



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

*Aprender através de Recursos Didáticos na educação Pré-Escolar e
no 1.º Ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de
aprendizagens ativas e significativas*

Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Sob orientação científica Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

MARINA DE JESUS CORREIA PACHECO

PONTA DELGADA

Abril 2013

MARINA DE JESUS CORREIA PACHECO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

*Aprender através de Recursos Didáticos na educação Pré-Escolar e
no 1.º Ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de
aprendizagens ativas e significativas*

Relatório de Estágio elaborado na Universidade dos Açores para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica da Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis.

PONTA DELGADA

Abril 2013

“Ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da inquietude provocada pela irrepetibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal.”

(Gonçalves, 2006, p. 9)

AGRADECIMENTOS

A realização deste documento não seria possível sem o contributo e a amizade de várias pessoas. Não sendo exequível agradecer a todos, há algumas pessoas a quem não posso deixar de expressar o meu apreço e agradecimento verdadeiro.

Em primeiro lugar, e de uma forma muito especial, à minha orientadora de relatório de estágio, Professora Doutora Raquel Dinis, companheira de luta, por ter aceite o meu convite, pela sua disponibilidade, compreensão, incentivo, paciência e horas a fio de trabalho, encorajando me nos momentos de dificuldades e de hesitações. Sem a sua ajuda o sucesso deste relatório não seria possível.

À orientadora da unidade curricular de *Prática Educativa Supervisionada I*, Mestre Ana Cristina Sequeira, pela orientação, disponibilidade, compreensão e incentivo no decorrer do estágio pedagógico, pois sendo um primeiro contato com a prática todo o apoio foi fundamental.

Ao orientador da unidade curricular de *Prática Educativa Supervisionada II*, Doutor Adolfo Fialho, pelas suas críticas construtivas, que sustentaram muito bem o progresso positivo relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e, acima de tudo, ao incentivo que demonstrou em cada etapa do meu percurso.

A todos os professores das unidades curriculares, quer da Licenciatura, quer do Mestrado. De um modo especial, ao coordenador do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da 3.ª edição, Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros, pela sua disponibilidade e compreensão para ouvir os alunos nas suas preocupações e dúvidas relativamente ao Mestrado, sempre com muito profissionalismo e dedicação.

À educadora cooperante e à professora cooperante pelas orientações, disponibilidade, carinho, confiança e incentivo que demonstraram no decorrer do estágio pedagógico.

Ao grupo de crianças do Pré-Escolar e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com quem tive oportunidade de desenvolver as práticas educativas, pelo entusiasmo com que me receberam e pelo crescimento profissional que me proporcionaram.

Aos pais, quer das crianças, quer dos alunos com quem estagiei, pois possibilitaram momentos diferentes e únicos para a minha experiência profissional.

Às minhas colegas e amigas de núcleo, Pamela Raposo e Carolina Medeiros, pelo incentivo e apoio nos momentos de desânimo, fruto do cansaço.

Aos meus colegas de curso, que de uma forma ou de outra, conseguiram animar os momentos de fraqueza.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, Eduarda Pacheco e José Pacheco, pelo apoio e ajuda incondicional prestado durante todo o percurso acadêmico, mesmo nos momentos mais difíceis. Acima de tudo pelos conselhos, valores, liberdade, carinho e educação.

Ao meu namorado, Paulo Franco, a quem também dedico este trabalho, pois desde o primeiro até ao último dia estive presente. Agradeço a compreensão, a tolerância, a dedicação, a confidencialidade e a motivação que proporcionou nos momentos que mais precisei e pela indisponibilidade que muitas vezes surgiu.

À minha irmã, ao cunhado e, acima de tudo, à minha afilhada, Sofia Pacheco Correia, que sempre mostrou o seu sorriso nas horas em que mais precisei.

Às minhas avós, Lurdes e Inoia, que sempre transmitiram as suas experiências de vida e também aos meus avôs, Alfredo e José, embora não estejam presentes, contribuíram muito para aquilo que sou hoje.

À minha restante família, pelas palavras e, até mesmo, por uma simples risada.

À família do meu namorado, que de uma forma ou de outra, também sempre me compreendeu e motivou durante todo o meu processo acadêmico, em especial aos ‘meus sobrinhos’ Miguel, Nair e Mário.

Às minhas amigas, Estrelinha Tavares, à sua filha Bárbara Tavares, Maura Ponte e ao meu amigo, Padre Nuno Maiato, pela disponibilidade que demonstraram no contexto Pré-Escolar, proporcionando práticas educativas diversificadas e gratificantes para as crianças.

A todos o meu sincero

Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores. Tem como finalidade relatar, analisar e refletir sobre as experiências vivenciadas no trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, na análise e reflexão sobre o percurso formativo desenvolvido privilegiámos o aprofundamento, a partir de bibliografia da especialidade, da natureza e âmbito da formação inicial de docentes, bem como das dinâmicas particulares do contexto de estágio pedagógico que a mesma integra.

No âmbito deste relatório proporcionou-se ainda a oportunidade de abordagem a questões relativas à aprendizagem através de recursos didáticos, mais especificamente direcionadas ao aprofundamento de conhecimentos e à reflexão sobre os contributos destes para a promoção de aprendizagens ativas e significativas.

Considerando a importância da aprendizagem significativa para o sucesso das crianças/ alunos, nas nossas práticas procurámos conceber e explorar os recursos didáticos tendo por base três aspetos centrais na promoção das, nomeadamente: a ação e experiência da criança/ aluno, a motivação para a realização da tarefa e a mobilização da informação (nova e prévia). Neste contexto, procederemos à análise mais aprofundada da implementação de alguns dos recursos didáticos desenvolvidos, visando a reflexão sobre as respetivas potencialidades pedagógicas no âmbito da promoção de aprendizagens significativas.

A análise ao trabalho desenvolvido indicia que os recursos didáticos por nós concebidos e explorados, - dado o seu potencial de concretização, manipulação e ludicidade -, constituíram uma *mais-valia* para a aprendizagem das crianças/ alunos, permitindo desconstruir a complexidade e a abstração, tornar acessíveis as informações e relevantes as experiências de aprendizagem, contribuindo assim para a promoção da significatividade. No entanto, dado o carácter intrínseco e pessoal/ individual subjacente à construção de sentidos pela criança/ aluno, os resultados obtidos encontram-se fortemente ligados aos contextos concretos em que as experiências de aprendizagem relatadas e analisadas foram desenvolvidas, não permitindo generalizações.

Contudo, importa ainda ressaltar que o efetivo potencial dos recursos didáticos depende grandemente da sua utilização (seleção, conceção e exploração) intencional e

refletida, bem como da sua adequação, quer às competências e conhecimentos curriculares visados, quer às características e necessidades das crianças/ alunos concretos.

Este trabalho revestiu-se de um caráter formativo fundamental, para a nossa aprendizagem profissional, permitindo o aprofundamento de conhecimentos e competências e a reflexão sobre a importância da construção de experiências de aprendizagem adequadas e inovadoras, capazes de promoverem a significatividade nas aprendizagens curriculares.

ABSTRACT

This report comes in the context of curricular units Supervised Educational Practice I and II, the Masters in Preschool Education and Teaching 1. ° Primary School, maintained by the Department of Education, the University of the Azores. Aims to report, analyze and reflect on their experience in work within the Preschool Education and Teaching 1. ° Primary School.

Thus, analysing and reflecting on the training path developed have privileged deepening from specialty literature, the nature and scope of initial teacher education, as well as the dynamics of the particular context of teaching practice that it integrates.

Provided in this report is also the opportunity to approach the issues of learning through teaching resources, more specifically directed to deepening of knowledge and reflection on the contributions of these to promote active learning and meaningful.

Considering the importance of meaningful learning for the success of the children / students in our practices sought to explore the design and teaching resources based on three central aspects in promoting them, namely: the action and experience child / student, the motivation to perform the task and mobilizing information (new and previous). In this sense, we shall still further analysis of the implementation of some of the teaching resources developed in order to reflect on the respective pedagogical potential in promoting significant learning.

The analysis indicates that the work of teaching resources designed and operated by us, - given its potential for reaching, handling and playfulness -, constituted an asset for learning children / students, allowing deconstruct the complexity and abstraction, making information accessible and relevant learning experiences, thereby contributing to the promotion of meaningfulness. However, given the intrinsic character and personal / individual behind the construction of meaning by the child / student, the results obtained are strongly tied to concrete contexts in which the learning experiences reported were developed and analyzed, not allowing generalizations.

However, it is also important to highlight that the effective potential of educational resources largely depends on its use (selection, design and operation) intentional and reflected, as well as their suitability, both the skills and knowledge curriculum targeted either to the characteristics and needs of children / students concrete.

This work took on a formative fundamental contributing to our professional learning, allowing the deepening of knowledge and skills and the reflection on the importance of

building learning experiences appropriate and innovative, able to promote the significance learning curriculum.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE DE ANEXOS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE ESQUEMAS	xi
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO	3
1.1. Formação Inicial de Docentes	4
1.1.1. O papel do Estágio na formação do futuro profissional de ensino.....	8
1.2. Dinâmicas formativas nas Práticas Educativas Supervisionadas	10
1.2.1 Observação como instrumento de trabalho na pré-ação.....	10
1.2.2. O Projeto Formativo Individual como instrumento delineador da ação.....	13
1.2.3. Intervenções	14
1.2.3.1. As Sequências Didáticas como forma de organizar a intervenção.....	17
1.2.3.1.1. Planificação	18
1.2.3.1.2. Lecionação	21
1.2.3.1.3. Avaliação/ Reflexão	22
CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE	26
2.1. A Aprendizagem Significativa.....	27
2.2. Os Recursos Didáticos ao serviço do ensino e da aprendizagem.....	34
CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS	38
3.1. Caracterização dos contextos de Intervenção na Educação Pré-escolar.....	40
3.1.1. O meio envolvente à Escola	40
3.1.2. A Especificidade do Núcleo Escolar	41
3.1.3. As características e organização da Sala de Atividades	41
3.1.4. O grupo de crianças.....	43
3.1.5. Recursos Didático desenvolvidos na P.E.S. I.....	44

3.1.5.1. Flanelógrafo	45
2.1.5.1. Cartaz interativo: 'características dos animais'	52
3.2. Caracterização dos contextos de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
3.2.1. O meio envolvente à escola.....	59
3.2.2. A especificidade do núcleo escolar	60
3.2.3. As características e organização da sala de aulas	61
2.2.4. O grupo de alunos	62
3.2.6. Recursos didático desenvolvidos na P.E.S.II	63
3.2.6.1. <i>PowerPoint</i> “O Comboio dos Números”	65
3.2.6.3. ‘Cartaz interativo Unidades de Comprimento’	72
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INDICE DE ANEXOS

Anexo I – Registos de Observação do Pré-Escolar

Anexo II – Grelha de Observação 1.º Ciclo

Anexo III – Projeto Formativo Individual – Pré-Escolar

Anexo IV – Projeto Formativo Individual – 1.º Ciclo

Anexo V – Grelha de Sequência

Anexo VI – Lista de Verificação

Anexo VII – Grelha de Avaliação

Anexo VIII – Planta da Sala – Pré-Escolar

Anexo IX – Excerto da grelha da sequência didática da 2.ª intervenção – Pré-Escolar

Anexo X – História “Um Bichinho Diferente”

Anexo XI – Grelha de análise, por categorias, da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’

Anexo XII – Excerto da grelha da avaliação da 2.ª intervenção – Pré-Escolar

Anexo XIII – Excerto da grelha da sequência didática da 3.ª intervenção – Pré-Escolar

Anexo XIV – Grelha de análise, por categorias, da implementação do recurso didático ‘quadro interativo das características dos animais’

Anexo XV – Excerto da grelha da avaliação da 3.ª intervenção – Pré-Escolar

Anexo XVI – Planta da Sala – 1.º Ciclo

Anexo XVII – Horário do 1.º Ciclo

Anexo XVIII – Excerto da grelha da sequência didática da 1.ª intervenção – 1.º Ciclo

Anexo XIX – Grelha de análise, por categorias, da implementação do recurso didático ‘O comboio dos números’

Anexo XX – Excerto da grelha da avaliação da 1.ª intervenção – 1.º Ciclo

Anexo XXI – Excerto da grelha da sequência didática da 3.ª intervenção – 1.º Ciclo

Anexo XXII – Grelha de análise, por categorias, da implementação do recurso didático ‘Unidades de Comprimento’

Anexo XXIII – Excerto da grelha avaliação da 3.ª intervenção – 1.º Ciclo

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas na formação de professores

Figura 2 – Ciclo das dinâmicas subjacentes à construção e desenvolvimento das sequências didáticas

Figura 3 – A tomada de decisões nas fases de instrução

Figura 4 – Apresentação do ‘flanelógrafo’

Figura 5 – Exploração do flanelógrafo pelas crianças

Figura 6 – Caixa com as peças do cartaz

Figura 7 – Cartaz interativo

Figura 8 – Slide de apresentação do ‘O Comboio dos números’

Figura 9 – Exploração do PowerPoint ‘O comboio números’

Figura 10 – ‘Cartaz interativo unidades de comprimento’

NDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Calendarização das intervenções realizadas no estágio na Educação Pré-Escolar

Quadro 2 – Calendarização das intervenções realizadas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 3 – Características da aprendizagem

Quadro 4 – Características dos recursos didáticos eficazes

Quadro 5 – Rotina do Pré-Escolar

Quadro 6 – Recursos didáticos desenvolvidos na P.E.S. I

Quadro 7 – Análise da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’

Quadro 8 – Síntese da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’

Quadro 9 – Análise da implementação do recurso didático: Quadro interativo 'características dos animais’

Quadro 10 – Síntese da implementação do recurso didático quadro interativo 'características dos animais'

Quadro 11 – Recursos didáticos desenvolvidos na P.E.S. II

Quadro 12 – Análise da implementação do recurso didático 'O comboio dos números’

Quadro 13 – Síntese da implementação do recurso didático 'O comboio dos números'

Quadro 14 – Análise da implementação do recurso didático 'medidas de comprimento'

Quadro 15 – Síntese da implementação do recurso didático ‘medidas de comprimento'

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Reflexão-ação

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

RIE – Regulamento Interno de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

CTT – Correios Telégrafos e Telefone (Correios de Portugal)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ATL – Atividades dos Tempos Livres

REE – Regime de Educação Especial

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, tal como consta no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento visa, de acordo com o Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, «contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos» (Artigo n.º 2, alínea i), criando oportunidades para análise e a reflexão fundamentadas sobre as práticas educativas desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (decorrida na Educação Pré-Escolar) e de Prática Educativa Supervisionada II (decorrida no 1.º Ciclo do ensino Básico), decorridas nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, respetivamente.

