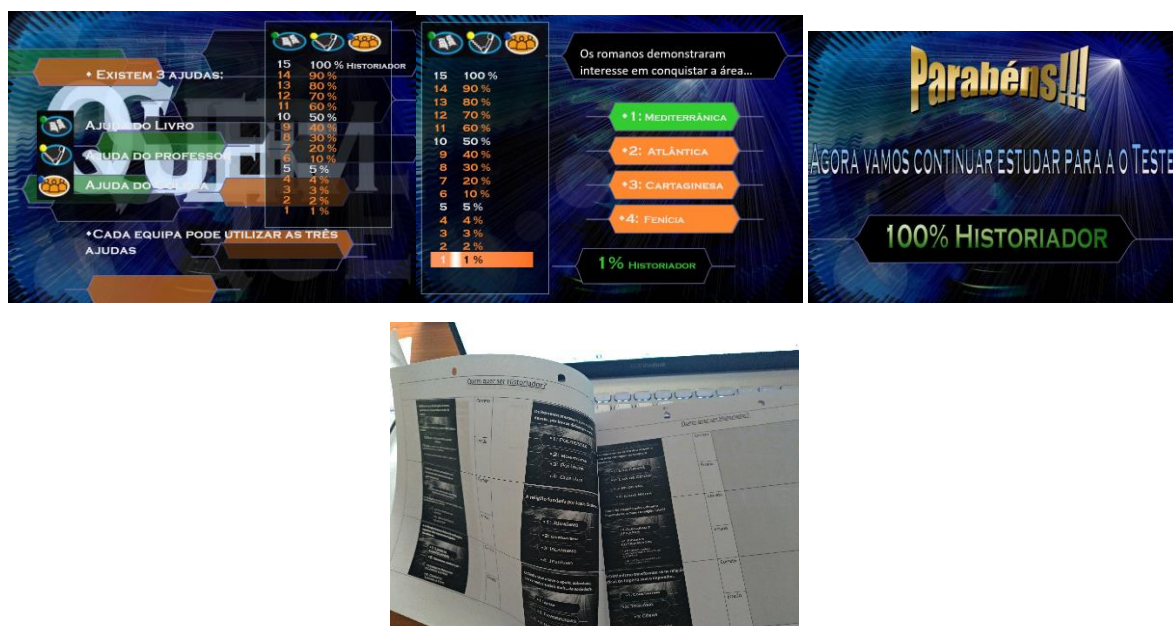


Figura 43 Materiais e recursos do jogo “Quem quer ser historiador?” (fonte: registos fotográficos do professor estagiário)

Os alunos acompanharam as questões com este bloco de revisões e com a projeção do jogo, uma vez que não houve a possibilidade de interagirem com a seleção em dispositivos próprios (telemóveis ou tablets) ou com o uso de programas multimédia (como, por exemplo, a ideia inicial o “Plickers”). Com a apresentação de cada pergunta, os alunos tinham um tempo limite para “bloquear”, ou seja, assinalar a resposta que pensavam ser a correta e, em discussão em grande grupo, revendo as competências, domínios, objetivos da unidade programática, era desvendada a resposta correta. Os alunos tinham de assinalar, no seu bloco

de perguntas/revisões, se a escolha estava correta ou incorreta, acumulando pontos a cada resposta acertada. No final da atividade e contabilizados os pontos, foi organizado um painel de pontuações no quadro, podendo perceber-se quais os alunos mais e menos pontuados, sendo que os mais pontuados tiveram a tarefa de acompanhar os menos pontuados no estudo durante os dias que antecederam o teste de avaliação (sugestão da professora cooperante). Pôde ainda perceber-se, através da consulta destes blocos, em qual das partes da matéria os alunos tiveram mais dificuldade, ou seja, onde obtiveram menos pontos, e reorganizar as planificações do professor estagiário, do seu par pedagógico e da professora cooperante.

4.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não tendo sido elaborados outros instrumentos de recolha de dados, as evidências a apresentar nesta secção envolvem a observação de práticas e de comportamentos de professores e alunos, bem como alguns registos efetuados durante as aulas. Está, aqui, a advogar-se a favor da dimensão motivacional das atividades propostas segundo a metodologia da gamificação, sem prejuízo de, em outros estudos e com outros instrumentos, se avaliar certas dimensões de aprendizagem efetiva dos alunos.

Os quadros de pontos, os registos gráficos que foram elaborados e a concretização das atividades, de forma positiva, permitiram ao professor estagiário avaliar os resultados positivos da aplicação da pedagogia gamificada. Outro dos elementos de avaliação desta implementação da investigação tem que ver com a observação e reflexão, por parte das professoras supervisoras, quando assim foi possível, e das professoras cooperantes, que partilharam a sua opinião relativamente ao entusiasmo dos alunos e ao seu envolvimento nas atividades educativas em que se desenvolveram estas práticas pedagógicas.

O envolvimento das professoras nas atividades, como foi o caso da professora cooperante de HGP, que usou a pedagogia noutras ocasiões e a partilha de experiências que fizeram com que uma outra professora das escola EB1 partilhasse recursos seus para as aulas do professor estagiário, os diálogos estabelecidos com os professores cooperantes

e não cooperantes, relativamente a estratégias a adotar, fazem também parte desta apresentação de resultados do uso da prática gamificada, que se revela motivadora para alunos e também para os docentes, quer na sua realização prática, quer na sua preparação e planificação.

Podem apresentar-se alguns dos registos efetuados, bem como notas de campo realizados na prática educativa que demonstram alguns dos resultados obtidos após as atividades. Assim, e como exemplo a repetir, depois da distribuição das “medalhas” conquistadas no término do bloco relativo à preservação do ambiente, referido neste documento, foi pedido, pelos alunos, que se repetissem mais destas atividades para poderem conquistar mais medalhas. Estas mesmas medalhas foram colocadas nas capas dos cadernos diários, para ficarem destacadas, outros usaram-nas colocadas ao peito.

Relativamente à UD “Há duna e mar, há sentir e pensar...”, a criação do painel, com elementos que foram conquistando ao longo de dia, tornou-se alvo de exposição e os alunos do 1.º ano, apresentaram-no a outros colegas de outras turmas. As explicações eram dadas mediante o tema que foi abordado e com as memórias sensoriais que tinham, conseguindo transmitir favoravelmente e de forma autónoma as competências trabalhadas. Esta situação foi presenciada pelo professor estagiário e pela professora cooperante, por parte de alguns destes alunos que pretendiam apresentar esta construção aos seus colegas.

A aula de revisões de HGP, planificada para rever os vários objetivos a que o teste de avaliação estava sujeito, reflete os melhores resultados de empenho, superação e entusiasmo destas atividades baseadas na pedagogia gamificada. Usando uma via alternativa aos computadores, com o bloco de revisões onde eram assinaladas as respostas, foi possível criar uma tabela de registo de pontos que colocaram os alunos em posições de classificação. Ora, os alunos com menos pontuação, ao invés de se sentirem desmotivados, tentaram responder mais vezes, fora do contexto de sala de aula, ao bloco de revisões “Quem quer ser historiador” para alcançaram mais pontos e poderem subir posições na tabela de pontos, como foi o caso do aluno D, que referiu: “Professor, já consegui mais dez pontos! Vou tentar acertar mais!” ou a aluna A, que disse: “Tenho que continuar com estes pontos, é bom sinal para o teste” (notas de aula do professor estagiário).

Outra via usada e que reflete aspetos positivos tem que ver com o uso do DOC, o robô que se deslocava mediante as instruções de orientação espacial. Quer para os professores supervisores, quer para os professores cooperantes e estagiários, esta atividade resultou numa descoberta significativa e de bastante relevância motivacional para os alunos, uma vez que foram pensadas mais atividades com o uso deste recurso em prol de outras áreas do saber, como o caso da Matemática, tornando-se assim numa mais-valia relativamente à transversalidade das áreas do saber.

Não tendo sido desenvolvida da forma pretendida e atempada que se desejava, nem incluindo todas as áreas do conhecimento, como era pretendido, no entender do mestrando, é deixada uma porta aberta para uma posterior investigação, a decorrer no seu desenvolvimento profissional e da sua formação. Visto não terem sido alcançados todos os resultados pretendidos, o presente documento serve de mote a uma investigação posterior e mais aprofundada, no sentido de colmatar o incompleto deste capítulo e a necessidade da formação ao longo da vida.

O diálogo entre a PES e o projeto de investigação ocorreu em momentos específicos das planificações e, noutros casos, com planificações dedicadas à intervenção com pedagogias gamificadas, não tendo o mestrando conseguido implementar o inicialmente desejado, mas recorrendo, sempre que possível, a esta inclusão da pedagogia, sendo o objetivo motivacional e de envolvimento dos alunos o principal objetivo a observar, mostrando ser um motor de apropriação de conhecimentos e apropriação de mais significativas e estruturadas atividade planificadas que veio a desenvolver.

4.6. REFLEXÃO FINAL E LIMITAÇÕES DO PROJETO

O projeto de investigação sofreu, como referido neste documento, alterações profundas ao seu desenvolvimento. Os vários entraves fizeram com que o mestrando direcionasse a sua atenção para uma pedagogia anteriormente abordada no seu ciclo de estudos e que poderia tornar-se numa mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo não tendo sido criadas e planificadas todas as atividades desejadas, pensa o mestrando que, dos exemplos aqui citados, são positivos os resultados e considera ser uma pedagogia a aperfeiçoar e a adotar como futuro docente.

Este projeto tornou-se mais desafiante por ter sido necessário encontrar vias alternativas ao uso de recursos multimédia para o desenvolvimento das atividades gamificadas, ficando-se a perceber que o desafio, o feedback, a conquista, o ganhar, o superar, entre outros, são sentimentos e estados motivacionais demonstrados pelos alunos no ato de aprender. A falta de recursos, nas escolas em que estagiou o mestrando, foi um bom ponto de partida para serem usadas as bases de uma pedagogia que está cada vez mais atual e cada vez mais praticada.

No entanto, durante o processo da PES, com as constantes alterações do calendário de regências e as planificações não direcionadas para a o uso desta pedagogia, o projeto de investigação ficou, muitas das vezes, num segundo plano, não havendo a oportunidade de o desenvolver ou aprofundar como pretendido. Os resultados apresentados refletem apenas algumas das atividades que foram desenvolvidas, não tendo sido possível uma análise mais aprofundada aos progressos dos alunos, aos seus desejos e ambições e ao que mais e menos os aliciava nesta pedagogia. Ficam por apresentar outras atividades que poderiam sustentar estas vias alternativas à pedagogia gamificada no ensino, deixando o mestrando uma janela em aberto para uma futura consolidação desta investigação.

De forma sucinta, as vias alternativas da pedagogia da gamificação no 1.º e 2.º CEB forneceram ao mestrando uma maior capacidade de encontrar soluções para alguns problemas que as escolas ainda têm, como a falta destes recursos tecnológicos ou de estes poderem ser partilhados e usados mais vezes pelos alunos e professores. As escolhas alternativas e a construção dos recursos aliciaram o mestrando a conseguir resultados positivos e aprendizagens significativas nos seus alunos e para si próprio. A partilha destes conhecimentos com outros docentes permitiu também contribuir para uma melhor prática educativa do mestrando, tendo sentido que a partilha de conhecimentos, ideias e materiais sustenta de uma forma muito positiva as práticas docentes.

Na impossibilidade de conseguir integrar uma prática investigativa mais forte durante este processo, bem como o facto de não ter conseguido integrar o projeto de investigação no calendário de regências, o mestrando considera que aos poucos resultados se podem

adicionar extraordinários momentos de partilha de conhecimentos e momentos de ensino e aprendizagens bastante significativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ponto término da escrita deste documento, cabe ao mestrando refletir, conclusivamente, sobre o descrito no corpo de texto do presente Relatório de Estágio, tendo em consideração os capítulos que o compõem e a abordagem realizada em cada um deles.