A Educação Pré-Escolar e o Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituem as duas primeiras etapas da educação escolar, sendo as aprendizagens cognitivas e sociais aí realizadas e os fundamentos das etapas subsequentes. Neste contexto, destaca-se a importância decisiva da organização adequada e motivadora da ação educativa dos educadores e dos professores, no sentido de estimularem o gosto pelas aprendizagens, ajudando as crianças a superarem as primeiras dificuldades e a construírem aprendizagens ativas e significativas.

As Práticas Educativas Supervisionadas são a “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p. 98). Nestas, o aluno-estagiário tem um contacto direto e consistente com um cenário concreto, representativo da realidade em que irá desempenhar a futura profissão. Aqui, procura mobilizar e demonstrar na prática os conhecimentos e fundamentos trabalhados ao longo da sua formação. O contacto com as crianças/ alunos (em momentos letivos e não letivos), com educadores/ professores Cooperantes e Orientadores, com os colegas de estágio, com docentes já profissionalizados e com os demais membros da comunidade educativa, nomeadamente, com os auxiliares de ação educativa e com encarregados de educação... no quotidiano da vida de uma Escola, possibilita momentos ricos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

A natureza deste trabalho permite-nos ainda abordar problemáticas que nos colocam no decurso das práticas em desenvolvimento. Neste contexto propusemo-nos abordar a aprendizagem através de recursos didáticos, visando o aprofundamento da reflexão sobre os contributos destes para a promoção de aprendizagens ativas e significativas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científicos e psico-pedagógicos subjacentes à aprendizagem significativa.
- Explorar o potencial de recursos pedagógicos específicos (construídos) para a promoção de aprendizagens ativas e significativas.
- Refletir sobre os contributos dos recursos pedagógicos para a promoção da significatividade das aprendizagens visadas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta problemática emerge do nosso interesse pessoal pela seleção, construção e exploração de recursos didáticos adequados, motivadores e enriquecedores das aprendizagens.

O presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos questões de fundamento relativas à formação inicial de docentes, destacando a importância do estágio no contexto da formação e desenvolvimento profissional de futuros profissionais de ensino. Aqui, são ainda apresentadas e fundamentadas as dinâmicas específicas subjacentes aos percursos formativos vivenciados nas Práticas Educativas Supervisionadas, nomeadamente a observação, o Projeto Formativo Individual e as sequências didáticas, integrando nesta última a planificação, lecionação e avaliação/ reflexão.

No segundo capítulo, aprofundamos, pela análise de bibliografia da especialidade, os conhecimentos subjacentes à aprendizagem significativa e aos recursos didáticos que constituem o âmago da problemática específica explorada neste relatório.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação, análise e reflexão sobre alguns dos recursos didáticos por nós desenvolvidos nos contextos específicos das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

No quarto e último capítulo constam as considerações finais, integrando a apresentação das principais conclusões e limitações deste trabalho.

O relatório culmina com a apresentação das referências bibliográficas que serviram de base à sua realização, apresentando-se ainda os respetivos anexos em CD.

**CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE
FUNDAMENTO**

Neste capítulo abordamos questões de fundamento, referentes à natureza e âmbito da formação inicial de educadores/ professores, bem como ao contexto de estágio pedagógico que a mesma integra. Apresentámos as dinâmicas particulares do percurso de estágio desenvolvido nas Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II (P.E.S.), enfatizando a reflexão fundamentada sobre os mesmos processos formativos.

1.1. Formação Inicial de Docentes

A formação inicial de educadores/ professores tem sido alvo de inúmeras abordagens e estudos que se debruçam sobre as suas características e especificidades, no contexto mais global da formação de docentes (Zeichner, 1993; Pacheco, 1995; Flores, 2000; Nóvoa, 2002; Formosinho, 2009; entre outros).

Considerada na sua globalidade, a formação de docentes pode ser definida como sendo “(...) um encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (García, 1999, p. 22), visando a preparação dos indivíduos “(...) para desenvolver[em] a função de docência” (Cunha, 2008, p. 100). Nesta linha de pensamento, Cunha (2008) salienta um conjunto de componentes de formação indissociáveis, nomeadamente:

- a **formação científica** – “(...) preconiza a atitude objectiva dos factos que leva o indivíduo a interrogar-se a partir das suas observações, a procurar soluções por meio de uma actividade racional, a avaliar objectivamente a sua acção ou os resultados da acção” (p. 111);
- a **formação pedagógica** – “(...) conjunto de processos que conduzem o sujeito a exercer qualificadamente a sua profissão (professor), baseada em conhecimentos gerais, independentemente da matéria e do grau de ensino, embora se devam considerar algumas especificações de acordo com aqueles factores” (pp. 111-112);
- as **formações pedagógicas e científicas** – “estas estão ligadas e não simplesmente justapostas, pois a formação profissional deve ultrapassar o plano de iniciação e de algumas técnicas ou a prática de gestos profissionais simples para integrar a acção e o pensamento – a prática e a teoria” (p. 112);

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

- a **formação prática** – “põe em destaque a ligação entre os seus aspectos teóricos e a sua aplicação efectiva no local de trabalho, tomando como referência a dimensão científica e pedagógica de formação assente na lógica prática/reflexiva” (p. 112);
- a **formação pessoal e social** – “põe em relevo o alargamento de horizontes de compreensão do envolvimento pessoal, social e profissional, bem como a dimensão moral e ética da profissão e da intervenção” (p. 112).

Também Nóvoa (2002) considera o carácter abrangente da formação de docentes, evidenciando o facto de que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as 'comunidades locais” (p. 24), devendo tal formação considerar a dimensão do “(...) *saber relacionar e saber relacionar-se*” (p. 24).

Na globalidade dos processos e dos momentos subjacentes à formação de docentes, Pacheco (1995) e Simão (2002) apresentam-nos o professor/ educador simultaneamente como *aprendente* e *ensinante*. Sobre esta dupla vertente, Simão (2002) destaca que:

- o professor como “*aprendente*”, seleciona, elabora e organiza a informação que tem de aprender;
- o professor como “*ensinante*” planifica a sua ação pedagógica, de modo a proporcionar ao aluno experiências que promovam as aprendizagens visadas.

Neste cenário, Flores (2000) destaca a importância estruturante do processo de *aprender a ensinar*, considerando-o decisivo para a construção do conhecimento profissional do professor. Este processo é complexo e ocorre no centro de uma diversidade de situações formativas que são apresentadas e discutidas por Pacheco (1995), nomeadamente:

1. aluno;
2. aluno-futuro professor;
3. estagiário;
4. professor principiante;
5. professor com experiência.

A figura 1 pretende representar esquematicamente as etapas formativas enunciadas, destacando a posição central, o período de estágio:

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Figura 1

Etapas na formação de professores (Elaborado a partir de Pacheco, 1995; Simão, 2000; e Flores, 2000)



A primeira fase – **aluno** – refere-se à formação escolar (1.º ano ao 12.º). Esta é desenvolvida na escola, contribuindo assim para a experiência do indivíduo, pois, tal como refere o autor, “as milhares de horas que um aluno passa na escola, contactando com professores e alunos, desempenhando actividades didácticas, não deixarão de influenciá-lo no momento em que se torna professor” (Pacheco, 1995, p. 45). Sendo assim, o professor, que um dia foi aluno, esteve em contacto com muitos alunos/ colegas, com diversos professores, com diversas metodologias de ensino, sendo estas experiências inegáveis influências e contributos para a sua vida profissional futura. Quando passamos por esta fase, conseguimos aprender com os meus professor, quer tenha sido pela positiva ou pela negativa.

O **aluno-futuro professor** diz respeito à segunda fase formativa, ao momento em que o indivíduo se encontra numa instituição superior, que lhe dará o título oficial e académico de professor. Tal como na fase anterior, o aluno-futuro professor está em contacto com diversos professores, que lhe proporcionará estratégias, metodologias para a sua vida profissional. Tal como aconteceu connosco, durante esta fase, aprendemos com professores muito experientes, que nos proporcionaram noções gerais e reais, alertando-nos que o sonho de ser um professor que tivemos, nem sempre será o correto.

Quando o aluno-futuro professor passa a ser **estagiário** (terceira fase) o seu estatuto torna-se ambíguo (Pacheco, 1995), pois sendo por um lado ainda aluno da instituição de formação, vive já, por outro lado as responsabilidades inerentes ao desempenho como educador/ professor

Neste contexto, Gomes e Medeiros (2005) destacam a importância crucial da prática pedagógica, como “(...) o momento em que o futuro professor se vê

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (p. 21).

De facto, o estágio é um período muito esperado na formação inicial. Ansiamos pela experiência e por “crescer” profissionalmente. Neste período de tempo o estagiário interage com o grupo de crianças/ alunos (em momentos letivos e não letivos), procurando mobilizar e demonstrar na prática os conhecimentos e fundamentos trabalhados ao longo do seu processo de aprendizagem enquanto aluno-futuro professor.

Também o contacto com educadores/ professores Cooperantes e Orientadores, com os colegas de estágio, com docentes já profissionalizados e com os demais membros da comunidade educativa, nomeadamente, com os auxiliares de ação educativa e com encarregados de educação... no quotidiano da vida de uma Escola, possibilita experiências formativas únicas.

Neste sentido, Pacheco (1995) considera que na passagem da fase de aluno-futuro professor para a fase de estagiário existe uma “descontinuidade tripartida – da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática (...)” (p. 46). Estes aspetos foram por nós vivenciados com ansiedade e mesmo com alguma angústia e preocupação, perante o elevado grau de responsabilidade. A qualidade da nossa integração numa Escola/ grupo-turma é determinante para o sucesso, quer do nosso percurso de estágio quer dos percursos de aprendizagem das crianças/ alunos. Na tomada de decisões sobre a organização dos processos de ensino-aprendizagem, as exigências de rigor científico e pedagógico implicaram muitas horas de preparação. A mobilização dos nossos conhecimentos teóricos para a construção de experiências de aprendizagem significativas para as crianças/ alunos constituiu um grande desafio.

O **professor principiante** (quarta fase) terminou a sua formação inicial, tornando-se protagonista. Na literatura considera-se principiante “(...) aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de se ter graduado” (Veenman, 1988, cit. in Pacheco, 1995, p.49).

Segundo Fialho (2011), nesta fase do exercício da profissão, o professor enfrenta, agora sem o acompanhamento próximo de outros, várias dificuldades, nomeadamente:

- Gestão da disciplina;
- Gestão do tempo e do espaço;
- Organização do trabalho da aula;

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

- Escolha dos métodos de ensino a utilizar;
- Número de alunos por turma;
- Ritmo de aprendizagem;
- Inadequação dos equipamentos;
- Carência de recursos pedagógicos (p. 144).

Tendo por base a experiência de estágio, consideramos que estes aspetos são já vivenciados por nós enquanto estagiários, ainda que com o acompanhamento próximo de Cooperantes e Orientadores, constituindo já importantes oportunidades de aprendizagem.

A última etapa de formação de um professor, referida por Pacheco (1995), é a de **professor com experiência**, sendo a que perdura mais tempo. No entanto, um professor está em constante aprendizagem e em constante atualização.