Numa primeira abordagem, salientam-se as várias funções incumbidas à escola, ensinar e educar para o futuro e é atribuído ao professor o dever de mediar e orientar o processo de conceptualização dos alunos. O professor é o elemento central na organização das situações de aprendizagem, uma vez que a ele lhe compete promover e propiciar aprendizagens significativas e contextualizadas. A criança, enquanto elemento-chave da construção do seu próprio crescimento cognitivo, deve desenvolver os seus conhecimentos por forma a tornar-se competente nas suas atitudes. O professor tem a responsabilidade de fomentar as aquisições, estimulando a articulação entre saberes e competências para proporcionar e desenvolver um processo educativo que vá ao encontro de tudo o que foi mencionado. É necessário muito voluntarismo, alimentado pelo desejo de perfeição, pelo desejo de dar o melhor às crianças, é imprescindível compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai descobrindo um estilo próprio, mediante a reflexão e pesquisas críticas de todo o trabalho que se faz.

É da responsabilidade da escola concretizar um currículo contextualizado com os alunos e o respetivo meio e, conseqüentemente, campos de interesse desses mesmo alunos, articulado entre as várias componentes do currículo, diferenciado a cada indivíduo, por forma a que todos tenham trabalho personalizado. De facto, é essencial que a escola promova a diferenciação pedagógica, havendo, para essa concretização, uma diversificação de estratégias de acordo com pluralidade de situações existentes. Além disso, a escola deve esforçar-se para que haja uma adequação da organização do trabalho escolar, que tenha em atenção os percursos individuais e os ritmos de aprendizagem, ou seja, possibilite a flexibilização do currículo.

Cabe a cada professor, individualmente e em cooperação, a responsabilidade de tomar decisões adequadas e eficazes na condução concreta do trabalho com os seus alunos,

enquadrado, pelos órgãos coletivos da escola em que está integrado. Cada professor gere o currículo de acordo com a situação que encontra dentro da sua sala de aula, dos seus alunos, de maneira a diversificar as práticas e metodologias de ensino, sempre com o objetivo que todos os alunos aprendam. Somente ao adequar as estratégias e metodologias de ensino às particularidades dos alunos, explorando, assim, os seus interesses e motivações, se pode fomentar e desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que conduza ao sucesso educativo. Deste modo, uma escola que tenha como finalidade primordial a promoção de aprendizagens significativas nos seus alunos, deve não só proporcionar a aquisição de conhecimentos, mas também dar sentido e utilidade aos conhecimentos que se adquirem, desenvolvendo, constantemente, o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem.

Outros domínios houve que se considerou bastante pertinente explorar, como o relacionamento interpessoal e de grupo, o cumprimento de regras de sala de aula, o respeito pelos outros, a cooperação com os colegas em atividades comuns, a colaboração com a comunidade, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação dos outros, o desenvolvimento do espírito crítico, o estímulo à capacidade de intervenção, o incentivo à autonomia e responsabilidade na execução das tarefas.

Todos estes domínios de atuação prioritária foram definidos após uma primeira análise e observação (que se prolongou pelo ano letivo) realizada à turma. Este momento de análise foi realizado aquando dos momentos de observação e pesquisa de dados e de informação, na primeira fase de intervenção pedagógica, e que foi sendo constante ao longo do ano letivo. Todos os dados e informações recolhidas e obtidas com ajuda das professoras cooperantes permitiram a elaboração da caracterização geral da turma e de a caracterização individual de cada criança. As caracterizações elaboradas permitiram a definição de uma estratégia global para a turma, uma vez que somente a partir desta tivemos conhecimento das especificidades das crianças, do funcionamento do grupo e dos passos a seguir na construção das planificações.

Criar e desenvolver valores pessoais, sociais, éticos e culturais é extremamente importante para a vivência em sociedade. Considerou-se que todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido visou a formação (intelectual e física) das crianças, bem como a socialização. O desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes foi efetuado

a vários níveis, quer a nível cognitivo (saber-saber), quer a nível pessoal e social (saber-estar e saber-ser).

Partindo dos conteúdos a abordar, desenvolveram-se as Unidades Didáticas, que tentaram privilegiar a interdisciplinaridade, visando a criação de espaços de trabalho conjuntos e articulados em torno de metas educativas. Proporcionar atividades de aprendizagem significativas e motivadoras, para que os conhecimentos adquiridos fossem completamente assimilados, foi, também traço marcante das intervenções educativas. Além disso, foi sempre intenção partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de maneira a que os novos conhecimentos tivessem significado e por isso mesmo cativasse a atenção e o interesse por parte deles.

Tendo a intenção de fomentar e facilitar novas aquisições, o uso e exploração de recursos e materiais favoreceu o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve estabelecer a diferença entre os recursos a utilizar no processo de despertar a atenção, de a manter e a focalizar, isto é centrá-la naquilo que é relevante. A criação de materiais didáticos para a abordagem/clarificação de determinados conteúdos implica que estes sejam coerentes com os seus propósitos, e também, na introdução e adaptação às exigências escolares, que melhorarão a qualidade e eficácia da experiência instrutiva que se desenvolve na aula.

Contemplam-se nestas considerações finais a reflexão entre o que foi planeado e o executado, que, no entender do mestrando, foi um mote para a aprendizagem acerca da gestão do tempo e da flexibilidade das planificações, uma vez que teve a oportunidade de intervir em momentos planificados que não foram cumpridos como o planeado. A intervenção educativa permitiu ao mestrando promover uma melhor gestão do tempo, uma melhor organização e distribuição de conteúdos para cada bloco de aulas, a sua organização, melhorando, no seu entender, a apropriação dos recursos escolhidos aliada à capacitação dos alunos para os objetivos pretendidos, rentabilizando assim as suas mais-valias para o processo de ensino e aprendizagem (são exemplos os textos escolhidos, os documentos históricos seleccionados, os materiais produzidos e as suas finalidades, entre outros).

Foi um processo formativo com aprendizagens marcantes, pautado sempre pelo espírito reflexivo e de assimilação de saberes, onde demonstrou um espírito indagador,

sempre com a procura de recursos alternativos para serem usados nas suas intervenções e com espírito total de aprendizagem pelo saber-saber saber-ser e saber-fazer e saber-estar. Assume-se uma dificuldade perentória que tentou ser colmatada ao longo deste processo a organização de tempo para a planificação que foi, para o mestrando, menos positiva, uma vez que o calendário de regências sofreu imensas alterações, o que prejudicou, no seu entender, a organização das suas práticas educativas.

No entanto, o mestrando, mediante as dificuldades sentidas, pensa ter tido intervenções práticas bastante significativas, que desbloquearam traços de personalidade pessoal e profissional, construindo, desta forma, o seu perfil enquanto docente das áreas de especialidade a que este relatório se refere.

Este perfil docente, que iniciou a sua formação neste período, foi o despertar para a educação ao longo da vida que é essencial, necessária e primordial na apropriação de um perfil de excelência.

Tendo em consideração os dois ciclos de ensino, as mais variadas UC de formação – e os seus professores, o contacto com os pares de estágio, os colegas de turma, a orientação dos professores supervisores e cooperantes, todos o processo de formação geral e específico, no entender do mestrando –, estão lançadas as sementes para que a mais bela flor possa brotar e acolher cada aluno nas suas pétalas.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro Governo Regional dos Açores - Direção Regional da Educação - Universidade dos Açores.
- Alves, L. A. (2012). *História da Educação - uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Amado, C. M. (2007). *História da Pedagogia e da Educação*. Universidade de Évora.
- Arends. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Edições McGraw-Hill.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania: Renovação da pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação - Para uma Educação de qualidade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barros Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barros, C. H. (2013). *Ensino da História, memória e história local*.
- Bernardo, B. A., & Naujorks, J. d. (S/D). *Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa*. UFRGS Instituto de Letras.
- Brito, A. M., & Lopes, H. C. (2001). Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. Em I. M. F. I. Fonseca, *A Linguística na formação do professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 49 - 63). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

- Buescu, H. C., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Castoldi, R., & Polinarski, C. A. (2009). A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. *I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 684-692.
- Catarino, J. C. (2016). *O PROCESSO DE AGREGAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS IMPACTES PROVOCADOS NUM AGRUPAMENTO DO ALGARVE (ESTUDO DE CASO)*. Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Cavalcante, M. A., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário. Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º CEB*. Porto: FLUP [Tese de Doutoramento não publicada]
- Cunha, D. P. (2012). *O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um olhar crítico sobre as especificidades, transversalidade e continuidade nestes contextos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. Em I. S.-S. (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora.

- Educação, C. N. (2017). *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafio*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Educação, C. N. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Educação, D.-G. d. (2012). Obtido de Plano da Matemática II_historico: <https://www.dge.mec.pt/plano-da-matematica-iihistorico>
- Educação, D.-G. d. (2012). Obtido de Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: <https://www.dge.mec.pt/programa-de-formacao-em-ensino-experimental-das-ciencias>
- Educação, D.-G. d. (2018). *PNL2027* . Obtido de Plano Nacional de Leitura 2027: http://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos
- Escola, J. (2007). A comunicação educativa e os desafios da sociedade do conhecimento. *Fenda Dixital e as sua implicacións educativas*, 307-317.
- Fernandez, C. (2011). PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspetivas e possibilidades para a formação de professores. *PCK - Perspectives and possibilities for teacher education*.
- Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Flores, P. Q., & Escola, J. J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, 8 (2009), 077-096, 77-96.
- Franco, C. d. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um Componente Fundamental no Ensino?* Lisboa: Faculdade de ciências sociais e humanas.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas

Gil, J. M. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. *Tecnología para transformar la Educación. Universidad Internacional de Andalucía/AKAL*, 15-49.

González-Montegudo, J. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales.

Guidalli, C. R. (2012). *DIRETRIZES PARA O PROJETO DE SALAS DE AULA EM UNIVERSIDADES VISANDO O BEM-ESTAR DO USUÁRIO Linha de Pesquisa 1: Métodos e Técnicas Aplicadas ao Projeto em Arquitetura e Urbanismo*. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.

JIMÉNEZ, L. A. (s.d.). GAMIFICAR: EL USO DE LOS ELEMENTOS DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL. Mahidol University International College y Sichuan International Studies University, College of International Education.

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças*.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar : um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP).

Márcia Figueiredo, T. P. (s.d.). Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *Programa de pós-graduação em educação*. Fortaleza, Ceará, Brasil: Universidade Federal do Ceará.

- Martins, G. d., Gomes, C. A., Pedroso, J. B., Camilo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., . . . Soares, M. T. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Medeiros, R. M. (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Morais, C., Moreira, L., & Paiva, J. C. (2014). Methodological approaches used to study information and communication technologies in education: a systematic review of the portuguese scientific production in scopus and web of science. *ICERI2014 Conference* , 2176-2183.
- Mourato, F., & Piteira, M. (2019). *Ferramentas de gamificação na plataforma Moodle*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Oliveira, J. M. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB* . Porto.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia .
- Pereira, L. C. (s.d.). *História da Educação*. Obtido de <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural Utopia ou realidade*. Porto: Profedições.
- Ponte, J., & al, e. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ramos, M. R. (2012). O uso de tecnologias em sala de aula. *Revista Eletrónica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL*, 1-16.

- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review.
- Ribeiro, A. I., & al, e. (2013). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. (2014). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santos, O. K. (2013). Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula Interactiva*. . Rio de Janeiro: Quarteto Editora.
- Sousa, D. L., Carvalho, D. C., & Marques, E. A. (2012). Uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de pedagogia da UFPI. *IV FIPED - Forum internacional de pedagogia*, 1-12.
- Sousa, R. G. (s.d.). *A Histórias das Escolas*. Obtido de <https://escolakids.uol.com.br/historia/a-historia-das-escolas.htm>
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas*, 110-114.
- Teixeira, M., Silva, I., & Santos, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Thurlher, M. G. (1994). *Levar os Professores a uma Construção Activa da Mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação*. Lisboa: Escolar Editora.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS REGULADORES

Decreto-Lei n.º 6/2001 - Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18

Decreto-Lei n.º 240/2001 - Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30

Decreto-Lei n.º 241/2001 - Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02

Decreto-Lei n.º 176/2012 - Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02

Decreto-Lei n.º 79/2014 - Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14

Lei n.º 15/2017 - Diário da República n.º 85/2017, Série I de 2017-05-03

Portaria n.º 298-A/2019 - Diário da República n.º 172/2019, 1º Suplemento, Série I de 2019-09-09

Lei n.º 96/2019 - Diário da República n.º 169/2019, Série I de 2019-09-04

Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 LEI N.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo

Programas e metas curriculares editados pelo Ministério da Educação: Português no Ensino Básico, História e Geografia de Portugal, Estudo do Meio e Matemática no Ensino Básico
Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas

Anexo 1 – Exemplo do calendário de regências da PES

Escola: ... Turmas: 1.ª A, 5.ª L Professor Estagiário: Tiago Ferraz				
Jan.	[3; 4; 5] OBS./COOP.	8-12 OBS./COOP.	15-19 OBS./COOP.	22-26 OBS./COOP.
Fev.	[1; 2] OBS./COOP.	5-9 REGÊNCIAS - POR 2.ª - 5.ª Fev. 100' - 523 (10:20h/12h); - POR 1.ª - 7.ª Fev. 50' (9h/10:30h); - POR 1.ª - 8.ª Fev. 90' (11h/12:30h); (Tiago)	Carnaval	19-23 REGÊNCIAS - HGP 1.ª - 20.ª Fev. 90' (11h/12:30h) - 523; - HGP 2.ª - 23.ª Fev. 50' (9:10h/10h) - 523; (Tiago)
Mar.	[1; 2] OBS./COOP.	5-9 REGÊNCIAS - POR + HGP + OUTRO 1.ª 5.ª Mar. (11h/12:30h); - POR + HGP + OUTRO 1.ª 5.ª Mar. (14h/15:30h); (Tiago)	12-16 OBS./COOP.	19-23 REGÊNCIAS - 1 dia inteiro 1.ª - 20.ª Mar. (9h/15:30h) (Tiago)
Abr.	Páscoa	9-13 REGÊNCIAS - HGP 1.ª - 9.ª Abr. 90' (14h/15:30h); - HGP 2.ª - 11.ª Abr. 50' (12:15h/13:05h) - 523; - HGP 2.ª - 12.ª Abr. 50' (9:10h/10h) - 523; (Tiago)	16-20 REGÊNCIAS - HGP 2.ª - 18.ª Abr. 50' (12:15h/13:05h) - 523; - HGP 2.ª - 19.ª Abr. 50' (9:10h/10h) - 523; (Tiago)	[29; 30; 31] REGÊNCIAS - POR 2.ª - 30.ª Jan. 100' (08:20h/10:00h) - 523; - POR 1.ª - 30.ª Jan. 90' (11h/12:30h); - HGP 1.ª - 31.ª Jan. 90' (9:10:00h); - HGP 2.ª - 31.ª Jan. 50' (12:15h/13:05h) - 523; - HGP 2.ª - 3.ª Fev. 50' (9:10h/10h) - 523; (Tiago)
Mai.	[2; 3; 4] OBS./COOP.	9-11 REGÊNCIAS - 1 dia inteiro 1.ª - 3.ª Mar. (9h/15:30h); (Tiago)	14-18 OBS./COOP.	21-25 OBS./COOP.

Anexo 2 – Grelha de Distribuição dos textos do projeto de leitura

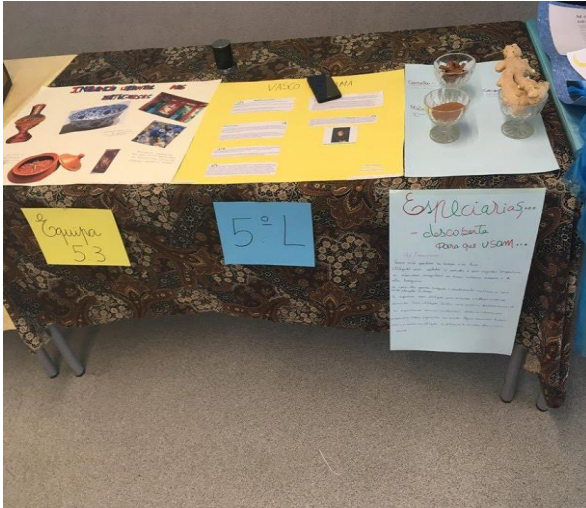
Data	Hora	Turma que oferece a leitura	Turma que recebe a leitura	Texto/ Autor
4 de junho	10h	4.ª B	4.ª A	"O Pássaro da Cabeça" de Manuel António Pina
4 de junho	11h	4.ª A	1.ª A	"D. Gonçalo a cavalo" de Luísa Ducla Soares
4 de junho	14h	1.ª A	4.ª B	"Faz de conta" de Álvaro Magalhães
4 de junho	15:50h	3.ª B	5.ª J	<i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares, <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro e <i>O livro do trava-língua</i> de Ciça
4 de junho	12:15h	6.ª G	2.ª B	"As Palavras" de Eugénio de Andrade
4 de junho	15h25	5.ª J	3.ª B	<i>Uma história com palavras</i> de José Fanha
5 de junho	14h	1.ª A	4.ª A	"O colar de Carolina" de Cecília Meireles
5 de junho	14:30h	4.ª A	4.ª B	"D. Gonçalo a cavalo" de Luísa Ducla Soares
5 de junho	15h	4.ª B	1.ª A	"O Pássaro da Cabeça" de Manuel António Pina
5 de junho	9h	3.ª D	6.ª G	"Aviador Interior" de Manuel António Pina
6 de junho	11:25h	6.ª I	6.ª H	"As portas que Abril abriu" de Ary dos Santos
6 de junho	12:15h	2.ª B	5.ª L	"O Livro" de Luísa Ducla Soares
7 de junho	9:10h	5.ª L	6.ª I	"Comunicados MFA", Centro de documentação 25 de abril, Universidade de Coimbra
7 de junho	9:10h	5.ª L	6.ª L	"Carta de foral", D. Afonso III "Influência árabe", Álvaro de Córdova, <i>Indiculus luminosas</i> , séc. IX

Anexo 3 – Marcador de Livro



Anexo 4 – Registos fotográficos do projeto “Descobrir o Oriente”

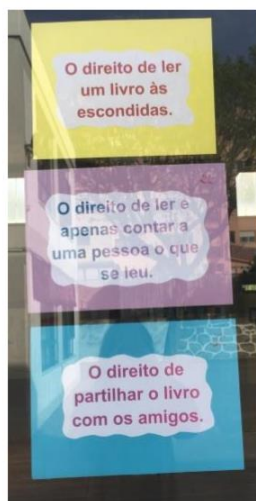
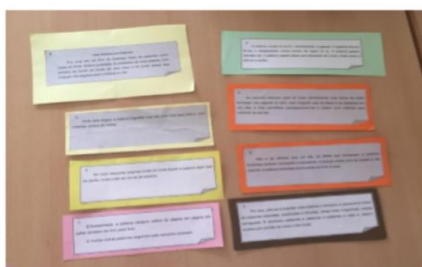




Anexo 5 – Dia Mundial do Livro: Faixa



Anexo 6 – Dia Mundial do Livro: Registos fotográficos




Anexo 7 – Dia Mundial do Livro: Painei



Anexo 7 – Peddy-Paper: Registros fotográficos



Apêndice A – Unidade Didática “Há duna e mar ... há sentir e pensar!”

Plano de aula 1.º Ciclo				P.PORTO			
Professor Estagiário: Tiago Ferraz		Orientadora Cooperante: Carla Barbosa Professora Supervisora: Paula Flores Elisa Sousa Cristina Maia		Escola: Escola Básica do Godinho		Ano/Turma: 1.ºA	
Data: 20 de março de 2018 Duração: 90' + 90' + 90' minutos		Há duna e mar ... há sentir e pensar! Sequência Didática					
Competências		Estudo do Meio				⌚	Recursos
A descoberta do ambiente natural Conteúdo: aspetos físicos do meio local Competências: identificar cores e sons da natureza	A experiência conta a história Atividade Experimental com água - I Procedimento - Colocar areia num recipiente formando uma pequena duna. - Adicionar água ao recipiente. - Com o movimento da mão, agitar a água, formando pequenas ondas. - Repetir este movimento até espalhar a areia no recipiente. Todos os alunos experimentam e fazem o movimento na água, formando pequenas ondas. Reflete-se sobre o movimento da água e o que este provoca – relacionar com o texto trabalhado anteriormente. O professor orienta a <u>reflexão pós atividade</u> : como estava a duna? O que aconteceu? Porquê? Como? Os alunos preenchem o <u>relatório da atividade</u> : assinalam o material necessário e os passos efetuados. Devem ilustrar os quadros referentes à parte inicial (formação da duna), ao movimento exercido (ondas) e ao resultado final (areia espalhada).				25'	Areia Recipiente Água	
	A descoberta dos materiais e objetos Conteúdo: experiências com água Competências: identificar cores e sons da natureza						5'
						10'	Relatório
						25'	
		Atividade Experimental com água – II Solúvel ou não solúvel Questão problema: Porque é que a duna não desapareceu? Procedimento: - 6 pequenos recipientes (em cada recipiente deve conter: milho, areia, açúcar, chocolate em pé, azeite e sal) - 6 colheres para mexer. - Juntar água a cada recipiente e mexer. - Depois de misturar os dois elementos verificar: a solubilidade ou insolubilidade. O professor orienta a <u>reflexão pós atividade</u> : se se misturou é um elementos solúvel. se não se misturou é insolúvel. Os alunos preenchem o <u>relatório da atividade</u> : assinalam o material necessário e os passos efetuados. Devem ilustrar os quadros referentes aos elementos misturados e ao resultado final. Assinalam a resposta ao problema: “A duna não se misturou com a onda porque...”. Criação de um esquema síntese com os registos fotográficos da experiência.				5	6 copos Açúcar Sal Chocolate Azeite Areia Milho
						10'	Relatório
						10'	Fotos Cartolina
		Português					Recursos
Relaciona, sonoridades, conhecimentos e experiências pessoais	1. À entrada dos alunos na sala de aula: - Reprodução de uma faixa áudio com o som do mar.				10'	Faixa com som do mar	
	2 O professor questiona os alunos acerca do som que ouvem / o que os faz lembrar. - Identificação do som / locais onde o podemos ouvir / recordações que se possam lembrar				5'		
	3. Os alunos observam o painel construído pelo professor, com elementos que representam o mar e a duna.				5'	Faixa de som	

	<p>O professor questiona os alunos sobre o painel colocado na sala de aula – O que veem? O que será? Como relacionam com a música que estamos a ouvir?</p> <p>4. Ainda com a música ambiente: O professor lê o texto “A Duna e a Onda”, de José Jorge Letria. O texto é projetado no formato Story Jumper.</p> <p>5. O professor questiona os alunos acerca da relação entre o painel, a música e o texto ouvido.</p> <p>6. O professor apresenta o desafio “Ver e descobrir” e explica as regras do jogo. O professor propõe ao alunos inserir no painel as várias partes da história, através de ilustrações.</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Desafio - Instruções</p> <p>Nível I</p> <p>a) Ordenar cartões ilustrativos da história em três conjuntos. b) Colocar corretamente os cartões na grelha projetada. (Se o cartão for colocado corretamente na grelha é ouvido um som positivo (palmas). Se estiver incorreto ouve-se o som de uma buzina). d) a cada cartão colocado corretamente, acrescentam-se pontos à tabela de pontos.</p> <p>Nível II</p> <p>Colocar corretamente os cartões no painel. (conjunto I – no meio do painel / Conjunto II – junto da duna / Conjunto III – junto do tecido azul)</p> <p>Objetivo: Nível I – ordenar os cartões em três conjuntos distintos. (total 12 pontos) Nível II – colocar corretamente os cartões no painel (total 12 pontos)</p> </div> <p>7. No quadro, apresentação de cartões com os elementos desordenados. I – O que a Duna poderia ver se saísse do areal: -algas -corais -peixes prateados</p>	<p>5'</p> <p>25'</p>	<p>Texto “A Duna e a Onda”</p> <p>Grelha de pontos</p> <p>Cartões ilustrados</p>
--	--	----------------------	--