Depois de ter sido feita esta caracterização de todas estas etapas inerentes ao processo de formação de docentes, importa retomar uma destas – a de ‘estagiário’ – procurando aprofundar e refletir, de forma fundamentada, sobre os processos formativos vivenciados e que estão na base da elaboração deste relatório.

1.1.1. O papel do Estágio na formação do futuro profissional de ensino

O estágio corresponde a um período de tempo, com duração variável, no qual o aluno-estagiário tem um contacto direto e consistente com um cenário concreto, representativo da realidade em que irá desempenhar a futura profissão. Trata-se de um período sensível da formação inicial, no qual “a entrada do estagiário na instituição tem habitualmente como anfitriões o profissional que ficará responsável pelo seu acompanhamento ao longo do estágio (o seu “orientador” ou “supervisor externo”), um (ou mais elementos) da administração e uma terceira pessoa, o seu “supervisor interno”, enquanto representante da Universidade” (Caires, 2001, p.51). É este grupo de indivíduos, conjuntamente com os colegas também em estágio, que acontecem os momentos de partilha, análise, discussão e reflexão sobre a organização e os fundamentos das práticas educativas.

Neste cenário, Alarcão e Roldão (2008) destacam a importância fundamental do feedback por parte do supervisor de estágio, considerando que este deverá incidir sobre:

- o desempenho na prática;
- as planificações elaboradas pelos formandos;

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

- as leituras sugeridas para ilustrar as problemáticas emergentes das práticas (p. 31),

acrescentando que “a essência da supervisão aparece como a função de **apoiar** e **regular** o processo formativo, preparando para:

- a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experienciação de diferentes papéis
- o relacionamento plural e multifacetado
- o autoconhecimento relativo a saberes e prática” (p. 54).

A prática pedagógica compreende, na perspetiva de Formosinho (2002), um conjunto de etapas que tornam progressiva a entrada no estágio:

- “*Fase 1 – imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo*” (p. 107), diz respeito ao momento em que o estagiário entra na escola e contacta com as organização e dinâmicas próprias, começando a criar relações com a instituição, crianças, espaço, rotinas e a comunidade envolvente.
- “*Fase 2 – exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente*” (p. 108), trata-se de compreender a instituição de acolhimento e caracterizar a comunidade envolvente.
- “*Fase 3 – observação da criança no contexto da sala de actividades*” (p. 109), tem como objetivos observar as crianças e observar a prática da supervisora cooperante.
- “*Fase 4 – a entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária*” (p. 110), consiste na entrada progressiva na atuação da prática.
- “*Fase 5 – desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária*” (p. 111), diz respeito ao momento em que o estagiário inicia o regime intensivo das práticas.
- “*Fase 6 – avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte*” (p. 112), trata-se do momento em que o estagiário avalia a aprendizagem profissional alcançada.
- “*Fase 7 – a experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional*” (p. 112), diz respeito à experiência apoiada na elaboração e

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

desenvolvimento do Projeto Formativo Individual. O currículo das práticas desenrola-se em torno dos objetivos priorizados, objetivos que dizem respeito ao estagiário, à sala, à instituição educativa e à comunidade envolvente de infância.

- “Fase 8 – a avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro” (p. 113), consiste na avaliação da aprendizagem profissional alcançada, na qual deverão estar presentes todos os intervenientes do estágio.

No nosso percurso de estágio, todas as fases supracitadas estiveram presentes, – quer na Prática Educativa Supervisionada I quer na II –, embora, por vezes, tenham ocorrido durante curtos períodos de tempo, nomeadamente, as primeiras quatro fases. Sendo os grupos de estágio constituídos por três elementos, as fases cinco, seis, sete e oito (elaboração e desenvolvimento do Projeto Formativo Individual – planificações – intervenções – reflexões/ avaliações semanais e plenárias) aconteceram semanalmente, de forma regular, desenvolvendo-se as práticas rotativamente, em ciclos sucessivos, totalizando três intervenções por estagiário. Ambas as práticas educativas desenvolvidas contemplaram momentos de balanço e reflexão final sobre os processos formativos desenvolvidos, no sentido da sua melhoria futura (fase oito).

1.2. Dinâmicas formativas nas Práticas Educativas Supervisionadas

Neste ponto pretendemos refletir sobre as várias dimensões que estiveram presentes no nosso estágio. Sendo estas a observação, a construção do Projeto Formativo, a intervenção. Nesta última estão presentes a planificação, a lecionação e avaliação/reflexão.

Neste sentido, procedemos, de forma cronológica, à apresentação e à análise fundamentada das dinâmicas de trabalho implicadas nas dimensões supracitadas-

1.2.1 Observação como instrumento de trabalho na pré-ação

Aquando da chegada do(a) estagiário(a) à escola, este inicia um período de observação, formalmente previsto nas dinâmicas das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II e intensionalmente preparado pela estagiária. Este momento da prática visa o melhor conhecimento dos contextos concretos, pois para o professor “(...) poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Assim sendo, a observação “traduz-se na descrição exaustiva e objectiva da situação e dos comportamentos evidenciados pelos indivíduos em estudo e na inferenciação das relações possíveis entre esses dois elementos” (Simão, 2002, p. 242). É neste sentido que a observação torna-se um elemento fulcral para o sucesso das práticas pedagógicas, pois tal como Damião (1996) refere, a “(...) estratégia de observação do desenvolvimento dos alunos permite orientar a construção dos planos e a interacção” (p. 69).

Estrela (1994) acrescenta ainda que para “...tornar o professor mais conscientes das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação. Para isso, a observação poderá ajudar o professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reacções dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a sínteses entre teoria e prática.” (p. 58)

pois, no entender de Vieira (1993), “a observação de aulas, tarefa tão promissora quanto complexa, é hoje plenamente aceite como estratégia de investigação e de formação de professores” (p. 38). Falamos aqui de observação direta que, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), é aquela em que “(...) o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 164), captando “(...) os comportamentos no momento em que eles se reproduzem” (p. 196).

Lüdke e André (1986) acrescentam que a observação direta “(...) é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno” (p. 26).

No início do estágio utilizamos uma observação não participante, pois a estagiária observou o grupo/ turma do exterior e “(...) com ajuda de grelhas de observação pormenorizadas” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 198). Neste sentido, no início das práticas supervisionadas, a estagiária observou, sem intervir no grupo ou

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

turma em questão, assumindo-se essencialmente como um espectador, evitando interferir na situação observada (Pardal & Correia, 1995; Flick, 2005).

Para esta fase de observação (não participante) foram criados instrumentos de recolha de dados (anexo I - Pré-Escolar e anexo II – 1.º Ciclo), que serviram para a construção do Projeto Formativo Individual, bem como para a análise e reflexão sobre as características e necessidades do grupo de crianças/ alunos, necessária à preparação das intervenções.

Após esta fase, passou-se para uma variável participante, pois o estagiário observa a ação e o desempenho das crianças/ alunos “(...) durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 197). Neste sentido, as duas variáveis de observação direta, não participante e participante, foram utilizadas durante todo o processo de estágio. Além disso, quando os colegas núcleo se encontravam nas fases de intervenção, a estagiária assumia o papel de observadora, não participante.

Neste sentido, observamos o grupo/ turma e as práticas das Cooperantes, de modo a “(...) compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB-NEPE, 1997, p. 25).

Por outro lado, analisámos também os documentos internos da escola, nomeadamente: o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Projeto Curricular de Turma (PCT), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno da Escola (RIE). Esta análise contempla inúmeras vantagens, pois, segundo Damião (1996), estes documentos norteadores incluem informações importantes sobre “conteúdos, actividades, avaliação, gestão do tempo (...)” (p. 60) que, por sua vez, permitiram à estagiária planificar de modo mais coerente as suas práticas, adequando-as ao grupo/ turma, às dinâmicas próprias e às actividades já planificadas pela escola. Por outro lado, estes documentos norteadores “(...) oferecerem aos responsáveis e aos investigadores dados abundantes e dignos de confiança, que aqueles não poderiam recolher por si próprios” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 201).

De facto, e tal como adianta Robalo (2004), “Os Projectos Curriculares de Escola e de Turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, parecem promover uma cultura reflexiva e analítica dos processos de ensinar e fazer aprender, e parecem encerrar qualidade de gerar trabalho cooperativo entre os actores educativos” (p. 9).

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Este autor defende ainda a criação e utilização tanto do PCE como do PCT, pois ambos possibilitam o melhoramento na ação educativa (p. 13).

Segundo Robalo (2004), o PCT define “(...) as prioridades nas aprendizagens para cada turma específica, de acordo com as necessidades concretas dos alunos que constituem essas turmas” (p. 28), foi neste sentido que os PCT’s, do grupo de crianças do pré-escolar e da turma do 1.º Ciclo, foram consultados, de modo a verificar o que haveria de prioritário a desenvolver nos grupos em questão.

A observação permitiu-nos um melhor conhecimento e compreensão dos contextos de intervenção, possibilitando a melhor adequação da nossa prática pedagógica. Pois tal como refere Caires (2001), a entrada na instituição e no contexto de estágio é um momento de familiarização com os espaços, pessoas, atividades e rotinas do supervisor de estágio (p. 52).

Assim, a observação, serviu, não só para recolher informação, mas também para apoiar a preparação das intervenções seguintes, sendo esta controlada e sistemática (Lüdke e André, 1986), de modo a garantir a fidedignidade da investigação-ação.

1.2.2. O Projeto Formativo Individual como instrumento delineador da ação

Antes de mais, importa explorar o conceito de projeto. Barbier (1993) define projeto como “(...) a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. É utilizado como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar” (p. 57). Neste sentido, este autor acrescenta que o prefixo “*pro-*” significa “antes”, pois “(...) o conteúdo de um projecto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda *não verificados*” (Barbier, 1993, p. 46).

Por sua vez, Serrano (2008) refere que o projeto “(...) é um avanço antecipado das acções a realizar para conseguir determinados objectivos” (p. 16).

É nesta mesma lógica de “*prever, orientar e preparar*” (Serrano, 2008, p. 16), que se inscreve a elaboração dos Projetos Formativos Individuais realizados no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

Barbier (1993) considera ainda o projeto como “*o modo de representação mais próximo da realização de uma acção*” (p. 52). Por outras palavras, um projeto proporciona uma imagem geral e uma estrutura inédita de operações que permitirão

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

atingir aquilo que inicialmente foi planejado. Neste sentido, o projeto torna-se importante “(...) como *modo de organização de trabalho*” (Barbier, 1993, p.54).

Em traços gerais, Serrano (2008) refere que um projeto deverá conter:

- uma descrição do que se quer alcançar;
- uma adaptação do projeto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projeto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;
- uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projeto.

Os aspetos aqui exposto acerca da importância, do papel e das características específicas de um projeto, serviram de fundamento para a construção dos nossos Projetos Formativos Individuais (PFI), documentos orientadores das Práticas Educativas Supervisionadas I (anexo III) e II (anexo IV).

A elaboração dos projetos formativos é da responsabilidade do estagiário e, ao mesmo tempo, do orientador cooperante e do professor orientador, tal como as alíneas a) referem nos artigos 199.º e 213.º, da 1.ª série do decreto de lei n.º 139, 21 de julho de 2009.

Neste documento prevemos pré-ativamente o nosso percurso, delineando macroestratégias de ação a partir do contexto concreto em presença, considerando a observação inicial, o planeamento da ação, a avaliação dos alunos e a reflexão sobre as próprias práticas. Pretende-se a adequação da ação educativa a desenvolver às características e necessidades das crianças/ alunos', visando promover aprendizagens ativas e significativas.

1.2.3. Intervenções

Simão (2002) considera que a intervenção é a ação desenvolvida na sala de aula, seguindo modelos existentes e desenvolvendo atividade com materiais.

A organização cabal deste trabalho implicou a realização de calendarizações, incluídas nos Projetos Formativos Individuais.

De seguida apresentámos o quadro de calendarização, relativo ao estágio na Educação Pré-Escolar, realizado na EB1/JI de São Roque.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Quadro 1

Calendarização das intervenções realizadas no estágio na Educação Pré-Escolar

	DATA	TEMAS
1ª Intervenção	5 de Março	Meios de Transporte Aquáticos
	6 de Março	
2ª Intervenção Semana intensiva	26 de Março	Páscoa e Alfabeto
	27 de Março	Dia do Teatro
	28 de Março	Páscoa e Alfabeto
	29 de Março	Romarias
	30 de Março	Romarias (Construção de um Romeiro)
3ª Intervenção	7 de Maio	Classe dos Animais
	8 de Maio	
	Final de Maio	Avaliação do Projeto Formativo

O quadro 2 contempla a calendarização, relativa ao estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na EB1/JI da Matriz.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Quadro 2

Calendarização das intervenções realizadas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

	DATA	CONTEÚDOS
1ª Intervenção	1 de outubro	Português: leitura e interpretação de textos, ditongos e dígrafos, divisão silábica, classificação de palavras quanto à acentuação.
	2 de outubro	Estudo do Meio: revisão dos ossos, introdução dos músculos e da pele.
	3 de outubro	Matemática: sentido de número, contagem progressiva e regressiva, decomposição e composição de números, milhão.
2ª Intervenção Semana intensiva	22 de outubro	Português: leitura e interpretação de textos; sinónimos e antónimos. Estudo do Meio: passado do meio local, primeiros povos e invasões bárbaras e muçulmanas. Matemática: numeração romana, multiplicação, tabuada.
	23 de outubro	
	24 de outubro	
	25 de outubro	
	26 de outubro	
3ª Intervenção	12 de novembro	Português: leitura e interpretação de textos, poesia, Sinónimos e antónimos.
	13 de novembro	Estudo do Meio: 3.ª Dinastia
	14 de novembro	Matemática: comprimento e medida.
	1 de dezembro	Avaliação do Projeto Formativo

Nos quadros acima apresentados, constam as datas das intervenções e as temáticas/ conteúdos previstos para desenvolvimento nas diversas áreas curriculares. As sequências didáticas realizadas tiveram por base estas calendarizações.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

No ponto seguinte, será feita uma abordagem pormenorizada das dinâmicas inerentes às sequências didáticas.

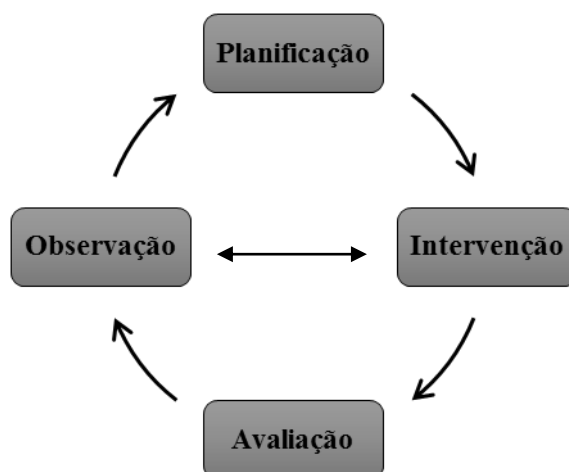
1.2.3.1. As Sequências Didáticas como forma de organizar a intervenção

Na construção e desenvolvimento das sequências didáticas estiveram sempre presentes a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação/ reflexão.

Estas dinâmicas desenvolvem-se ciclicamente, tal como pretendemos representar na figura seguinte.

Figura 2

Ciclo das dinâmicas subjacentes à construção e desenvolvimento das sequências didáticas



Assim, após um momento de observação, partimos para a planificação e após esta para a intervenção. O ciclo conclui-se com a avaliação e a reflexão sobre os processos (ação do estagiário) e os produtos (desempenhos das crianças/ alunos), visando melhorias futuras. Seguidamente, inicia-se novamente uma etapa de observação, pois enquanto os colegas de estágio estão a intervir, os restantes membros do grupo observam as suas práticas. Contudo, a observação está também presente durante os momentos de intervenção, uma vez que estamos sempre atentos aos significados dos diversos comportamentos dos alunos, esta observação permite refletir durante a ação (Shön, 1992) e tomar decisões procurando adequar o trabalho em desenvolvimento.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Consideramos que este processo contribui decisivamente para a melhoria do ensino-aprendizagem. Através da observação o estagiário pode fazer um levantamento das concepções e conhecimentos prévios das crianças/ alunos, aproveitando essas informações para organizar melhor as novas aprendizagens. Ausubel (1963, 1980, citado por Praia, 2000) refere que a essência do processo de aprendizagem significativa reside no facto de uma nova aprendizagem (informação, conhecimento ou tarefa) se relacionar de modo substantivo com a estrutura de conhecimentos e experiências prévios de cada indivíduo.

Cada sequência didática materializou-se num documento escrito composto por três partes:

- (i) **justificação/fundamentação das opções tomadas**, integrando a explicitação da intencionalidade da ação pedagógica e a respetiva fundamentação a partir da bibliografia da especialidade. Constituiu um precioso momento de reflexão sobre a adequação da nossa atuação (modelos, macro-estratégias, experiências de aprendizagem, recursos, etc.);
- (ii) **representação esquemática da planificação em formato grelha**, contemplando a articulação vertical e horizontal das competências, temáticas/ conteúdos, descritores de desempenho, experiências de aprendizagem (atividades e recursos), avaliação e gestão do tempo;
- (iii) **descrição das atividades**, contemplando uma mais detalhada da ação a empreender, nomeadamente da articulação entre os diversos momentos de aprendizagem e a organização da interação.

Cada um destes aspetos foi alvo de contínua melhoria ao longo do estágio, refletindo-se num nível crescente de qualidade e de segurança nos nossos desempenhos.

1.2.3.1.1. Planificação

São vários os autores que se debruçam sobre a temática ‘planificação’. Desde muito cedo a palavra planear está presente no vocabulário do estagiário.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME/DEB-NEPE, 1997, p. 26), daí Vilar (1993) referir que a planificação não é única e exclusivamente a

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

formulação de objetivos, referência a conteúdos, ou a previsão de prazos de realização, etc., é sobretudo tomada de decisões, baseada no conhecimento dos contextos e na reflexão sobre a melhor forma de promover as aprendizagens pretendidas.

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1994) acrescenta que, em termos gerais, planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47). A planificação implica ainda a mediação de um conjunto de instrumentos, nomeadamente: livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares, revistas e experiências (Zabalza, 1994). Planificar implica a organização pré-ativa de tudo aquilo que o professor/ educador pretende trabalhar (competências, conteúdos, experiências de aprendizagem, avaliação, bem como gestão do espaço, do tempo e da relação pedagógica), considerando o 'melhor caminho' para a promoção de aprendizagens significativas.

A importância desta dimensão da atividade de planificação é salientada por Arends (1999):

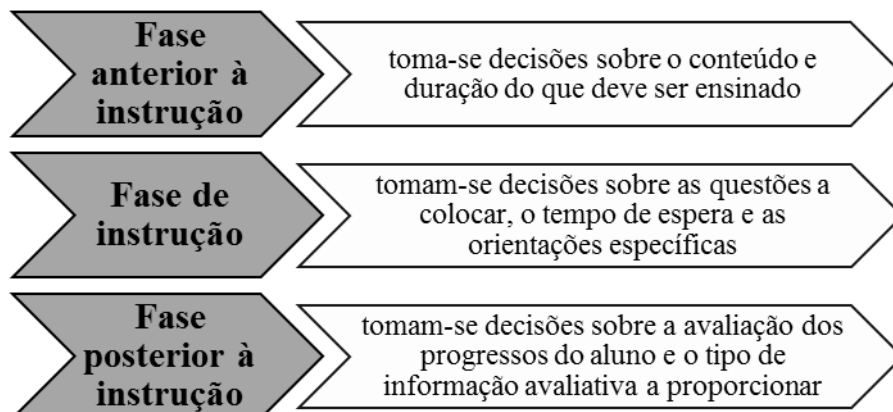
A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. E nas salas de aula do 1.º ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o trino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares (p. 44)

Este autor enfatiza o carácter multifacetado da tomada de decisões subjacente ao ensino. Na figura 3 pretendemos evidenciar a natureza dos processos de tomada de decisão implicados nas diversas fases de instrução defendidas por Arends (1999, p. 67).

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

Figura 3

A tomada de decisões nas fases de instrução (elaborado a partir de Arends, 1999)



No nosso estágio, a face visível da atividade de planificação materializou-se numa estrutura própria denominada ‘grelha de sequência didática’ (anexo V). Nesta constavam os seguintes aspetos:

- Competências (focos e associadas)
- Áreas/domínios ou conteúdos
- Descritores de desempenho
- Experiências de aprendizagem (Atividades/ estratégias e avaliação)
- Recursos
- Tempo

Neste contexto, “a *competência* refere-se às capacidades de conservação e de transferências das aquisições” (Damião, 1996, p. 116) e, nas nossas planificações consideramos as competências-chave e as competências específicas explicitadas no Referencial Curricular para a Educação Básica na região autónoma dos Açores (SREC/DREF, 2011). As temáticas a explorar na Educação Pré-Escolar e os conteúdos curriculares a abordar nas diversas áreas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontravam-se já definidos e sequenciados pelas Cooperantes, tendo sido assumidos pelos estagiários conforme a sua ordem nos ciclos de intervenção.

A seleção e a organização das experiências de aprendizagem, dos recursos didáticos, do espaço e do tempo procuraram privilegiar quer a natureza específica das aprendizagens curriculares visadas, quer as características e as necessidades de cada criança e do grupo/ turma.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

O tempo foi no nosso estágio, por vezes, a dimensão mais difícil de controlar, pois tal como Damião (1996) refere, o tempo comporta diversas dimensões, conforme se procura ilustrar na figura 4:

Figura 4

Dimensões a considerar na gestão do tempo aquando da planificação e lecionação.
(elaborado a partir de Damião, 1996, p. 101).

Planeado	•aquele que é pensado para realizar determinadas tarefas, incluindo diversos assuntos
Atribuído	•o que realmente é proporcionado para realizar a tarefa
Ocupado	•aquele que realmente foi utilizado na tarefa
De aprendizagem	•o que os alunos ocupam numa tarefa bem sucedida
Necessário	•aquele que cada aluno necessita para realizar a tarefa

A gestão adequada do tempo implica “(...) um conhecimento aprofundado do *curriculum*, dos sujeitos que interagem, das situações pedagógicas” (p. 103).

1.2.3.1.2. Lecionação

A lecionação tem lugar na sala de atividades/ aula. Esta, por sua vez, é definida por Vieira (1993) como sendo “(...) um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes” (p. 34).

Para que a construção de saberes fosse realizada adequadamente, tivemos por base a estrutura de 'sequência didática' já abordada, compreendendo a articulação do contexto (escola/ turma/ grupo de crianças/alunos, cada criança/ aluno na sua especificidade) com as competências a promover, a propósito de diversas áreas/ domínios/ conteúdos curriculares a lecionar.

A nossa lecionação envolveu todas as áreas e domínios do currículo, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

A preparação pré-ativa possibilitou uma melhor preparação e, conseqüentemente, uma maior segurança no decurso da lecionação, contudo, foi sempre gerida de forma flexível no decurso de cada aula. A interação positiva com as crianças/ alunos a propósito das temáticas/ conteúdos em lecionação implicou sempre o lugar da partilha de experiências e vivências das crianças, considerando a globalidade das suas aprendizagens, nomeadamente “as aprendizagens realizadas fora da escola, seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social, (...), em paralelo, ou porventura em sobreposição à escola” (Lopes, 2003, p. 16).

1.2.3.1.3. Avaliação/ Reflexão

Segundo Rosales (1992), “(...) a avaliação consiste numa tarefa de vinculação da teoria à realidade, numa actividade de reflexão sobre o ensino, que pode seguir duas grandes vias: da teoria à prática e desta à teoria” (p. 11). No decorrer do estágio a avaliação foi baseada na observação, pois tal como Tavares e Alarcão (2002) referem, “a avaliação se baseia em dados quanto possível objectivos, obtidos a partir da observação (...)” (p. 175), passando “(...) por um juízo de valor que interpreta os dados obtidos em relação aos dados esperados” (p. 176).

Sendo assim, durante o estágio pedagógico realizamos dois tipos de avaliações. Pois tal como Damião (1996) refere, cada tipo de avaliação possui uma intencionalidade diferente. Neste sentido, a avaliação diagnóstica fez-se aquando das observações e intervenções conjuntas, no início do estágio. Posteriormente, realizamos avaliações formativas, tendo como intuito a verificação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (pp. 160-161).

Tal como foi referido anteriormente, a Sequência Didática possuía uma componente destinada à organização dos processos de avaliação das aprendizagens crianças/ alunos. Este documento era entregue após cada intervenção pedagógica. Neste sentido, criaram-se dois tipos de grelhas para registar a evolução nos desempenhos das crianças/ alunos, nomeadamente, listas de verificação (anexo VI) e grelhas de avaliação das metas de aprendizagem (anexo VII)

Neste sentido, a avaliação serviu de apoio a futuras intervenções, permitindo:

- “analisar a informação recolhida
- a adaptação das práticas e dos processos de ensino/aprendizagem
- tomar decisões

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

- reformular posições sempre que necessário” (Dias, 2009, p. 31).

Damião (1996) acrescenta que a avaliação permite “(...) aperfeiçoar os processos educativos e contribuir para o desenvolvimento das pessoas neles integrados. Teremos, pois que a considerar como uma parte integrante desses processos: presente antes, durante e depois da interacção pedagógica” (p. 147).