<p>Leitura</p> <p>-Identifica elementos nucleares da história. -Identifica sentimentos e emoções, inferidas pelo leitor. -Descreve elementos da imagem, partilha sentimentos e emoções provocados.</p> <p>-Lê um texto com articulação e entoação corretas. -Identifica os diferentes elementos da história: personagens, problema, resolução do problema.</p>	<p>-ilhas</p> <p>II -O que se passava na Duna: - apanhar sol - Conchas - caranguejos -pessoas bronzeadas</p> <p>III- O que viu a Duna no novo lugar: -Palmeiras - Coqueiros - casas de pescadores - embarcações com troncos de árvores</p> <p>5.1. Projeção de uma grelha com o título dos conjuntos. 5.2. Início do jogo “Ver e descobrir” – Nível I. 5.3. Em diálogo com os alunos, a turma discute o conteúdo dos cartões e comprovam-se com excertos do texto (consulta do Story Jumper). 5.4. Antes de colocar o conjunto de cartões I no painel: Projeção do excerto: *I- “Queres vir comigo? (...) Se pudesses vir comigo mostrava-te coisas fantásticas (...). Os cartões são colocados no painel. 5.5. Antes de colocar o conjunto II no painel: Projeção do excerto *II “Gostava de ir contigo mas, infelizmente, não posso sair daqui. (...) pertenço ao areal (...) por isso não posso sair (...)” Os cartões são colocados no painel. 5.6. Projeção do excerto: *III – “Todos os dias, empurrada pela maré, vinha até à praia e levava consigo um pedaço da areia da duna.” 5.7. Antes de colocar o conjunto *III no painel: IV - “A duna, resignada com a sua sorte, estendeu-se na areia e ali ficou de barriga para o ar a apanhar sol (...)”. Os cartões são colocados no painel. *O professor indica alunos para que leiam os excertos, expressivamente (I – como se fosse um convite, delicadamente / II – triste, incapacitada / III – com força, objetivamente / IV – feliz, satisfeita).</p>	<p>10'</p> <p>15'</p>	<p>Grelha para colocação dos cartões</p> <p>Cartões Painel</p> <p>Passagens Textuais</p>
---	--	-----------------------	--


Apêndice B – Unidade Didática “O Tempo tem tempo”

Plano de aula 1.º Ciclo				P.PORTO	
Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Carla Barbosa Professora Supervisora: Paula Flores Elisa Sousa Cristina Maia	Escola: Escola Básica do Godinho	Ano/Turma: 1.ºA		
Data: 24 de março de 2018 Duração: 90' + 90' + 90' minutos	“O tempo tem tempo”				
	Integração de Saberes				
	Estudo do Meio			Ⓢ	Recursos
Os aspetos físicos do meio local: -O tempo que faz (registar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias) -A noite e o dia (comparar a duração do dia e da noite ao longo do ano...) - Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...) -Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos	Motivação: 1. Projeção e audição do vídeo musicado “As 4 estações” da publicação MultiLand a) Qual o tema principal do vídeo? Em quantas partes se divide? Quais são essas partes? b) que características conseguem recordar, a partir do que ouviram? c) apresentação do título da sequência “O tempo tem tempo” – que tempo é este? Desenvolvimento: 1. Projeção do vídeo, repartido a) Primavera – audição da parte respetiva – quais as características referidas no vídeo? b) Verão – audição da parte respetiva – quais as características referidas no vídeo? c) Outono – audição da parte respetiva – quais as características referidas no vídeo? d) Inverno – audição da parte respetiva – quais as características referidas no vídeo? (com indicação dos períodos/ meses correspondentes) e) registo das características: as características são registadas em 4 cartolinas, individuais, de forma a iniciar a composição do esquema final. 2. Projeção das imagens do manual, <u>pág 90.</u> , que ilustram as estações do ano. a) as imagens também estão em cartolina e, depois de oralmente serem associadas às estações do ano respetivas, são coladas às cartolinas com as características acima referidas. 3. Resolução dos exercícios do manual, <u>pág. 90</u>			10'	Vídeo
				30'	Vídeo 4 cartolinas
				15'	Manual Imagem em cartolina
			10'		
	4. Projeção da imagem “O sol diz ao Rui e à Inês” (duração do dia e da noite no Verão e Inverno) a) Porque nos deitamos mais cedo no Inverno? Porque acordamos mais cedo no Verão? b) Comparar os diálogos da imagem com as características referidas no ponto 1.e). c) Resolução do exercício do manual, <u>pág. 90 e 91.</u> Consolidação: 5. Que tempo faz? a) no verão (e restantes estações), há mais dias de sol, chuva, ...? Como podemos representar? (sol, nuvens com chuva, nuvens, neve), através de desenhos/símbolos. b) que símbolos associamos a cada estação do ano? c) colocar os símbolos mais representativos de cada estação do ano junto dos cartazes já elaborados.			15'	Imagem Manual
			10'	4 símbolos do tempo	
	Matemática				Material
Representação de dados: -Recolher conjuntos de dados -Representar conjuntos de dados - Ler gráficos de pontos em que cada figura representa uma unidade. - Ler pictogramas em que cada figura representa uma unidade - Recolher e registar dados utilizando gráficos de pontos e pictogramas	1. Apresentação dos quatro símbolos, do tempo atmosférico, analisados no bloco de estudo do meio. a) colocação no quadro (dos símbolos do tempo), na posição para se iniciar o pictograma b) a partir dos registos diários do tempo, elaborado no caderno diariamente – levantamento do tempo atmosférico registado. A cada registo, é colocado um cartão com o respetivo símbolo, no quadro pictórico. c) depois de realizado o levantamento dos registos: análise do resultado – como tem estado o tempo durante este mês? Houve mais dias de sol ou de chuva? Corresponde à estação do ano em que nos encontramos? Quantos dias de sol houve? E nublados? E de chuva? Houve algum dia com neve? 2. Que tempo preferes? a) a partir dos mesmos símbolos de tempo atmosférico, questionar os alunos sobre o tempo que preferem (dias de sol, nublados, ...). Cada aluno vai ao quadro e regista a sua opinião agora num quadro de pontos (cada resposta dos alunos equivale a um ponto no gráfico). b) qual a resposta com mais votos? Quantos alunos votaram?			35'	4 símbolos do tempo Cadernos diários
				15'	4 símbolos do tempo

	<p>c) somar todas os pontos, das diferentes respostas e concluir que a soma de todas as respostas é igual ao número de alunos que responderam.</p> <p>3. Reflexão acerca da construção do pictograma e do gráfico de pontos (cada figura / ponto representa uma unidade, com se faz a leitura dos gráficos, ...)</p> <p>4. Entrega, a cada aluno, de um pictograma (colar no caderno), incompleto. Este pictograma será para realizar o registo diário do tempo atmosférico – voltar a analisar no final do período letivo/ acompanhar a sua construção e preenchimento. <u>a) analisar</u> passos da construção + símbolos + forma de preenchimento b) iniciar a construção</p>	10' 30'	Folhas do pictograma
Português			Material
<p>IEL: Dizer trava-línguas</p> <p>- Diz o trava-línguas, articulado e aumentando o ritmo</p> <p>L: Audição ativa</p> <p>-Identifica parte do trava-línguas, repetido na música</p> <p>L: Ler em voz alta pequenos textos</p> <p>-Lê o trava-línguas com articulação, entoação e velocidade adequadas</p>	<p>1.Telefone estragado: o professor inicia o jogo do telefone estragado. O trava-línguas “o tempo perguntou ao tempo” é a mensagem a ser passada pelos alunos. O último aluno a receber a mensagem regista a informação no quadro.</p> <p>2.Audição de um excerto da música “Tempo perguntou ao tempo”, do grupo Tucanas, no Teatro da Luz</p> <p>a) Oralmente, o professor coloca questões aos alunos: Que parte da música foi repetida mais vezes? Conseguem repetir essa mesma parte?</p> <p>c) projeção do trava-línguas “O tempo perguntou ao tempo”.</p> <p>d) Leitura do trava-línguas, pelo professor</p> <p>e) Leitura dos alunos, com ajuda do professor. A leitura deve aumentar o ritmo, a cada vez que se repete o trava-línguas.</p>	15' 10' 10'	Vídeo Trava-línguas
<p><u>L:Organizar</u> a informação de um texto</p> <p>- Identificar, por <u>expressões de sentido</u> equivalente, informações contidas no texto narrativo</p> <p>- Relaciona diferentes informações contidas no mesmo texto</p> <p>-Põe em evidência a sequência temporal dos acontecimentos</p> <p>- Identificar o tema ou o assunto do texto.</p>	<p>Trava línguas: O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem! o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.</p> <p>3. Leitura dramatizada do conto “As quatro estações”, de António Torrado – pelos professores estagiários.</p> <p>a) A partir da leitura, oralmente, os alunos indicam os “quatro filhos do rei” e o que cada um representa.</p> <p>b) A partir de questões orais – quem era o rei e porque estava angustiado? O que decidiu o rei fazer? Quem foi o primeiro dos seus filhos a governar? E o segundo? ... Qual a relação/ sentimentos entre os “irmãos”? – Construção de um esquema síntese de compreensão e registo no caderno diário.</p> <p>4. Entrega de quatro excertos do texto, aos alunos, relativos às ações praticadas pelas estações do ano e pelas pessoas, em cada uma delas.</p> <p><u>a) Localizar</u> no texto a informação: qual a primeira estação a governar? – ordenar as imagens criadas na aula de estudo do meio e associar os elementos da dramatização.</p> <p><u>b)</u> registo das atividades praticadas, em cada cartão associado à estação do ano – comprovar com o texto dos excertos</p> <p><u>c)</u> Leitura dos diálogos, com os sentimentos associados (impaciência, assertividade, zangado, ...)</p> <p><u>d)</u> depois de ordenada a sequência, com as informações do texto e com as imagens de Estudo do Meio: recriar a sequência de acontecimentos: Chegado do Outono e saída em lágrimas / Chegada do Inverno “Em que desordem isto está” / Chegada da primavera “Já posso” (impaciente) / Chegada do Verão “Vamos trabalhar!”</p> <p>5. Construção de quatro nuvens de ideias, a partir da aplicação: cada aluno associa uma palavra a cada estação do ano e escreve no computador (de forma a aumentar o campo lexical)</p>	10' 10' 20' 10'	<p>Material da dramatização</p> <p>Excertos do texto</p> <p>Imagens de Estudo do Meio</p> <p>Computador</p>


Apêndice C – “O Colar de Carolina “ e “As meninas”

Corre Carolina, Corre a cortina...

Plano de aula Português 1.º Ciclo			P.PORTO	
Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Laurinda Santana	Escola: Escola Básica de Matosinhos	Ano/Turma: 5.º	
Data: 29 de janeiro de 2018 Duração: 50+50 minutos 10:20h – 12:20h	“O colar da Carolina”, Cecília Meireles “As meninas”, Cecília Meireles			
Desenvolvimento da aula			⊕	Recursos
<p>ORALIDADE O professor desenvolve diferentes atividades de oralidade, tendo em consideração algumas orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, a par com o professor, leem o poema. - O professor pede alunos voluntários para ler o poema. - Os alunos podem “ler” o esquema de compreensão criado anteriormente. - Os alunos podem ler os versos, em coro. - Os alunos leem expressivamente enfatizando os sentimentos apresentados (correr – cansaço, ...) <p>Estas atividades são gravadas e apresentadas à turma.</p> <p>- O professor recorda a personagem Carolina e revê o esquema de compreensão elaborado na aula anterior.</p> <p>- O professor lê o poema “As meninas”, de Cecília Meireles.</p> <p>- O poema é projetado e os alunos identificam as personagens do poema. O professor, de seguida, apresenta a projeção do poema “O colar de Carolina” e os alunos identificam a personagem que se encontra em comum.</p> <p>Com os diversos elementos baralhados no quadro (janela, três meninas, cortina, palavras, ...) os alunos criam um esquema de compreensão como se apresenta:</p> <p>- o professor escolhe três alunos, ou voluntários, que interpretem as três personagens do texto, dramatizando o poema (gestos, as falas, tom de voz, ...). O poema pode ser dramatizado mais que uma vez.</p>				Conversão de imagens poéticas em ilustrações do poema

Corre Carolina, Corre a cortina...