Neste particular, Rosales (1992) enfatiza ainda que a avaliação:

- “deve incidir, também, sobre a actividade do professor, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efectividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais” (p. 9);
- prepara “...o professor para reflectir e avaliar melhor as experiências vividas através das suas próprias práticas docentes” (p. 12).

Nesta ordem de ideias, e sublinhando a opinião de Machado (1994), “a avaliação é um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento. Ela representa, efectivamente, o espaço fundamental onde se cruzam e integram todas as componentes de um currículo em acção: **finalidades, objectivos, espectro disciplinar, programas, metodologias, intervenientes**” (p. 27).

Assim sendo, ao avaliar estamos a refletir sobre a ação. Neste contexto, é necessário atribuir um significado à palavra ‘refletir’. Utilizando as palavras de Dias (2009), “reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado” (p. 32). Sendo assim, o professor/educador ao refletir pondera toda a sua prática para poder melhorar nas próximas, verificando se é necessário modificar os recursos, as estratégias ou se apenas terá de alterar para determinada criança/aluno.

Tal como esclarece Zeichner (1993), “a acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer” (p. 18).

Neste contexto, Nunes (2000) evidencia a presença constante da reflexão no quotidiano do professor, considerando que:

- no primeiro momento o professor deixa-se surpreender pelo que o aluno faz;
- no segundo momento o professor reflete sobre o que o aluno fez ou disse;

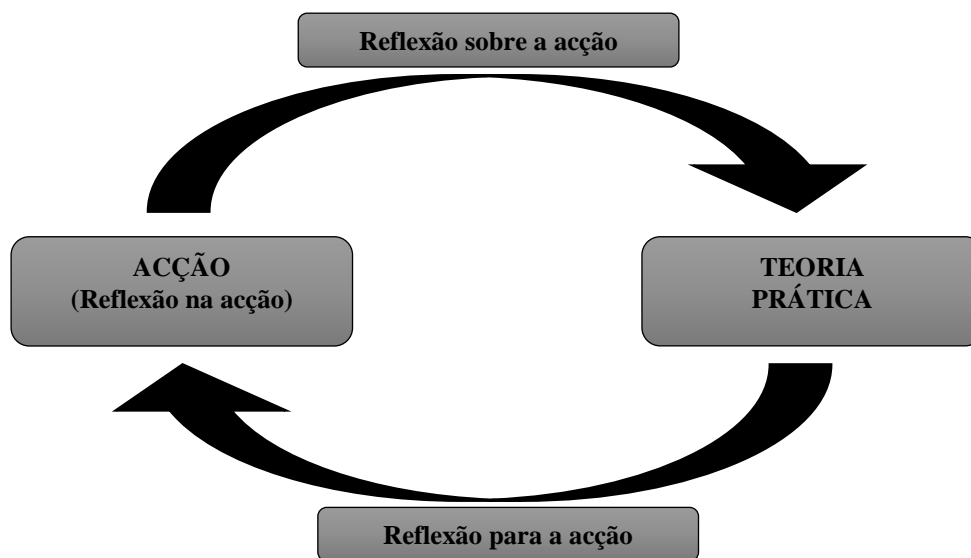
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

- no terceiro momento o professor reformula o problema suscitado pela situação;
- e no quarto momento efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Assim, o professor reflete antes da ação, reflete na ação e, posteriormente, sobre a ação (Shön, 1992). Seguindo ainda a opinião de Nunes (2000), vejamos o seguinte esquema cíclico:

Esquema 1

Reflexão-ação



O ciclo da reflexão-acção (Fonte: Nunes, 2000)

As dinâmicas inerentes ao estágio integraram diversos momentos especificamente destinados à reflexão sobre as práticas, nomeadamente: as reflexões semanais (pós-ativas) realizadas em cada grupo de estágio, com as respetivas Cooperantes, imediatamente após cada intervenção; os momentos de reflexão integrados na planificação de atividades, quer com as Cooperantes, quer com os Orientadores da Universidade, e as reflexões plenárias intermédias reunindo todos os intervenientes nas práticas supervisionadas (estagiários, Cooperantes e Orientadores da Universidade).

A reflexão desenvolvida, até ao presente momento, sobre as práticas educativas supervisionadas tem sido momentos de grande enriquecimento profissional e pessoal. Neste sentido partilhamos a visão de Zeichner (1993) que considera que “(...) o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...)” (p. 17).

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: QUESTÕES DE FUNDAMENTO

No culminar deste capítulo, podemos diferir que todas estas questões de fundamento são fulcrais na vida do futuro profissional de educação, possibilitando no momento de estágio a capacidade de resolução de situações problemáticas. Assim, passamos ao capítulo seguinte, também este ligado a questões de fundamento, mas relativas à aprendizagem significativa e aos recursos didáticos.

**CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS:
APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE**

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

No presente capítulo abordaremos questões de fundamento relativas à aprendizagem, nomeadamente à aprendizagem significativa, sendo esta a problemática aprofundada neste relatório. De igual modo se procede à abordagem, a partir da bibliografia da especialidade, de aspetos referentes aos recursos didáticos (conceito, classificação, características, finalidades pedagógicas, etc.). Estas perspetivas permitirão aprofundar a análise sobre as práticas desenvolvidas ao longo do estágio, contribuindo para a nossa aprendizagem profissional.

2.1. A Aprendizagem Significativa

A *aprendizagem*, enquanto processo (cognitivo, social, emocional...) complexo, dinâmico e multidimensional é, há muito, estudada nos campos científicos da Psicologia, da Educação e do Desenvolvimento Curricular (Coll, *et. al.*, 2004; Tavares e Alarcão, 2002; Pozo, 2002; Fonseca, 2001; Purdy, *et. al.*, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 2000; Perrenoud, 1999; Roldão, 1999a, 1999b, 2000; Alonso, *et. al.*, 1994, 2002; Peixoto, 1995; Sanchez, 1993; Borger & Seaborne, 1974; Piaget & Gréco, 1974; Mednick, 1973; Souza, 1972; entre outros).

Souza (1972) define a aprendizagem como uma “(...) modificação do comportamento frente a uma situação” considerando que esta “implica um progresso e evolução” (p. 25). Na mesma linha de pensamento, Mednick (1973) refere que no momento da aprendizagem existe uma mudança no comportamento, sendo que esta resulta da prática, constituindo uma transformação relativamente permanente, não sendo diretamente observável (pp. 31-32).

No quadro seguinte resumimos as ideias de Mednick (1973), que nos apresenta quatro características da aprendizagem:

Quadro 3

Características da aprendizagem (Adaptação de Mednick (1973) pp. 31 e 32)

Características	Exemplos/Explicação
Resulta numa mudança no comportamento	
Ocorre como um resultado da prática	'Aprender fazendo' (Dewey)

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

Constitui uma transformação permanente	Andar de bicicleta Mesmo que um indivíduo esteja sem andar durante algum tempo, quando retoma o exercício consegue com facilidade
Não é diretamente observável	Podemos observar duas situações: - Com cansaço um indivíduo realiza a atividade com mais dificuldade; - Sem cansaço um indivíduo realiza a atividade com menos dificuldade; Observamos situações diferentes, o que não significa que não houve aprendizagem nas duas situações.

Para Mednick (1973), “a aprendizagem é um processo sensível facilmente afetado por alterações no aprendiz ou no meio ambiente” (p. 19). Tavares e Alarcão (2002) acrescenta-nos que na aprendizagem exige “(...) uma *construção pessoal*, resultante de um *processo experiencial, interior à pessoa* e que se traduz *numa modificação de comportamento relativamente estável*” (p. 86).

Ainda neste contexto, e para auxiliar tal realidade, Tavares e Alarcão (2002) referem que “a aprendizagem, no seu todo, encarada como acção educativa, tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas” (pp. 88-90). Neste âmbito, a formação da criança/ aluno e a sua evolução na aprendizagem dependerá da interação entre os seus conhecimentos e saberes prévios e a informação transmitida pelo professor (Souza, 1972, p. 61).

Relativamente às teorias e aos modelos de aprendizagem, a bibliografia da especialidade consultada (Vasconcellos e Valsiner, 1995; Kamii, 1996; Marques, 1998a; Marques, 1999b; Sprinthall e Sprinthall, 2000; Tavares & Alarcão, 2002; entre outros) apresenta uma pluralidade de perspectivas, no conjunto das quais aprofundaremos apenas aquela que esteve na base das abordagens pedagógicas desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas apresentadas, analisadas e refletidas no presente relatório, ou seja, a perspectiva cognitivista, também designada por cognitivista-construtivista.

A perspectiva cognitivista concebe a aprendizagem como uma “(...) reorganização de percepções. Esta reorganização permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 206). Assim, coloca-se o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem,

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

ênfatizando a importância fundamental da sua ação para a construção de sentidos necessária à integração de novos saberes e à mobilização de saberes prévios, pois “as crianças só aprendem realmente quando descobrem as soluções por si próprias, só quando «compreendem»” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 206).

Nas abordagens estudadas sobre a aprendizagem, encontramos ainda referências a vários *tipos de aprendizagem*, nomeadamente: aprendizagem por recepção, aprendizagem por descoberta, aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa (Vasconcellos e Valsiner, 1995; Kamii, 1996; Marques, 1998a; Marques, 1999b; Sprinthall e Sprinthall, 2000; Praia, 2000; Moreira, 2000; Tavares & Alarcão, 2002), no contexto das quais, atendendo à natureza do presente relatório, se aprofundará apenas a perspectiva da aprendizagem significativa. Foi precisamente esta dimensão da aprendizagem que escolhemos como problemática a aprofundar, visando, mais concretamente, a reflexão fundamentada sobre os contributos dos recursos didáticos para a promoção de aprendizagens ativas e significativas.

A pertinência desta problemática ênfatizou-se no contexto das vivências e experiências proporcionadas pelas práticas educativas supervisionadas I e II, momento em que nos confrontámos de forma mais direta com o exercício da futura profissão e temos a percepção mais clara da importância da ação do educador/ professor na criação de condições propícias à ao sucesso das aprendizagens dos alunos. Conforme referem Tavares e Alarcão (2002):

Num processo de ensino/ aprendizagem há a considerar um professor que cria condições de aprendizagem e os alunos que se movem no contexto das condições criadas. Para estabelecer essas condições o professor pensa nos objectivos do seu ensino em termos do que vai ensinar e como vai avaliar; pensa, em seguida, nas estratégias de ensino/aprendizagem: como motivar os alunos, como mantê-los interessados, como explicar o assunto, como criar condições de prática, fixação, integração e transferência, como manter um clima emocional conducente à aprendizagem (p. 118).

David Ausubel dedicou-se ao estudo da aprendizagem significativa («meaningful learning») na década de 60, sendo ainda hoje uma referência incontornável na área. A sua teoria sobre a aprendizagem significativa surgiu no ano 1963, aquando da publicação de um trabalho intitulado «*The Psychology of Meaningful Verbal Learning*» (Valadares & Moreira, 2009, p. 33). Segundo este autor (cit. in Valadares & Moreira, 2009), a aprendizagem significativa traduz-se num *processo substantivo* “através do qual um *conceito*, ou uma determinada *afirmação*, se relaciona com a estrutura cognitiva de quem a aprende, ficando

integrado nela”, ocorrendo a “*assimilação significativa*” dos novos conteúdos, à medida que vão adquirindo significado para o sujeito.

Na mesma linha de pensamento, também Pozo (2002) realça a aprendizagem significativa como aquela que “(...) é produto, sempre, da interação entre um material ou uma informação nova e a estrutura preexistente” (p. 214) e Novak e Gowin (1996) reforçam que “para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece”, considerando ainda que esta aprendizagem é facilitada quando “os novos conceitos ou significados conceptuais são englobados sob outros conceitos mais amplos, mais inclusivos” (p. 32).

Segundo Ausubel (referenciado em Praia, 2000), tanto a *aprendizagem por recepção*, como a *aprendizagem por descoberta* podem ser significativas, desde que “a nova informação se incorpore de um modo não arbitrário e literal às estruturas cognitivas” do indivíduo (Praia, 2000, p. 123). Nesta perspetiva, consideram-se potencialmente significativas (Praia, 2000, pp. 104-105):

- a *aprendizagem por recepção significativa ou compreendida* é aquela em que a matéria é organizada, pelo professor, de forma lógica, sendo que quando é apresentada ao aluno, este relaciona-a com os conhecimentos que possui;
- na *aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida* o alunos «descobre» o conhecimento, chegando à solução do problema, relacionando-o com os conhecimentos que adquiriu com os que possuía.

Contrariamente a estas, quer a *aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada*, – na qual é o professor apresenta a matéria, esperando que o aluno a memorize –, quer a *aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada* – na qual, o aluno chegar à solução do problema, mas limita-se a memorizá-lo de forma mecânica, sem o integrar na estrutura cognitiva –, não promovem a significatividade.

Neste contexto, Moreira e Masini (1982), cit. in Praia (2000), alertam para o facto de que a “aquisição de novos significados; pressupõe a existência de conceitos e preposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa” (p. 123). Esta afirmação encerra, grosso modo, três condições subjacentes à aprendizagem com potencial de significatividade, nomeadamente: que a criança/ aluno seja capaz de mobilizar conhecimentos (novos e prévios) e que haja motivação/ interesse intrínsecos pela aprendizagem que, deverá por sua vez, ela própria, ser veiculada através de uma tarefa suscetível de despertar tal interesse e motivação no sujeito.

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

Assim, a construção de sentidos pelo sujeito “ocorre de uma forma não literal” (Valadares & Moreira, 2009, p.35), sendo um processo pessoal e contextual. Contudo, esta dimensão particular e pessoal da aprendizagem significativa, não significa que se trate de um processo arbitrário, muito pelo contrário. Neste pressuposto, Moreira (2000) destaca o papel ativo a desempenhar pelo sujeito, na construção de significados a partir da informação disponível:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (p. 50).

Considerando a importância estruturante da aprendizagem significativa para o sucesso educativo das crianças/ alunos, diversos autores se debruçaram sobre as implicações práticas das teorias e modelos psico-pedagógicos associados à perspectiva da aprendizagem significativa, nomeadamente, Valadares e Moreira (2009); Pozo (2002); Tavares e Alarcão (2002) e Praia (2000), cujos contributos se apresentam de seguida.

Sintetizando os princípios sobre os quais assenta a teoria atual sobre a aprendizagem significativa, Valadares e Moreira (2009, pp. 30-32) realçam que:

- “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”, *i.e.*, os conhecimentos prévios, se assimilados de forma significativa, são estruturantes para a construção de significados a partir de novos conceitos. Contudo, se aprendidos de forma “*mecânica, memorística*” não será relacionado com outra informação, sendo facilmente esquecido (p.30).
- “a boa aprendizagem depende muito da motivação psicológica”, *i.e.*, a “*motivação interna ou intrínseca*” torna o processo de construção de sentidos mais fácil e eficaz, ao passo que a “*motivação externa ou extrínseca, induzida pelo exterior*” tende a favorecer a mera *aprendizagem mecânica* (p. 31).
- “o único bom ensino é aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo actual do aluno”, *i.e.*, aquele que é *desafiador* e não *rotineiro* ou *repetitivo* (pp. 31-32).

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

- “não existe uma relação linear causal entre o ensino e a aprendizagem” (p. 32), *i.e.*, a construção de significados é um processo pessoal e intrínseco a cada indivíduo (p. 32).
- “a aprendizagem, sendo um processo pessoal, é profundamente influenciado por factores sociais” (p. 32), *i.e.*, tendo uma dimensão *intencional* e *não intencional*, baseando-se também na relação da *pessoa* com o *meio*. Neste sentido, o papel do educador deverá ser o de *facilitador*, *mediador* do desenvolvimento global de cada aprendiz (p. 32-33).

Também, Pozo (2002) se debruça sobre as condições necessárias para que haja aprendizagem significativa, considerando fundamental que:

- o material tem que possuir significado “... o material deve estar composto por elementos “organizados” em uma estrutura...” (p. 212);
- o aprendiz deve estar predisposto para aprender “Tendo em vista que compreender requer sempre um esforço, a pessoa deve ter algum motivo para esforçar-se” (p. 213);
- conter ideias ‘inclusivas’ “... com as quais possa ser relacionado o novo material” (p. 214);

No alinhamento de contributos da teoria cognitivista, Tavares e Alarcão (2002) consideram que, para promover a aprendizagem significativa, o trabalho em sala de aula deverá:

1. “Motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem.
2. Reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das experiências que ele teve anteriormente.
3. Adequar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar conhecimentos e habilidades novos com conhecimentos e habilidades que tenham previamente adquirido.
4. Ajudar o aluno a perceber a estrutura da tarefa a aprender e a estrutura da sua própria aprendizagem, informando-o sobre a tarefa de aprendizagem que lhe é proposta e apresentando-a na sua estrutura, na sua totalidade, nos seus elementos vários e nas relações das suas partes com o todo.
5. Fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos.
6. Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele tem possibilidade de compreender antes de decorar.

7. Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, que devem ser devidamente relacionados com o conjunto.
8. Não equacionar prática com repetição, mas concebe-la como uma série de tentativas sucessivas e variadas que facilitem a transferência de habilidades e conhecimentos na sua aplicação a situações novas” (p. 106).

Ainda Praia (2000), considerando a teoria de Ausubel, sintetiza um conjunto de ideias que poderão servir de auxílio aos professores que pretendam investir intencionalmente na promoção da aprendizagem significativa, destacando:

- “Os materiais introdutórios são importantes.
- Os materiais de aprendizagem devem estar bem organizados.
- As novas ideias e conceitos devem ser potencialmente significativos para o aluno.
- A “ancoragem” dos novos conceitos a estruturas cognitivas previamente existentes, nos alunos, tornará os novos conceitos recordáveis e, conseqüentemente, passíveis de serem utilizados em futuras " (p. 133).

Neste contexto, esclarecemos aqui que, nas experiências de aprendizagem por nós desenvolvidas nas nossas práticas pedagógicas, observamos múltiplos aspetos enfatizados por estes autores. Assim, orientamos as nossas intervenções por modelos de matriz cognitivista-construtivista; integramos nas nossas macro-estratégias de ensino, de forma sistemática o levantamento de conhecimentos e concepções prévias das crianças/ alunos sobre as temáticas/ conteúdos a abordar (pelo dialogo, questionamento, partilha de experiencias/ vivências); privilegiámos experiências de aprendizagem que apelassem à ação do aluno; procurámos seleccionar e construir recursos didáticos potencialmente motivadores para as crianças/ alunos em questão (considerando por ex.: os seus centros de interesse, o facto de os alunos nunca terem contactado ou terem contactado poucas vezes com determinado tipo de recursos em sala de aula). Concomitantemente, tivemos o cuidado de construir, em conjunto com as crianças, sínteses das informações, esquemas e tópicos, de modo a registar, de forma organizada, as novas informações.

Foi precisamente na síntese destas perspetivas de intervenção que nos propusemos aprofundar a o conhecimento e a reflexão sobre os contributos dos recursos didáticos para a promoção da significatividade das aprendizagens curriculares, pressupondo que (se adequadamente seleccionados, construídos e explorados) estes motivam e incentivam o interesse das crianças/ alunos pelas aprendizagens e favorecem a mobilização de saberes...

colocando o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem, poderão facilitar a construção de significados pela criança/aluno.

2.2. Os Recursos Didáticos ao serviço do ensino e da aprendizagem

Aquilo que designaremos ao longo deste trabalho como *recursos didáticos*, engloba um conjunto vasto de instrumentos, – denominados na literatura da especialidade, como 'recursos', 'materiais', 'instrumentos', 'meios' ou 'suportes' e concomitantemente designados de 'didáticos' ou 'educativos' –, utilizados no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de facilitar ou melhorar as atividades educativas (Graells, 2000; Correia 1995).

Os recursos didáticos são definidos por Correia (1995) como sendo “todo o material utilizado no processo ensino/ aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz” (p. 9), ajudando a “facilitar a apreensão de conhecimentos” (p. 9).

Os recursos didáticos operacionalizam metodologias e estratégias de ensino e visam a construção de experiências de aprendizagem significativas. Estes, quando adequados, dado o seu potencial de concretização, manipulação e ludicidade, permitem desconstruir a complexidade e a abstração e tornar acessíveis e relevantes informações e experiências de aprendizagem (Formosinho, 1998).

A seleção, construção e utilização adequada dos recursos didáticos, tem como objetivos, segundo Correia (1995):

- “Despertar e prender a atenção;
- Melhorar a retenção da imagem visual e da formação;
- Favorecer a observação e a experimentação;
- Facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema;
- Ajudar a formar imagens correctas;
- Ajudar a melhorar e compreender as relações das partes com o todo;
- Auxiliar a formar conceitos exactos (temas de difícil observação);
- Melhorar a fixação e integração da aprendizagem;
- Tornar o ensino mais objectivo e concreto, próximo da realidade;
- Dar oportunidade de melhor análise e interpretação;
- Fortalecer o espírito crítico” (p. 7).

Deste ponto de vista, os recursos didáticos para serem eficazes deverão apresentar algumas características, nomeadamente (Correia, 1995, p. 8):

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

Quadro 4

Características dos recursos didáticos eficazes. (Adaptado de Correia, 1995, pp. 8-9)

A Eficácia dos recursos didáticos	
Características	Explicação
Exatidão	representando correctamente os factos ou partes essenciais desses factos
Atualidade	dependendo da natureza dos factos, sendo necessário ter características e elementos do presente ou então da época a retardar
Qualidade	melhorando a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores
Finalidade	deverão estar de acordo com os objectivos do planeamento da sessão
Utilidade	oferecendo possibilidades de trabalho entre formandos e formadores
Adequação	deverão estar ao nível da apreensão dos formandos, sem nunca esquecer os objectivos do trabalho a realizar
Simplicidade	terá que ser simples de modo a facilitar a apreensão, ou seja, quanto mais complicado for o recurso didático, poder-se-á correr o risco de ser menos eficiente
Aplicabilidade	deverão manter sempre pontos de relacionamento com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um factor de sucesso no momento da
Interesse	devendo ser capaz de despertar o interesse dos formandos a quem se destina
Compreensão	precisando ser de fácil percepção, não dando possibilidades de criar a dúvida e a confusão dos formandos
Apresentação	obedecendo a princípios de percepção e estática de modo a facilitar a compreensão dos formandos

Assim, os educadores e os professores deverão privilegiar na sua ação, de forma intencional e refletida, a seleção e a utilização de recursos didáticos adequados, por forma a promoverem as aprendizagens pretendidas de forma ativa e significativa. A corroborar tal opinião, Hohmann e Weikart (1995) referem que “através da *aprendizagem pela acção* – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5).

Segundo Graells (2000), os meios didáticos possuem várias funções, nomeadamente:

- Fornecer informação;
- Orientar a aprendizagem dos alunos, de modo a instruir;
- Prática e treino de habilidades;
- Motivar, despertar e manter o interesse;
- Avaliar o conhecimento;

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

- Proporcionar ambientes de expressão e criação.

Contudo, independentemente da função que potencialmente possa ser atribuída ou reconhecida a qualquer material didático, ou das melhores características da sua concepção, os autores consultados são unânimes em afirmar que a concretização de tais funções depende também do modo como este é apresentado e explorado (Correia 1995). Neste sentido, Graells, 2000, alerta para a necessidade de, aquando a utilização dos recursos didáticos, se (i) analisar a adequação do material; (ii) rever a preparação das atividades; (iii) garantir a disponibilidade e organização do espaço e (iv) garantir antecipadamente que tudo está a funcionar (revendo as condições dos materiais e da sua utilização).

A importância da utilização dos recursos didáticos deve-se ao efeito que estes têm nas crianças/ alunos, não só no momento da aprendizagem como também após algumas horas. Correia (1995) refere que durante o momento da aprendizagem, dos cinco sentidos, o que funciona com mais importância é a visão. Após algumas horas, a aprendizagem realizada por informação oral tem um peso de 60%, por informação visual 75% e por informação audiovisual 90% (pp. 12-13). No entanto, após alguns dias a informação oral desce para 10%, a informação visual para cerca de 30% e a informação audiovisual para 60% (p. 14).

Os recursos didáticos construídos e utilizados durante o nosso estágio visaram incentivar a ação, a motivação e o interesse das crianças/ alunos, procurando despertá-los para a aprendizagem significativa.

Existe uma grande diversidade de recursos didáticos ao dispor dos educadores e dos professores, podendo ser construídos por estes ou adquiridos no mercado. Aprofundando esta questão, Graells (2000) classifica-os em três tipos, nomeadamente:

(1) materiais convencionais:

- Livros, fotocópias, revistas, jornais, documentos escritos;
- Quadro de ardósia ou magnético, flanelógrafo;
- Jogos didáticos e puzzles;
- Materiais manipulativos;
- Materiais de laboratório;

(2) materiais audiovisuais:

- Diapositivos, acetatos, fotografias;
- Cd's, cassetes, discos, programas de rádio;
- Montagens audiovisuais, filmes, vídeos, programas de televisão;

(3) novas tecnologias

CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS: APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE

- Computador e programas informáticos educativos (jogos, enciclopédias, simulações);
- Internet (páginas *web*, *blogs*, passeios virtuais, *webquests*, emails, fóruns, *chats*);
- Televisão/ vídeos interativos.