<p>- As dramatizações podem ser gravadas e assistidas em projeção. Um aluno pode ser a voz off e outros alunos interpretam as personagens</p> <p>-- O professor enfatiza as rimas existentes no poema, a partir do esquema de compreensão e pede ao alunos que substituam o nome das personagens por outro (que pode ser o deles próprios). Os alunos leem para que se apercebam da mudança sonora ocorrida.</p> <p>Os alunos devem concluir que a partir dessa substituição já não existe rima e devem procurar palavras que rimem com o nome escolhido.</p> <p>- Nunca cartão entregue aos alunos, devem registar o seu nome.</p> <p>- Em grande grupo, todos devem encontrar uma rima para cada nome do colega da turma, que deve ser registado no mesmo cartão e afixado junto da “janela esquema” criada.</p>				
--	--	--	--	--

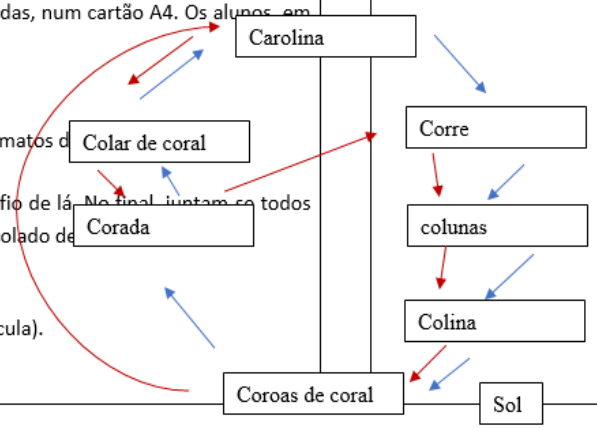
Plano de aula Português 1.º Ciclo			P.PORTO	
Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Carla Barbosa	Escola: Escola Básica do Godinho	Ano/Turma: 1.º	
Data: 29 de janeiro de 2018 Duração: 90'	“O colar da Carolina”, Cecília Meireles “As meninas”, Cecília Meireles			
Desenvolvimento da aula			⊕	Recursos
<p>LEITURA - O professor lê o poema “Colar de Carolina”. - O professor relê o poema, enfatizando as palavras iniciadas pela letra C.</p> <p>ESQUEMA DE COMPREENSÃO - Em diálogo com os alunos identificam a personagem do poema, as suas características, os adereços, os espaços, a ação,</p>				

- Os alunos escolhem as respostas a partir de etiquetas preparadas e apresentadas no quadro.
- Os alunos identificam e etiqueta correspondente à resposta, colando-a no painel criado para este registo.
- As etiquetas respondem a questões como: quem? O que fez? Onde fez? O que levava?, criando um esquema de compreensão, como no exemplo:

ESCRITA LÚDICA

- Os alunos leem o esquema mediante as diferentes direções em que o poema pode ser compreendido, como indicam as setas do esquema.
- Projeta-se a ilustração do poema e os alunos devem identificar as características desta. O professor parte da forma do cabelo de Carolina, caracóis, para proceder à próxima atividade.]
- A palavra caracol, coluna, colina, colar e coral são apresentadas, a tracejado e caligrafadas, num cartão A4. Os alunos, em grupo, devem cobrir o tracejado com fio de lá.

- Os cartões devem ser colocados no esquema de compreensão (a mesma palavra em formatos diferentes).
- O professor distribui um cartão circular onde deverá ser colado, em forma de caracol, fio de lá. No final, juntam-se todos os cartões e acrescentam-se à ilustração do painel de registo, formando o cabelo encaracolado de Carolina.
- No caderno diário, os alunos rodeiam todos os C, nas palavras escritas.
- O professor desenha a letra C no quadro (manuscrita e de imprensa, maiúscula e minúscula).
- Os alunos devem fazer o "desenho no ar".
- No caderno de treinar, escrevem várias vezes esta letra.




Apêndice D – Planificação Localização no espaço

Plano de aula					
Professor Estagiário: Tiago Ferraz		Orientadora Cooperante: Carla Barbosa Professora Supervisora: Cristina Maia		Escola: Escola Básica do Godinho	Ano/Turma: 1.ªA
Data: 16 e 17 de maio de 2018 Duração: 90' + 90'		Localização no espaço			
Objetivo geral	Descritores	Desenvolvimento da aula	⊕	Recursos	Avaliação
À descoberta do mundo natural	Identificar cores, sons e cheiros da natureza	<p>I AULA</p> <p>Motivação</p> <p>1. Leitura de um excerto da obra "Dário, sol nos olhos, pés no rio" de Maria Natália Miranda – "O rio das águas limpinhas"</p> <p>a) diálogo em grande grupo: como era este rio? O que faziam as pessoas no rio? Como era a água do rio?</p> <p>b) registo das principais ideias, no quadro</p> <p>c) Qual o tema principal do texto? – Água</p> <p>d) Retomar aula professora Catarina: rever o tema abordado</p>	10'	Livro	Grelha de avaliação da aula
À descoberta dos materiais e objetos	Identificar propriedades físicas da água (incolor, insípida, inodora)	<p>Desenvolvimento</p> <p>1. Experiências com água</p> <p>a) a partir do que foi registado: quais as principais características da água? (cor, sabor, cheiro...) – levantamento das sugestões dos alunos.</p> <p>b) A água tem cor? Usar três copos, um copo com sumo, outro com leite e mais um com água. Questionar os alunos sobre as características de cada líquido, relativamente à cor. Colocar um objeto atrás de cada copo, como forma de comprovar que a água é incolor.</p> <p>c) A água tem cheiro? Com os mesmos três copos, vendar os olhos a dois alunos. Misturar os copos. Cada aluno deve descobrir o</p>	10'	-Registos	- Participação / desempenho dos alunos;
Educação ambiental / desenvolvimento sustentável	Promover o processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente		10'	-1 copo com água	- Capacidade de argumentação/ espírito crítico;
			10'	-1 copo com sumo	- Consolidação das aprendizagens da aula – identifica poluição aquática e formas de poluição
			10'	-1 copo com leite	
			10'	-Vendas	
		<p>conteúdo de cada copo através do olfato. Diálogo em grande grupo sobre o facto de a água ser inodora.</p> <p>d) A água tem sabor? Com os mesmos copos, usar palhinhas. Os alunos provam o conteúdo de cada copo e referem as principais características (tem sabor, não tem sabor, é doce, ...)</p> <p>e) preenchimento da tabela, manual, página 84 e 85 – sobre as características da água. – <u>projeção</u> do manual online + correção no quadro</p>	10'	-Palhinhas	
			10'	- Manual	
			10'	- <u>projektor</u>	
		<p>2. Leitura do conto " Pobre rio!", de Maria Natália Miranda</p> <p>a) o que provocou a construção da fábrica? O que aconteceu ao rio? Como ficou o rio? O que fizeram as pessoas que costumavam estar no rio?</p> <p>b) registo, em contraste com as ideias levantadas no tema da aula, das principais razões que levaram à poluição do rio/consequências - <u>projeção</u> do conto – sublinhar/identificar causas de poluição, no texto</p> <p>c) diálogo, em grande grupo, sobre medidas que podemos tomar para colmatar esta situação.</p>	15'	Livro	
		<p>Consolidação</p> <p>1. Apresentação de 8 imagens – 4 imagens de ações de preservação do ambiente e 4 imagens de causas poluentes.</p> <p>a) Divisão da turma em 4 grupos. Cada grupo recebe cartões com este conjunto de imagens. Em grupo, e com a orientação do professor, ordenam os cartões e colocam em duas colunas distintas (poluição / preservação)</p> <p>b) Apresentação, à turma, da organização realizada.</p>	15'	8 imagens	

		<p>II AULA Motivação</p> <p>1. Audição da música "Arco íris"</p> <p>a) questionar os alunos sobre o tema principal, que foi cantado/ qual a principal característica do arco íris? / quais são as cores?</p> <p>b) reler as estrofes do conto "Menino de todas as cores", de Luísa Ducla Soares (trabalhado na aula de português)</p> <p>c) relacionar as cores do arco íris e as cores apresentadas no conto</p> <p>2. Projetar o esquema completado, na aula de português, relativo a associações entre as cores e objetos</p> <p>a) que outros exemplos podem ser associados?</p> <p>b) para as diferentes cores, associar exemplos apenas da Natureza (exemplo: verde-relva, amarelo-sol, azul-mar, ...)</p> <p>c) realizar o exercício de associação, do manual, página 82.</p> <p>3. Sensações</p> <p>a) projetar imagem A (montanha praia, mar, gaivotas, vento, trovão, ...). Os alunos identificam os elementos que produzem são e exemplificam.</p> <p>b) audição de sons (gaivotas, som das ondas do mar, som do vento, som de um trovão). A cada som ouvido, os alunos estabelecem relação com a imagem projetada.</p> <p>c) Caixa olfativa: o professor apresenta um conjunto de elementos (alho, cebola, ovo, flor, sabão e perfume). O professor passa a caixa pelos lugares e, com os olhos vendados, os alunos identificam os elementos e o cheiro que provoca (agradável ou desagradável).</p> <p>d) realização da ficha de trabalho da página 83 e 86, do manual.</p>	<p>15'</p> <p>Música "Arco íris"</p> <p>Esquema - projetar</p> <p>15'</p> <p>Imagem natureza</p> <p>Sons da natureza</p> <p>15'</p> <p>Caixa olfativa + elementos</p> <p>10'</p> <p>Manual</p>	<p>Grelha de avaliação da aula</p> <p>- Participação / desempenho dos alunos;</p> <p>- Capacidade de argumentação/ espírito crítico;</p> <p>- Consolidação das aprendizagens da aula - jogo expressão motora (reconhece sons, cheiros, cores da natureza e forma de preservar o planeta)</p>
		<p>4. Reflexão</p> <p>a) <u>Com</u> a orientação do professor, e oralmente, a turma deve refletir sobre as principais características da natureza (cores, sons, cheiros, ...) e em que medida é necessário preservá-la.</p> <p>Consolidação</p> <p>No exterior (se estiver bom tempo) ou polivalente (caso esteja a chover)</p> <p>Hora do jogo</p> <p>Dividir a turma em cinco equipas</p> <p>Procedimento:</p> <p>Os alunos estão num extremo do recinto e três ecopontos no outro extremo. Na lateral direita o quadro de marcadores, para as respostas abertas.</p> <p>(relacionando as aulas já lecionadas) A cada equipa é distribuído um conjunto de seis imagens (com objetos), <u>Em</u> corrida de estafetas, os alunos devem colocar os cartões no respetivo ecoponto.</p> <p>A cada cartão colocado corretamente é atribuído um ponto à equipa.</p> <p>Audição de diferentes sons da natureza e outros que não pertençam. Quando se trata de sons da natureza, um elemento de cada equipa dirige-se ao quadro de respostas e regista o nome do elemento natural que o som representa. A cada resposta correta, cada equipa recebe um ponto.</p> <p>Os sons que não pertençam à natureza não são assinalados (caso o sejam, a equipa perde um ponto)</p>	<p>5'</p> <p>30'</p> <p>-Ecopontos</p> <p>-Cartões com objetos</p> <p>-Sons da natureza</p> <p>-Quadro resposta</p> <p>-Medalhas de participação</p>	

		<p>Apresentação de oito imagens relativas a boas práticas de preservação do planeta (quatro imagens) e de más práticas, prejudiciais ao planeta (quatro imagens).</p> <p>Ao sinal do professor, um elemento de cada equipa corre até ao professor (que tem a imagem). O primeiro elemento a conseguir a imagem e a expressar o seu significado ganha um ponto para a equipa.</p> <p>No final, contabilização dos pontos. Entrega das “Medalhas da preservação” a todos os alunos participantes.</p>		
--	--	---	--	--

Apêndice E – UD “Rir, brincar, crescer... aprender a ser feliz!”

Plano de aula				P. PORTO			
Português 1.º Ciclo 2.º Ciclo							
Professor Estagiário: Tiago Ferraz		Orientadora Cooperante: Laurinda Santana (2.º CEB) Carla Barbosa (1.º CEB)		Escola: Escola Básica de Matosinhos + Escola Básica do Godinho		Ano/Turma: 1.º A 5.ºL	
Data: 14, 15 e 18 de maio de 2018 Duração: 90' + 90' (1.º CEB) 100'+50' (2.ºCEB)		“Rir, brincar, crescer, aprender a ser feliz...”					
		Sequência Didática					
Dominios/ Conteúdos	Competências						Recursos
Oralidade Produzir discursos tendo em conta a situação e o interlocutor	Responder adequadamente a perguntas Partilhar ideias e sentimentos	1.º CEB I Aula					
		1. Apresentação – projeção- da ilustração A ,da obra “Direitos da Criança”, de Matilde Rosa Araújo a) levantamento das sugestões dos alunos: o que está ilustrado, cores(diferentes), características (diferentes características dos meninos), posição das crianças (unidas, em círculo), ... b) Levantamento de hipóteses relativas ao tema a abordar na aula	10'			Imagem Projetor	
Leitura Ler em voz alta	Ler estrofes (contidas num texto narrativo)	2. Leitura, do professor, das estrofes 1, 2, 3, 4 e 5 da obra “Direitos da Criança”, de Matilde Rosa Araújo		5'			Livro
		3. Projetar a estrofe 1 a) reler a estrofe e dar enfoque ao verso “seja negra, branca, vermelha, amarela” b) que cores são estas? A quem pertencem? De que países serão? c) qual a relação com a ilustração apresentada?		10'			Projetor Estrofe 1
		4. Leitura do conto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares a) projeção das estrofes do conto b) o professor relê as estrofes c) alguns alunos leem os versos, com a ajuda do professor d) divisão da turma em cinco grupos e) distribuição de uma estrofe a cada grupo		25'			Livro Cartões com estrofes
Escrita	Organizar informação do texto lido	f) cada grupo prepara a leitura da estrofe, com o acompanhamento do professor (cada grupo pode eleger um leitor/ lerem vários alunos/ ...).		15'			Projetor + versos
		5. Leitura intercalada a) Projeção dos versos “A criança/ toda a criança/ seja de que raça <u>for</u> / seja negra, branca, vermelha, amarela” b) Leitura em grupo: O professor lê os versos e a cada cor (dos “Direitos da Criança”) intercala-se a cor respetiva do conto “Meninos de todas as cores” – estrofes lidas pelos diferentes grupos		15'			Projetor + versos
	Transcrever registos do quadro	6. Os elementos a) projeção das estrofes do conto “Menino de todas as cores” – no quadro b) em grande grupo, levantamento dos elementos que estão associadas às cores referidas – sublinhar no quadro os elementos: branco: açúcar, leite e neve amarelo: sol, girassol e areia preto: azeitona, noite e estrada vermelho: fogueira, cerejas e sangue castanho: terra do chão, troncos das árvores e chocolate		10'			Fichas trabalho
		7. Registrar a) distribuição de uma ficha de trabalho b) Os alunos copiam do texto as informações em falta c) análise das comparações entre os elementos e as cores associadas					
		Recurso: que outras comparações entre cores e elementos podem ser estabelecidas.					
		II Aula					
Oralidade	Responder adequadamente a perguntas Partilhar ideias e sentimentos	1.Revisão do tema abordado na aula anterior a) do que se recordam, as principais diferenças que encontraram, a criança como centro da aula		10'			

Oralidade	Responder adequadamente a perguntas Partilhar ideias e sentimentos	2. Leitura, pelo professor, de dois excertos do poema “Direitos da Criança”, de Matilde Rosa Araújo “A criança, Toda a criança, Seja de que raça for, Seja negra, branca, vermelha, amarela, Seja rapariga ou rapaz. Fale a língua que falar, Acredite no que acreditar, Pense o que pensar (...) A criança deverá receber Amor, Alimentação, Casa, Cuidados médicos, O amor sereno de mãe e pai. Ela vai poder Rir, Brincar, Crescer, Aprender a ser feliz...”	5'	Livro (excerto)
		3. Dar enfoque aos versos: “A criança deverá receber” - o que é “receber”, sentido de “dever” → direito – o que é ter direito a ... (alunos dão exemplos) – consulta do dicionário - “direito” – registo do significado, no caderno diário “Ela vai poder” - <u>comparação</u> entre o que tem direito a receber e o que pode fazer com todas essas coisas → ser feliz	10'	
Leitura Escrita	Organizar informação do texto lido Registo das palavras principais	4. “Ser feliz” a) distribuição do esquema incompleto	20'	Esquema/ ficha

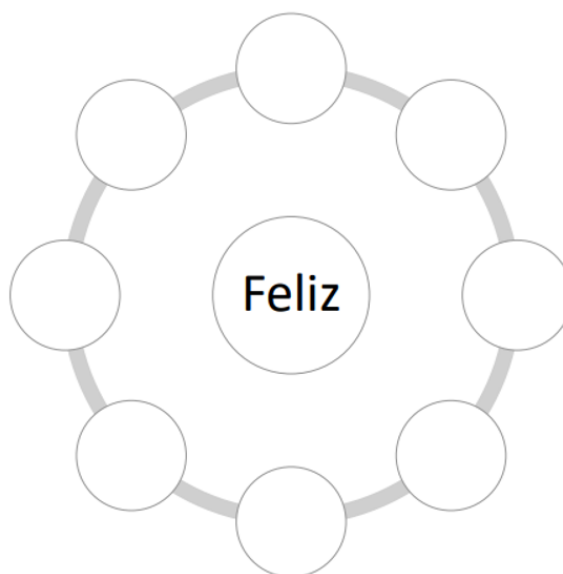
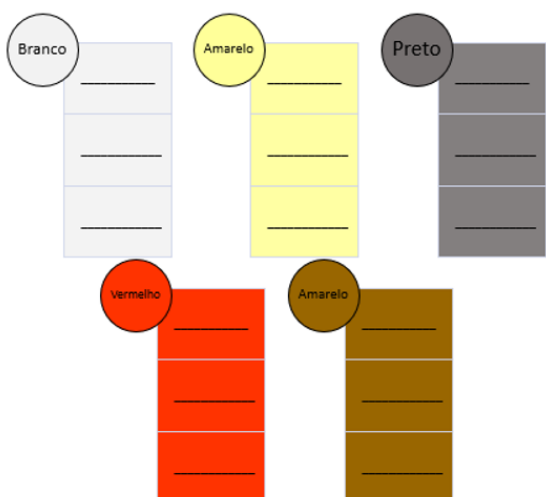
	Leitura criativa Associar gestos às palavras Ler um texto com articulação e entoação corretas	b) em grande grupo, reler o excerto do poema c) explicar a atividade: o que é preciso para ser feliz d) os alunos completam os esquemas – retiram palavras/ expressões que completem o sentido do esquema e) correção no quadro – esquema projetado	15'	Poemas para grupos
		5. Representar palavras a) A partir do esquema preenchido, representar as palavras amor, alimentação, casa, ... (como podemos fazer sem dizer nada?) b) o professor pede vários exemplos a alguns alunos		
		6. Leitura dos alunos a) divisão da turma em 2 grupos (10 alunos cada) e dois <u>sub grupos</u> (5 elementos cada) b) cada grande grupo fica responsável pela preparação do excerto (5 alunos pela primeira parte / cinco alunos pela segunda parte) – leitura e mímica dos versos 1.ª “ <u>A</u> criança deverá receber Amor, Alimentação, Casa, Cuidados médicos, O amor sereno de mãe e pai. 2.ª Ela vai poder Rir, Brincar, Crescer, Aprender a ser feliz...” c) o professor acompanha a preparação da leitura d) Apresentação da leitura e mímica, por cada grupo e) gravação das apresentações f) visualização das gravações 7. Debate/ propostas	20'	

Gramática	Manifestar reações pessoais, <u>experiências...</u> Partilhar ideias e sentimentos	c) projeção dos artigos da Convenção dos direitos da Criança: quais os direitos que não estão a ser cumpridos/ respeitados	10'	Texto/ livro
	Identificar e organizar famílias de palavras	2. Experiências pessoais a) diálogo, em turma, sobre experiências e conhecimentos relativos ao “não cumprimento” dos direitos da criança” c) introdução ao texto “O menino dos pés descalços” – como exemplo deste não cumprimento	10'	
		3. “O Menino dos pés frios” a) Leitura, pelo professor, do texto “O Menino dos pés frios” b) De que forma este texto contrasta os Direitos da Criança? c) Compreensão: O que faltava a este menino? Onde vivia? Que casa era esta? (caracterizar). Porque estava a senhora preocupada? Como conseguir o menino ficar com os pés quentes?	15'	

4. Gramática
a) Oralmente: criação de família de palavras (pão, casa, alimento, amor, ...)
b) Análise da transformação dos tempos verbais

Recurso
5. “Direitos da Criança”
a) retomar o excerto:
“A criança deverá receber
Amor,
Alimentação,
Casa,
Cuidados médicos,
O amor sereno de mãe e pai.
Ela vai poder
Rir,
Brincar,
Crescer,
Aprender a ser feliz...”

		b) levantamento de hipóteses que permitam valorizar o que a criança “deve” (direito) receber, como solução para o contraste apresentado (das imagens e do texto lido) c) registo no quadro d) cada aluno cria uma pequena frase/ texto com o título: “Para ser feliz eu posso ...” (diferentes formas de ajudar)		
--	--	--	--	--



Apêndice F – UD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”

Plano de aula
Português 2.º Ciclo


P.PORTO



Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Laurinda Santana Professora Supervisora: Elisa Sousa	Escola: Escola Básica de Matosinhos	Ano/Turma: 5.ºL
---	---	--	------------------------

Data: 16 e 17 de abril de 2018 Duração: 100' + 100'	A escuridão no passado e o tesouro conquistado
	Sequência Didática

Domínios/ Conteúdos	Competências		⌚	Recursos
Oralidade - Interação discursiva	- Expõe breve opinião	I Aula	5'	
		1. Apresentação do título da sequência: “A escuridão no passado e o tesouro conquistado” - Levantamento de ideias dos alunos acerca do título apresentado. -O professor explica que o conjunto das próximas aulas tem este título e que será acerca dele que iremos trabalhar 2. Distribuição, a cada aluno, de um cartão colorido (e já com o primeiro excerto colado) -Explicação do que se pretende com o cartão: colar os excertos do poema “As portas que abril abriu”, de José Carlos Ary dos Santos, conforme é distribuído durante as aulas - Numa cartolina, no mesmo formato do cartão entregue, o professor cola o excerto, num formato maior - No verso do cartão far-se-á o retrato de Portugal (antes e após a revolução) mediante os dois tópicos: “A escuridão invadia Portugal...” / “Mas, com abril ...”	2'	-Cartões para cada aluno -Excertos do poema -Cartolina -Texto aumentado
Educação Literária	Identifica o texto do género poético	3. Leitura, pelo professor, do primeiro excerto do poema “As portas que abril abriu”	15'	