Contudo, – independentemente do seu tipo/ natureza, e quer se designem por *convencionais* ou por *novos* –, consideramos que a seleção e a utilização de recursos didáticos, quando adequada, pensada de forma intencional, planificada e refletida, é fundamental para a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, uma *mais-valia* para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Partilhamos de uma perspetiva abrangente sobre a eficácia dos recursos didáticos, afastando-nos de ideias deterministas de que alguns possam estar já obsoletos, relativamente a outros. Consideramos antes que a tomada de decisões neste âmbito engloba um vasto conjunto de variáveis (alunos, conteúdos, modelos, métodos e estratégias, espaço, tempo, relação pedagógica,...). Neste cenário, a utilização de qualquer material pedagógico precisa de ser pensada e refletida, quer quanto à sua adequação, às características particulares de cada criança/ grupo de crianças, seus interesses, conhecimentos prévios e vivências, quer quanto à natureza específica das competências e dos saberes curriculares visados. Assim, importa que os recursos didáticos sejam adequadamente selecionados, construídos e explorados por forma a promoverem aprendizagens ativas e significativas.

Considerando a importância e a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, o aprofundamento da problemática foi uma oportunidade formativa única. Neste domínio, propusemo-nos aprofundar a reflexão sobre o potencial dos recursos didáticos na promoção de aprendizagens significativas, analisando a implementação dos recursos didáticos, tal realidade é apresentada no seguinte capítulo.

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

No âmbito deste relatório, propusemo-nos explorar o potencial de recursos didáticos específicos, visando o aprofundamento da reflexão sobre os contributos destes para a promoção da significatividade das aprendizagens visadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, no presente capítulo deste relatório começaremos pela contextualização da ação desenvolvida, nomeadamente pela abordagem às características do meio circundante (instituições, parceiros e outros recursos disponíveis na comunidade), ao Núcleo Escolar em que se desenvolveu o nosso estágio, bem como às características e organização próprias desta comunidade escolar (edifício escolar, seu funcionamento, prioridades definidas nos seus projetos educativo e curricular). A caracterização das salas de atividades/ aulas (organização e funcionamento das componente curriculares, rotinas pedagógicas, projetos curriculares próprios) e a caracterização das crianças/ alunos (individual e grupalmente considerados) será também enfatizada, uma vez que estas constituíram a base da tomada de decisões para a organização adequada, contextualizada e significativa das aprendizagens visadas.

Neste sentido, não poderíamos deixar de referir que as abordagens anteriormente mencionadas foram realizadas de acordo com o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e, por fim, os planos individuais e os processos dos alunos. No que diz respeito às caracterizações dos alunos, estas foram completadas com as observações iniciais, através das grelhas de observação do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e avaliações concretizadas no decorrer das práticas.

Faremos ainda uma apresentação, análise e reflexão sobre alguns dos recursos didáticos por nós desenvolvidos e implementados nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, visando intencionalmente a promoção de experiências de aprendizagem ativas e significativas, nas suas diversas dimensões já aprofundadas e fundamentadas no Capítulo II. Esta análise substanciou-se no registo de conversas, ações e comportamentos das crianças que indicaram a presença das categorias de análise consideradas. Para este efeito, recorreremos a grelhas de registo específicos de observação, bem como aos registos do caderno de observação direta (elaborado na Educação Pré-Escolar) e das avaliações das intervenções realizadas.

Procurámos ainda respeitar neste trabalho os pressupostos e procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

3.1. Caracterização dos contextos de Intervenção na Educação Pré-escolar

3.1.1. O meio envolvente à Escola

A escola de São Roque é constituída por dois edifícios: um situado no Largo do Poço Velho e outro situado na Canada das Maricas. Realizamos o estágio neste último edifício.

A EB1/JI de São Roque 2 situa-se na freguesia de São Roque, cidade de Ponta Delgada, na costa sul da ilha de São Miguel, e está incorporada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

A freguesia de São Roque possui uma área de 7, 16 km². Esta área está circundada por diversos apoios (instituições e entidades) de carácter cultural, desportivo, saúde, assistência social, administrativo e político.

A nível religioso as festas mais vividas pelos habitantes são a Festa do Santo Padroeiro São Roque, que se realiza no penúltimo domingo de agosto e as festas do Divino Espírito Santo. Ainda neste sentido, nesta localidade, os homens integram-se nas romarias quaresmais. Neste sentido, de modo a envolver os pais na escola, promovemos uma atividade dentro deste caril.)

Relativamente às atividades económicas, na freguesia de São Roque existe uma Fábrica de Conservas, denominada de “Corretora”, esta situa-se na 2ª Rua do Terreiro, destinando-se atualmente ao fabrico de conservas de frutas. Outra atividade económica desta freguesia é a “Nova Gráfica”. Esta é uma das maiores indústrias de artes gráficas, é uma empresa com grande desenvolvimento. Nesta freguesia também existe uma farmácia e um pequeno posto de correios (C.T.T.); um talho; uma peixaria; alguns estabelecimentos de venda de eletrodomésticos, mobiliário, ferragens e material de construção; restaurantes; pequenas casas de pasto; cafés; supermercado e Apart-hotel. Todas estas atividades contribuem para o desenvolvimento económico da freguesia.

Existem também algumas atividades recreativas tais como: o Grupo Desportivo de São Roque, fundado em 1960, vulgarmente conhecidos por “Os Amarelos de S. Roque”; outra atividade recreativa pertencente à freguesia de São Roque é o Estádio Municipal, sendo considerado um dos melhores para a prática de futebol; a banda de música Lira de S. Roque, que atualmente não está em atividade mas mantém a sua direção; o grupo de escoteiros e as praias.

O facto de termos conhecimento do meio envolvente desta escola foi uma mais-valia para nós em diversos aspetos. Em primeiro lugar, permitiu-nos adaptar as aprendizagens às crianças. Em segundo lugar, apoio-nos nos momentos de transmissão de conteúdos. E, por

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

fim, deu-nos a oportunidade de diversificar as dinâmicas, sendo uma delas a integração dos pais na comunidade escolar, isto porque as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que “a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (p. 22).

3.1.2. A Especificidade do Núcleo Escolar

A escola onde realizámos as práticas educativas supervisionadas é uma das seis escolas que fazem parte da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Neste sentido, as questões administrativas e pedagógicas são sustentadas por uma docente, intitulada Coordenadora de Núcleo.

Esta escola é constituída por dezasseis salas de aula e diversas estruturas de apoio, como refeitório, gabinetes para apoio educativo (reabilitação motora e terapia de fala) e um espaço amplo onde se praticam diversas atividades, nomeadamente momentos de expressão motora e festas escolares.

No que diz respeito aos docentes, a escola tinha duas educadoras de infância e cinco professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma professora de apoio em itinerância, uma educadora de ensino especial, dois professores de ensino especial, um professor de educação física e uma professora de inglês em itinerância. Outros profissionais que colaboram com esta instituição escolar são a terapeuta de fala, a técnica de educação especial e reabilitação e a psicóloga.

O corpo não docente era composto por cinco assistentes operacionais. O Jardim de Infância contava com trinta e duas crianças e o 1.º Ciclo do Ensino Básico com noventa e oito alunos.

As educadoras do núcleo escolar onde foram realizadas as práticas, tinham hábitos de trabalho colaborativo no que diz respeito à planificação e organização de atividade. Neste sentido, numa lógica de continuidade pedagógica, optámos por combinar as temáticas a trabalhar e procedendo também a algumas atividades em conjunto. Neste sentido, houve uma ligação forte com a outra educadora da escola.

3.1.3. As características e organização da Sala de Atividades

No que diz respeito à sala, era constituída por três janelas e é um espaço amplo, bem iluminado e arejado. Esta estava organizada por cantinhos, nomeadamente a zona do tapete,

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

onde era realizado o acolhimento e os jogos de tapete; a biblioteca; a área da expressão plástica, sendo que se efetuavam atividades de pintura, desenho, modelagem, recorte e colagem e os jogos de mesa; a carpintaria e garagem; “casinha das bonecas” e a “mercearia”. (anexo VIII). Além disso, na sala existia um espaço para a exposição de trabalhos que iam sendo desenvolvidos ao longo da semana e uma parede onde estavam afixados: o quadro de presenças, o quadro do tempo, o quadro de aniversário, o calendário, o quadro de tarefas e o quadro do chefe do dia, sendo este último construído por nós.

Em relação aos recursos, existia uma diversidade de jogos de tapete, jogos de mesa, materiais manipulativos, livros, formas para a expressão plástica, materiais de expressão musical.

Durante as observações notamos factos importantes que carecem de alguma atenção. As crianças, tanto no tapete como nas mesas, sentavam-se sempre no mesmo lugar e por ordem alfabética. Além disso, nas observações realizadas verificámos a existência de hábitos de trabalho cooperativo, em que algumas crianças ajudavam o colega do lado na realização das atividades.

Uma das dinâmicas do grupo de crianças em questão diz respeito à escolha das áreas/cantinhos. A educadora e as crianças estipularam, em conjunto, o número máximo. Neste sentido, optámos por adotar esta mesma estratégia para não quebrar a rotina, pois “dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 8).

Dada a importância da rotina, optámos por seguir o mesmo registo da educadora podendo haver algumas alterações, sendo esta a seguinte:

Quadro 5

Rotina do Pré-Escolar

Horas	Momento
9h00 às 9:45	Acolhimento <ul style="list-style-type: none">• Canção dos bons dias• Nomeação do chefe do dia, colocação da foto no placar do chefe e colocação do crachá• Registo do tempo meteorológico• Marcação: dia da semana, mês e presenças• Notícias (verificava-se com mais frequência na 2.ªfeira)• Explicação das atividades a desenvolver durante a manhã

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

9h45 às 10h30	<ul style="list-style-type: none">• Realização das atividades propostas no acolhimento, em grupo ou individualmente, ou atividades livres, conforme a planificação
10h30 às 11h00	<ul style="list-style-type: none">• Intervalo: Lanche e recreio
11h00 às 12h00	<ul style="list-style-type: none">• Concentração das crianças no tapete• Continuação das atividades orientadas ou atividades livres• Arrumação da sala• Preparação para o almoço (lavar as mãos e vestir casacos para quem almoçava em casa)
12h00 às 13h30	<ul style="list-style-type: none">• Hora de almoço
13h30 às 15h	<ul style="list-style-type: none">• Concentração no tapete• Relato de acontecimentos importante do recreio• Realização de atividades relacionadas com histórias, músicas ou lengalengas e/ou atividades de escolha livre• Arrumação da sala• Realização da síntese sobre o dia• Preparação para sair (vestir casacos e recolher mochilas)

3.1.4. O grupo de crianças

O grupo de crianças era constituído por dezoito elementos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre quatro e sete anos. Neste grupo estava inserida uma criança que beneficia de apoio especializado do Núcleo de Educação Especial (NEE), sendo esta o C 8.

A maioria das crianças frequentava o Jardim de Infância pela segunda vez, à exceção de uma criança, a C 6. Esta demonstrou dificuldades perante a novidade, ou seja, qualquer que fosse a atividade desconhecida para esta criança, tínhamos que a apoiar e a reforçar positivamente.

De uma forma geral, o grupo era bastante divertido, gostando de brincar, mas obedecendo aos momentos de aprendizagem. No que diz respeito às regras de sala de aula, todas as crianças respeitavam, quer as regras implementadas pela educadora, quer as regras que foram implementadas por nós. Sendo assim, o cumprimento das regras faziam com que o grupo fosse muito organizado.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Em relação à linguagem oral, foi possível verificar, durante os momentos de observação, que no acolhimento a grande maioria das crianças tinham iniciativa própria para relatar os acontecimentos por eles vividos ou presenciados. Todavia, a criança C 6 e C 5 eram as que menos relatavam acontecimento, para combater esta lacuna, optámos por fazer questões de modo a dar iniciativa ao relato.

No que diz respeito à expressão plástica, verificamos que a generalidade das crianças desenhava, pintava, modelava com alguma perfeição, mostrando sempre bastante interessa na realização de atividades desta natureza.

Nas atividades de expressão motora observadas, apuramos que o grupo era igualmente interessado e participativo, mesmo a criança C 8 que beneficiava do apoio especializado.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a maioria dos pais e encarregados de educação manifestavam o seu interesse relativamente às atividades executadas na escola, livremente e quando era solicitado. Neste sentido, procuravam saber os progressos ou as dificuldades dos seus educados, aceitando sempre as sugestões da educadora. Por outro lado, aquando das festividades estavam sempre presente um número considerado de pais e/ou encarregados de educação.

3.1.5. Recursos Didático desenvolvidos na P.E.S. I

Durante a intervenção em contexto Pré-Escolar foram muitos os recursos construídos por nós e utilizados com o grupo de criança. Todavia, apenas serão aqui analisados alguns desses recursos. Na seleção, construção e exploração dos recursos utilizados, privilegiámos três aspetos, – contínua e sistematicamente enfatizados na bibliografia da especialidade como estruturantes na promoção de aprendizagens ativas e significativas –, nomeadamente: o apelo direto à ação/ participação da criança/ aluno; ao interesse e à motivação intrínseca, bem como à mobilização da informação. Estes mesmos aspetos constituíram-se critérios de análise.