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica tema dominante - Relaciona imagem e texto - Estabelece semelhanças entre texto e imagem - Regista informação - Responde, de forma completa, a perguntas sobre o texto - Expressa ideias e pontos de vista provocados pelo texto - Identifica tema dominante do texto - regista informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do texto aos alunos /colar no cartão - Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> - O professor questiona, oralmente, os alunos acerca do povo que vivia neste país e para onde eram enviados e o porquê * Para onde eram enviadas algumas pessoas? E Como eram enviados? * A sua partida era voluntária? E o que era pretendido destas pessoas? * Quem serão estas pessoas? – Soldados – referindo a partida dos soldados para Angola na época da guerra do Ultramar <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma fotografia que retrata esta partida * que relação estabelecem entre a imagem e o excerto do poema? <p>***5. Audição de um excerto da música, de Sérgio Godinho, “Fotos do fogo”</p> <p>1. Chega-te a mim /mais perto da lareira/vou-te contar /a história verdadeira/ A guerra deu na tv /foi na retrospectiva /corpo dormente em carne viva /revi p’ra mim o cheio aceso /dos sítios tão remotos /e do corpo ileso /vou-te mostrar as fotos /olha o meu corpo ileso/Olha esta foto, eu aqui /era novo e inocente /"às suas ordens, meu tenente!" /E assim me vi no breu do mato/altivo e folgazão /ou para ser mais exacto saudoso de outro chão /não se vê no retrato/ (...)/Eu nesta, não fiquei bem /estou a olhar para o lado /tinham-me dito: eh soldado! /É dia de incendiar aldeias /baralha e volta a dar /o que tiveres de ideias /e tudo o que arder, queimar!/ no fogo assim te estreias</p>	20’	<p>Excerto pa os alunos</p> <p>Projeção fotografia</p> <p>Faixa Áudio</p>
--	---	---	-----	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Responde, de forma completa, a perguntas sobre o texto - Expressa ideias e pontos de vista provocados pelo texto - Identifica tema dominante do texto - indica a intenção do autor - regista informação 	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção da letra da música, no quadro - Compreensão -O professor questiona os alunos: *A música apresentada retrata a história de quem? – de um antigo soldado *Quanto foi para a guerra, como era este homem? – Novo e inocente * Como podemos perceber que era um soldado? – Comprovar com citações do texto *O que era pedido a estes soldados? – queimar, destruir, ... * De que sentia saudades o soldado? – “de outro chão” / * Que chão é este? *Quem conta esta história? – Um soldado sobrevivente <p>- Os alunos fazem o levantamento de palavras relacionadas com a guerra e com os soldados, para registar no quadro concetual – cartolina preta (guerra, saudoso, soldado, incendiar, queimar, ...)</p> <p>6. - Audição da música “Caderneta Militar”, de José Carlos Ary dos Santos, musicada por Fernando Tordo</p> <p>3. Davam-te a farda/E uma espingarda/Davam-te a espada/E uma granada/Mais a tristeza/Para pagares com a morte à Portuguesa/Davam-te um saco/Mais um buraco/ Para morreres/ Sem tu saberes/Qual a razão/Para pagares com a vida a opressão/ Davam-te o pré/ E um pontapé/Davam-te a mina/E uma faxina/Davam-te um tiro/ E uma medalha/Mais a metralha/Que mata gente/Que sofre e sente/Sem um suspiro/ Davam-te um preto/E um amuleto/Davam-te o mote/Para o chicote/Davam-te o escravo/Mas só agora é que te deram um cravo/ Davam-te as botas/Mais as bolotas/ Dum rancho pobre/ Sabendo a zebre/Davam-te a febre/Davam-te Angola</p>	<p>----</p> <p>3’</p> <p>5’</p>	<p>Projeção</p> <p>Cartolina</p> <p>Faixa Áudio</p>
--	---	---	---------------------------------	---

	<p>- Responde, de forma completa, a perguntas sobre o texto</p> <p>- Expressa ideias e pontos de vista provocados pelo texto</p> <p>- Identifica tema dominante do texto</p>	<p>- Projeção da letra, no quadro e entrega do texto fotocopiado, aos alunos.</p> <p>- Levantamento de significados de palavras desconhecidas (opressão, faxina, metralha, amuleto, mote, rancho, zebre) – usar dicionário online</p> <p>- Compreensão</p> <p>*Qual a razão do título desta música? – caderneta militar – onde se reunia a identificação dos soldados enviados para a guerra – relacionar com o conteúdo do texto</p> <p>- Distribuição do texto aos alunos</p> <p>- Em pares: o professor pede aos alunos que assinalem: o que era dado aos soldados quando iam para a guerra? / Qual o país que defendiam / O que recebiam pelos seus feitos? (recompensa – medalhas) – registo das perguntas no quadro</p> <p>- Na cartolina preta, colar uma imagem de um soldado</p> <div data-bbox="875 762 1218 890" data-label="Image"> </div> <p>- Oralmente, o professor questiona os pares acerca das perguntas. Os alunos completam as respostas e comprovam com citações do texto</p> <p>- Registo das respostas / palavras / expressões na cartolina preta, ao lado da imagem do soldado</p> <p>7. (Depois de identificar o país, e algumas características sociais, a partida dos soldados para a guerra e como lá viviam) Apresentação do título, num diapositivo powerpoint, “Menina dos olhos tristes” como mote para serem, agora, identificadas as emoções e sentimentos daqueles que ficavam à espera do regresso dos soldados.</p> <p>-Audição da música “Menina dos olhos tristes”, de Reinaldo Ferreira, musicada por Zeca Afonso. (anexo)</p>	<p>15'</p> <p>20'</p>	<p>Dicionário</p> <p>Texto para alunos</p> <p>Fotografia de soldado</p> <p>Cartolina</p> <p>Faixa Áudio</p>
--	--	--	-----------------------	---

<p>Escrita Produção de texto</p>	<p>- indica a intenção do autor -Deduz informação</p> <p>- regista, hierarquiza e articula ideias</p>	<p>- Projeção da letra, no quadro -Compreensão: - O professor regista no quadro tópicos que os alunos devem assinalar no texto: Elemento principal: soldado O que se espera do soldado? - regresso Sentimentos demonstrados – tristeza, choro, fadiga Quem tinha esses sentimentos? Quem respondeu à dúvida? Como voltou o soldado? -Diálogo com alunos: o professor orienta a partilha de respostas, dadas pelos alunos, e relaciona os sentimentos com as possíveis razões / o simbolismo da lua: passar do tempo / o regresso do soldado numa caixa de pinho: morto</p> <p>- Levantamento de palavras e expressões (três/quatro expressões) para serem registadas no quadro conceptual</p> <p>9. A partir do quadro concetual, os alunos. orientados pelo professor, releem todos os registos, aludindo aos textos trabalhados.</p> <p>****- No verso do cartão, os alunos, a partir do tópico “A escuridão invadia Portugal...” e, tendo por base o quadro conceptual, elaboram um pequeno retrato relativo à situação Portuguesa da época -Partilha dos retratos escritos</p>	<p>5’ 5’</p>	<p>Projeto Quadro</p> <p>Cartolina</p> <p>Cartolina</p>
--------------------------------------	---	--	------------------	---

<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responde, de forma completa, a perguntas sobre o texto - Expressa ideias e pontos de vista provocados pelo texto - Identifica tema dominante do texto - indica a intenção do autor 	<p style="text-align: center;">II Aula</p> <p>1. Retoma do assunto da aula anterior Recordar o quadro conceitual criado e os dois excertos do poema “As portas que abril abriu”</p> <p>2. Leitura, pelo professor, do terceiro excerto do poema “As portas que abril abriu”</p> <p>4. Ora passou-se porém /que dentro de um povo escravo / alguém que lhe queria bem / um dia plantou um cravo./Era a semente da esperança / feita de força e vontade /era ainda uma criança /mas já era a liberdade. / (...) /Porque a força bem empregue/ contra a posição contrária /nunca oprime nem persegue/– é força revolucionária!/Foi então que Abril abriu /as portas da claridade/e a nossa gente invadiu/a sua própria cidade./ (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega, a cada aluno, do excerto: colar no cartão -Compreensão: -O professor questiona, oralmente, os alunos 		
---------------------------	---	---	--	--

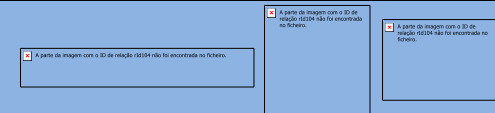
<p>Leitura</p>	<p>Lê com articulação e entoação corretas</p> <p>- Responde, de forma completa, a perguntas sobre o texto</p>	<p>*Qual a principal mudança que o texto nos sugere? Esperança * O que representa a “semente”? e de que era feita? * Este povo está contra que força? *Quais as diferenças entre as duas forças opostas? *O que trouxe este “Abril”? - Focar a atenção no conceito de “clareza” – antepenúltimo verso – e confrontar com o quadro conceitual elaborado, relativo à tristeza e à guerra.</p> <p>3. Apresentação do vídeo RTP “Comunicado das forças armadas” - O professor regista no quadro questões que devem ser respondidas pelos alunos, após a segunda audição do comunicado: *quem fala? * a quem se dirige? * o que é pedido? *qual a intenção desse pedido? - Visualização do vídeo - Oralmente e orientados pelo professor, os alunos respondem às perguntas registadas no quadro.</p> <p>4.Divisão da turma em cinco grupos. - Distribuição de um comunicado do Movimento das Forças Armadas, a cada grupo - Em grupo, leem o comunicado e respondem a três questões centrais (hora do comunicado? A quem se dirige? Quais as informações que pretendem transmitir? - Ter como exemplo o áudio do comunicado ouvido, cada grupo prepara a leitura do comunicado correspondente. - A partir da hora em que se realizaram os Comunicados: - Leitura dos Comunicados, por um elemento do grupo, cumprindo a sucessão dos acontecimentos apresentados.</p>	<p>Excertos fotocopiados para alunos</p> <p>Vídeo</p> <p>Comunicados</p>
----------------	---	---	--

<p>Educação Literária</p> <p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa ideias e pontos de vista provocados pelo texto - Identifica tema dominante do texto - indica a intenção do autor -Regista, hierarquiza, articula ideias - Intertextualiza 	<p>- Os comunicados são colocados junto do mapa e do poema – já afixados</p> <p>5. Leitura, pelo professor, do último excerto do poema “As portas que abril abriu”</p> <p>Foi esta força viril /de antes quebrar que torcer/ que em vinte e cinco de Abril /fez Portugal renascer./(...)</p> <p>Agora que já floriu /a esperança na nossa terra /as portas que Abril abriu /nunca mais ninguém as cerra./(...)</p> <p>De tudo o que Abril abriu /ainda pouco se disse /um menino que sorriu /uma porta que se abrisse / um fruto que se expandiu / um pão que se repartisse /(...)</p> <p>De tudo o que Abril abriu /ainda pouco se disse /e só nos faltava agora /que este Abril não se cumprisse.</p> <p>- Entrega, a cada aluno, do excerto: colar no cartão</p> <p>-Compreensão: Oralmente, os alunos respondem a questões: *qual a data assinalada no texto? * O que aconteceu a Portugal? *qual a diferença entre o que acontecia com o pão (1.º excerto) e o que acontece agora? *”A menina dos olhos tristes” mostrava a dor ... este “menino que sorriu” o que representa?</p> <p>6. Escrita -Projetar os vários títulos dos textos trabalhos nas duas aulas e indicar as várias temáticas trabalhadas.</p>		<p>Excertos fotocopiados para alunos</p>
--	--	--	--	--

		<p>- No quadro, organizar os títulos em três grupos – Escuridão ! Mudança ! Liberdade - e, oralmente, criar uma sucessão (motivos que levaram à revolução, espírito de mudança e a concretização da revolução)</p> <p>- No verso do cartão de cada aluno, regista os contributos que a revolução de abril trouxe ao País e às pessoas, a partir do tópico “Mas, com abril...”</p>		<p>Quaro conceptual</p>
--	--	---	--	-----------------------------


Apêndice G – “Primeiro estranha-se...”

Plano de aula
Português | 2.º Ciclo



Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Laurinda Santana Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa e Paula Flores	Escola: Escola Básica de Matosinhos	Ano/Turma: 5.ºL	
Data: 4 e 5 de junho de 2018 Duração: 90' + 90'	“Primeiro estranha-se...”			
Domínios/ Conteúdos	Competências		Recursos	
Oralidade Produzir discursos tendo em conta a situação e o interlocutor	Responder adequadamente a perguntas Partilhar ideias Recordar temática abordada	1. Apresentação do título da SD, em cartolina e afixado no placard. a) questões aos alunos: Conhecem esta expressão? Sabem completar a expressão? O que quer dizer? b) relembra a SD da semana anterior: Quais foram os textos? O que foi estranho, a partir dos textos que lemos? De que aspetos estranhos se recordam?	10'	Cartolina título
Interpretar título	Inferir preenchimento a partir do título Faz concordância gramatical	2. Projeção do título do poema “Uma casa muito estranha”, de António Torrado a) distribuição, aos alunos, de um excerto incompleto do poema (os alunos situam-se no título do poema e preenchem os espaços em branco com as palavras dadas). Anexo 1 b) os alunos preenchem os espaços, a pares. c) O professor acompanha o preenchimento do excerto. d) apresentação dos excertos completados, pelos alunos: cada par lê a composição realizada. NB.: O preenchimento dos espaços deve respeitar os conectores que os antecedem: determinantes, contrações, género, número, ... O professor alerta os alunos e dá um exemplo.	15'	-Projektor pp - excerto incompleto para alunos

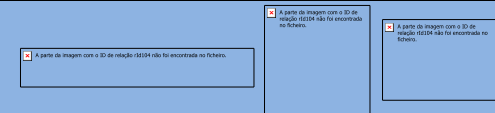
Produzir textos	Reconhece recursos expressivos: enumeração, onomatopeias, ... Produz onomatopeias	<p>5. Leitura do poema</p> <p>a) A cada aluno é atribuído um verso do poema. Cada aluno deve preparar, com a orientação do professor, a leitura expressiva.</p> <p>b) professor pede a alguns alunos para lerem versos do poema, de forma expressiva, orientando esta leitura: ter em conta os sons dos animais e das ações realizadas (brro “ió, ió, ...”, rato “hihihi”, varrer “vvvvvarrer, vvvvvarrer”, falar francês “falarrrr frrrrancês”) – repete-se várias vezes este treino.</p> <p>c) O professor indica que cada verso deve conter a realização de, pelo menos, uma onomatopeia.</p> <p>d) Leitura em conjunto: ordenadamente os alunos dizem o seu verso, expressivamente.</p> <p>e) gravação da leitura e posterior audição.</p>	15'	-cartões pa pares estranhos
	Escreve pequenos textos com relativo ao tema pedido	<p>6. Preparação da escrita – apresentação, aos alunos, da atividade “Estranhos falantes”</p> <p>a) o que poderia dizer o burro à viola? E os ratos enquanto varrem a rua? (Vou tocar viola com estes maravilhosos cascos/ Para passear melhor nesta rua, tenho que a arranjar e limpar, deixá-la mais bonita / Eu sou um gato muito moderno e, tal como o gato calças as botas eu calço os lindos sapatos, ...)</p> <p>b) com os alunos, produzir alguns exemplos de diálogo entre os pares estranhos referidos no poema.</p> <p>b) a pares, os alunos escolhem um verso do poema e redigem um pequeno diálogo entre os pares estranhos.</p> <p>c) Apresentação à turma</p>	10'	

<p>Completa os espaços em branco com as palavras da coluna:</p> <p>“Numa casa muito estranha”</p> <p>(...)</p> <p>Punha os _____ no _____</p> <p>As _____ na _____</p> <p>Os _____ nas _____</p> <p>As _____ na _____;</p> <p>Escrevia com _____</p> <p>Dormia sempre _____</p> <p>Cozinhava numa _____</p> <p>E comia no _____.</p> <p>(...)</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Excerto do poema “Numa casa muito estranha”, de António Torrado</p>	<table border="1"> <tr><td>Copos</td></tr> <tr><td>Banheira</td></tr> <tr><td>Frigideira</td></tr> <tr><td>Cama</td></tr> <tr><td>Fogão</td></tr> <tr><td>bidé</td></tr> <tr><td>Meias</td></tr> <tr><td>Panelas</td></tr> <tr><td><u>De pé</u></td></tr> <tr><td>Sapatos</td></tr> <tr><td>Fios de água</td></tr> <tr><td>Gaveta</td></tr> </table> 	Copos	Banheira	Frigideira	Cama	Fogão	bidé	Meias	Panelas	<u>De pé</u>	Sapatos	Fios de água	Gaveta
Copos													
Banheira													
Frigideira													
Cama													
Fogão													
bidé													
Meias													
Panelas													
<u>De pé</u>													
Sapatos													
Fios de água													
Gaveta													

<p>Numa casa muito estranha</p>
<p>Numa casa muito estranha Toda feita de chocolate Vivia uma bruxa castanha que adorava o disparate.</p> <p>Punha os copos no fogão as panelas na banheira os sapatos nas gavetas as meias na frigideira; escrevia com fios de água dormia sempre de pé cozinhava numa cama e comia no bidé.</p> <p>Varria a casa com garfos limpava o pó com farinha deitava cem gatos na sala e dormia na cozinha.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">António Torrado</p>

<p>Onde está o gato?</p>
<p>Os burros tocam viola, Os ratos varrem a rua As meninas usam barba, E eu vivo sempre na lua.</p> <p>Os carapaus têm lâ, As galinhas têm espinhas, As vacas dão coca-cola E os chocolates as vinhas.</p> <p>Os gatos calçam sapatos, Olha a trança das serpentes, As moscas falam francês, Os galos lavam os dentes.</p> <p>As casas voam no ar, As nuvens dormem no chão, Os olhos fazem chichi E crescem rosas na mão.</p> <p>Miúdo que estás a ouvir-me, Pois tens orelhas de rã, Diz la o que está errado Ou faço queixa à mamã.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Luísa Ducla Soares</p>

Plano de aula
Português | 2.º Ciclo



Professor Estagiário: Tiago Ferraz	Orientadora Cooperante: Laurinda Santana Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa e Paula Flores	Escola: Escola Básica de Matosinhos	Ano/Turma: 5.ºL
Data: 4 e 5 de junho de 2018 Duração: 90' + 90'	“Primeiro estranha-se...”		
Domínios/ Conteúdos	Competências		Recursos
<p>Produzir discursos tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <p>Reconhecer classes de palavras</p> <p>Escrever textos descritivos.</p>	<p>Responder adequadamente a perguntas Partilhar ideias Recordar temática abordada</p> <p>Reconhece as classes de palavras estudadas Integrar as palavras nas classes a que pertencem: verbos, advérbios, adjetivos, ...</p> <p>Escreve descrição de um espaço, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados</p>	<p>1. Recordar o título da SD e os poemas trabalhados na aula anterior a) relembrar o conteúdo dos textos a partir dos cartões e título afixados</p> <p>2. Projeção e leitura expressiva do professor do poema “No quarto 2100”, de Violeta Figueiredo a) a personagem principal faz algo inesperado: o que é? b) a partir das indicações do professor, os alunos assinalam, no texto: - verbos (tempo e modo) e referem a ação estranha - adjetivos, dizem qual o referente e a estranheza da adjetivação - advérbios (tempo, modo, negação, ...), referente e qual a estranheza. c) registo no caderno diário da análise morfológica – relacionar análise morfológica com a significação do texto</p> <p>3. Descrição a) com base no poema e em conjunto, no quadro: “No quarto dois mil e cem, Guerrico Peregrino dormia com ...” (a cama desfeita, o lençol trocado, o colchão no chão – a fazer de tapete – com o edredão enrolado e deitado aos pés do colchão, ...) – elaborar a descrição de como dormia a personagem no quarto do hotel. – Recordar a estrutura do texto descritivo.</p>	<p>5'</p> <p>25'</p> <p>25'</p> <p>Placard</p> <p>Projektor poema</p> <p>Quadro</p>

<p>Ler e interpretar textos literários</p>	<p>Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso.</p> <p>Ler expressivamente</p>	<p>b) registo no caderno diário do texto elaborado.</p> <p>4. Projeção e leitura do poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares, expressivamente, pelo professor</p> <p>a) Diálogo: É uma história possível? Porque sim/não? --- a força das palavras, tudo é possível usando as palavras.</p> <p>Os alunos indicam a estrofe e os versos em que existem pares de acontecimento estranhos/ opostos (dormir no armário/ roupa na cama, ...)</p> <p>b) Os alunos, com a orientação do professor, fazem a análise do esquema rimático e a contagem de sílabas métricas de alguns versos (dar enfoque ao ritmo). Registo da contagem das sílabas métricas, no caderno diário.</p> <p>c) Leitura expressiva, pelos alunos, do poema.</p> <p>5. Preparação e leitura dos textos a serem apresentados no projeto de leitura, dos professores estagiários.</p>	<p>20'</p> <p>15'</p>	<p>Projeção poema</p>
--	--	--	-----------------------	-----------------------

Apêndice H – Exemplo de uma aula do projeto “Descobrir o Oriente”

3.ª aula (7 de junho de 2018) – “Descobrimo o Oriente”					
Conteúdos	Metas Curriculares	Experiências de aprendizagem	⌚	Recursos	Avaliação
- Influências culturais - Relações entre continentes	3. Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares 3.1. Explicar a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498 3.2. Caracterizar a “carreira da Índia” 4. Conhecer e compreender as características do império português do século XVI 4.6. Referir as principais características do contacto dos portugueses com os povos asiáticos	Motivação para a aula - Projeção de um mapa com as três colónias do império português <u>Questões orientadoras:</u> *O que podemos destacar no mapa? *Qual o título do mapa? Então o que está destacado pertencem a que país? *Qual o assunto da nossa aula?	5’	- Computador - Projetor - Apresentação em <i>PowerPoint</i> - Mapa com as três colónias do império (anexo 18)	<i>Grelha de avaliação da aula</i> (anexo 22) - Capacidade de argumentação/espírito crítico; - Consolidação das aprendizagens da aula (narrativas históricas)
	5. Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima 5.2. Salientar a introdução de	Desenvolvimento da aula “O caminho marítimo para a Índia” - Visualização de um vídeo <u>Questões orientadoras:</u> *Quando partiu a armada comandada por Vasco da Gama? *Quando chegaram à Índia?	5’	- Computador - Projetor - Apresentação em <i>PowerPoint</i>	

	<p>novos produtos no Oriente e Portugal em resultado da expansão</p> <p>5.3. Relacionar a intensificação dos contactos entre continentes (Europa e Ásia) com o processo de aculturação verificado</p>	<p>*O que estabeleceu entre Portugal e Índia com esta viagem? *O que fizeram os portugueses quando voltaram para Portugal?</p> <p>- Leitura de um diário de bordo da viagem para a Índia</p> <p><u>Questões orientadoras:</u> *Quanto tempo demoraram na viagem? *Como caracterizam a viagem? *Como se sentiram os portugueses quando chegaram à Índia?</p> <p>“Descobrimo o Oriente: explicação e concretização” - Divisão da turma em 4 grupos: caminho marítimo, especiarias, presença portuguesa no Oriente e influência oriental nos portugueses</p> <p>a) Caminho marítimo: constroem produtos que seja de fácil compreensão acerca do caminho marítimo para a Índia (mapa, diário de bordo – excerto...)</p> <p>b) Especiarias: escolhem 2 ou 3 especiarias das que são dadas à escolha e pesquisam sobre elas, para que as usam, porque as usam, qual o sabor...</p> <p>c) Influência portuguesa: identificam aspetos que provam a presença portuguesa no Oriente (fotos, textos, mapas com conquistas...)</p>	<p>5’</p> <p>20’</p>	<p>- Vídeo 5 (anexo 19)</p> <p>- Diário de bordo (anexo 20)</p> <p>- Recursos para cada grupo (anexo 21)</p>	
--	---	---	----------------------	--	--

		d) Influência oriental nos portugueses: identificam aspetos que provam a influência oriental nos portugueses (fotos, textos...)			
		Consolidação da aula - Apresentação dos trabalhos de grupo	15'		

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do
Ensino Básico

**As vias alternativas da pedagogia da
gamificação nos 1.º e 2.º CEB**

Tiago André Pinto Ferraz