No quadro 6 apresentamos a lista de todos os recursos construídos, realçando apenas aqueles que serão aqui descritos e analisados.

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Quadro 6

Recursos didáticos desenvolvidos na P.E.S. I

	Recursos Didáticos
1.ª Intervenção – 5 e 6 de março de 2012	Canção “A Roda do Autocarro”
	Jogo de Memória
	Jogo de Encaixe
	Puzzle dos meios de transporte
	Puzzle simples (NEE)
	Diário de Grupo
2.ª Intervenção – 26 a 30 de março de 2012	Canção “Bom dia professora”
	Cartaz do chefe do dia
	Canção “Se eu fosse um peixinho”
	Canção “Agora eu sei as letras”
	Alfabeto
	Puzzle
	Canção “Saindo da nossa escola”
	Flanelógrafo
	Jogo Interativo
3.ª Intervenção – 7 e 8 de maio de 2012	Vídeo “Mamíferos e Insetos”
	Canção “Baleia”
	Quadro das características dos animais
	Quadro “Classes dos Animais”
	Puzzles
	Jogo de Memória
	Tangram
	Vídeo “Aves, Peixes e Répteis”

3.1.5.1. Flanelógrafo

Caraterização global do recurso

Título/ Designação do recurso: Flanelógrafo

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Data(s) de Implementação: 27 de março de 2012, sendo utilizado, posteriormente, noutros dias, nos momentos de brincadeira livre (anexo IX)

Registo fotográfico do recurso:



Figura 4. Apresentação do ‘flanelógrafo’

Figura 5. Exploração do flanelógrafo pelas crianças

Área(s) de Conteúdo desenvolvidas: área da expressão e comunicação e área da formação pessoal e social

Domínio (s): Linguagem oral e abordagem à escrita

Objetivos:

- Ouvir a história “Um bichinho diferente” (anexo X);
- Recontar a história;
- Imaginar outra história com os elementos que constituíam o flanelógrafo.

Material utilizado na construção do recurso:

- computador
- impressora
- imagens para a história;
- máquina de plastificar;
- folhas de plastificar;

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

- caixa de computador;
- rolo autocolante colorido;
- feltro;
- velcro;
- dracalon (enchimento);
- cola;
- tesoura;
- letras de placa de eva.

Descrição do recurso (características e atividades potenciais):

A utilização deste recurso tinha como intuito principal promover o desenvolvimento da comunicação oral e tornar o conto da história lúdico e, acima de tudo, diferente.

Inicialmente, o recurso foi manipulado pela estagiária, aquando da exploração da história. Posteriormente, as crianças manipularam e exploraram o mesmo.

Este recurso ficou na sala para que as crianças, sempre que quisessem, pudessem utilizá-lo. No futuro, este recurso poderia ser utilizado para outros fins, nomeadamente com outras histórias, daí o flanelógrafo não ter no exterior o nome da história a contar naquele momento.

O facto de este recurso ser reutilizável, permitiu à criança colar e descolar as personagens, reutilizando assim o mesmo. Neste sentido, tornou-se prático, podendo ser manipulado autonomamente nos momentos de atividades livres.

Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:

A utilização do flanelógrafo para o conto da história “O Bichinho Diferente”, teve um efeito muito positivo nas crianças, desde o primeiro momento. Apesar do grupo aderir bem aos momentos de conto de histórias, mostraram-se excepcionalmente atentos e participativos, pensamos que, pelo facto de estarem perante um recurso diferente, com o qual nunca tinham contactado.

As crianças mostraram muito interesse na exploração deste recurso, quer no momento posterior à história (especificamente reservado para o efeito), quer nos momentos de brincadeira livre.

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Com base no quadro 7, procede-se à análise da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’, concebido e explorado tendo por base os aspetos estruturantes da aprendizagem significativa referentes à ação da criança, à motivação intrínseca para a realização da tarefa e à mobilização da informação.

Quadro 7

Análise da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’

Recurso Didático ‘Flanelógrafo’ (27 de março de 2012)			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequências
Ação da criança como ponto de partida	Realiza a atividade autonomamente, sem requerer ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		16 crianças
	Solicita/ necessita ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		2 crianças
Motivação	Adesão à tarefa	Iniciativa da criança	16 crianças
		Iniciativa do adulto	2 crianças
	Persistência na tarefa	Concentração na tarefa	13 crianças
		Persistência na tarefa perante o seu insucesso	5 crianças
		Não persiste perante o insucesso	0 crianças
	Gosto/interesse pela tarefa	Solicita repetir	18 crianças
		Solicita levar para casa	5 crianças
Avalia positivamente a implementação da tarefa		17 crianças	
Mobilização da informação	Ligação, por iniciativa da criança, da nova informação com a informação prévia		18 crianças
	Utilização da informação/ estratégia para resolver tarefas/ problemas em sala de aula		21 crianças

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Com a implementação deste recurso pretendíamos oferecer um suporte visual diferente de reconto, que fosse concreto e interativo para as crianças, tendo em conta que tal organização favorece a atribuição de sentido à informação em estudo.

A análise realizada permitiu apurar que, com o ‘flanelógrafo’, a maioria das crianças, (cerca de dezasseis), realizou a tarefa de forma autónoma sem a intervenção do adulto. Apenas duas crianças revelaram timidez, sendo a estagiária a apoiá-las e a incentivá-las para a realização da atividade. Esta timidez foi eliminada progressivamente ao longo da utilização do recurso, verificando-se que nos momentos de brincadeira livre, estas crianças demonstraram já maior iniciativa e um melhor desempenho na utilização do ‘flanelógrafo’. Esta melhoria na autonomia da utilização do recurso parece indicar uma melhor compreensão da natureza e do potencial do recurso pelas crianças, e embora não possamos afirmar que outra estratégia não tivesse resultados idênticos, podemos considerar que os efeitos desta foram muito positivos para a generalidade do grupo.

Durante a utilização do recurso, bem como durante o tempo em que este esteve disponível para manipulação autónoma pelas crianças, a motivação para a utilização deste recurso foi claramente observável, inclusivé, nos momentos de brincadeira livre as crianças optavam por explorá-lo inventando histórias ou até mesmo escrevendo os seus nomes e tentando ordenar as letras pela sequência do alfabeto. Dezasseis crianças mostraram iniciativa própria, verbalizando o seu interesse na manipulação do recurso. No momento do conto treze crianças olhavam fixamente, com expressões verbais de entusiasmo e espanto em reação ao desenrolar da história no flanelógrafo. Cinco das crianças que participaram no reconto mostraram algumas dificuldades, ora na recordação de alguns aspetos ora na manipulação do recurso, contudo, não manifestaram vontade de interromper a tarefa, persistindo e concluindo-a com a ajuda pronta dos colegas, da estagiária ou mesmo pela consulta às imagens da história.

“Professora e agora o resto?” (C 4)

“Já não me lembro do nome da história...” (passado uns segundos, depois de olhar uns momentos para as imagens) *“Já sei ‘Bichinho diferente’” (C 10)*

“Eu não me consigo lembrar de tudo, mas vou tentar” (C 17)

Por outro lado, o facto de todo o grupo solicitar a repetição quer do momento do conto, quer dos momentos de reconto, leva-nos a acreditar haver indícios para considerarmos

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

que o recurso foi interessante e motivador para as crianças e, enquanto tal, potencialmente significativo.

Cinco crianças chegam mesmo a pedir para levarem o recurso para casa para brincar (trazendo-o no dia seguinte).

Todas as crianças avaliaram positivamente a implementação do recurso, à exceção de uma criança que não verbalizava as suas opiniões em contexto de sala de aula, quando questionados *“Vocês gostaram da caixinha da história?”*, registando-se alguns comentários como:

“Foi giro, nunca ouvi uma história nessa caixa” (C 6)

“Eu gostei dessa coisinha fofinha” (C 5)

“Eu gostei, porque podemos fazer todos uma história, porque agente tira e mete o bichinho” (C 16)

Mesmo as crianças que demonstraram timidez e, numa primeira abordagem alguma hesitação, comentaram positivamente a atividade desenvolvida.

Durante a interação das crianças com o recurso, nos momentos de brincadeira livre, verificámos que as crianças o usavam para explorar informação já trabalhada no mesmo dia ou, pertencente a temáticas anteriores (mobilização de informações prévias). Registámos comentários da seguinte natureza:

“Quantas letras tem o alfabeto?” (estagiário) O bichinho tinha 26 patinhas, cada uma delas tinha uma letra (C 9)

“A segunda patinha do bichinho diferente era o B, B de b... bola” (C 1)

“E a última letra do bichinho diferente é Z” (C 13)

Para compreendermos melhor o efeito do ‘flanelógrafo’ na aprendizagem das crianças, poderemos consultar a informação sintetizada no seguinte quadro:

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Quadro 8

Síntese da implementação do recurso didático ‘flanelógrafo’

Momento	Aspeto mais relevante	Comprovações/ Factos / Testemunhos (exemplos)
Antes da tarefa Aquando a explicação do recurso didático	Recurso	“O que tem aí dentro professora?” “Tão gira...” “Para que é essa caixa?” “Onde foi que a professora arranjou isso?”
Durante a tarefa A manipulação do recurso, resolvendo situações problemáticas	Conteúdo/tarefa	“Assim é fácil, vou olhando para as imagens e invento uma história só minha” “Professora tem imagens de animais da selva? Eu gostava de uma história na selva!” “Professora, escrevi o seu nome!” “Professora deixa-me contar outra história”
Final da tarefa A reflexão	Recurso/Conteúdo	“Eu nunca vi uma caixinha dessas de contar histórias, assim as histórias são todas giras!” “Eu gosto mais das estórias como esta!” “Professora, vamos ter mais histórias assim!”

O quadro anterior mostra-nos que o recurso captou interesse e suscitou a motivação das crianças.

Neste sentido, atendendo aos momentos antecedentes à realização da tarefa, de apresentação/ explicação do recurso e do seu funcionamento, verificamos que se criou alguma agitação no grupo, com comentários de admiração/ surpresa, como verificámos, anteriormente, nos comentários do quadro.

O facto de os comentários instintivos das crianças serem respeitantes, predominantemente, à natureza do recurso e/ou às características gráficas do mesmo, a atenção e o interesse pela tarefa foram notoriamente evidentes.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Verificou-se que, aquando dos momentos de brincadeira livre, e mesmo durante o desenvolvimento da atividade, os comentários do grupo incidiram, sobretudo, nos conteúdos e na resolução da tarefa decorrida através recurso (ver quadro 8).

Aquando do momento de reflexão sobre o ‘flanelógrafo’, questionámos diretamente as crianças sobre ‘*o que aprenderam com a história?*’, tendo os comentários das crianças (como vimos os exemplos no quadro 7) enfatizado os aspetos benéficos da utilização do recurso para a sua compreensão dos conteúdos.

Podemos verificar todas as frequências acerca da análise deste recurso no anexo XI.

Também a consulta aos resultados da avaliação (anexo XII) efetuada aos desempenhos das crianças, no decorrer da intervenção, evidenciaram que a generalidade das crianças tiveram bons desempenhos (relativamente aos indicadores ligados à atividade). Embora não possamos estabelecer uma relação direta entre os resultados das crianças e a utilização do recurso, pensamos que o cruzamento de evidências relativas às observações diretas em sala de aula e os resultados das avaliações das crianças indicam que este recurso teve um contributo positivo nas aprendizagens.

Na globalidade, consideramos haver indícios que nos permitem considerar que o recurso teve potencial na promoção da significatividade das aprendizagens visadas, dado ter suscitado interesse, motivação e persistência no desenvolvimento da atividade, bem como ter suscitado a mobilização de informações diversas pelas crianças. Embora não possamos generalizar estas considerações à implementação do recurso noutros grupos de crianças, podemos contudo inferir que este teve um contributo positivo.

2.1.5.1. Cartaz interativo: 'características dos animais'

Caraterização global do recurso

Título/ Designação do recurso: Cartaz interativo: “características dos animais”

Data(s) de Implementação: 7 e 8 de maio de 2012, (anexo XIII).

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Registo fotográfico do recurso:



Figura 6. Caixa com as peças do cartaz



Figura 7. Cartaz interativo

Área(s) de Conteúdo desenvolvidas: área do conhecimento do mundo e área da expressão e comunicação

Domínio (s): domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática

Objetivos:

- identificar as características dos animais (classe, revestimento, reprodução)
- colocar no local correto cada característica

Material utilizado na construção do recurso:

- cartaz;
- caixa de madeira;
- tinta amarela, azul, preta, cor-de-laranja;
- velcro;
- imagens de animais, classe, revestimento e reprodução;
- computador;
- impressora;
- folhas A4;
- máquina de plastificar;
- folhas de plastificar;

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

- tesoura;
- rolo autocolante transparente.

Descrição do recurso (características e atividades potenciais):

A utilização deste cartaz interativo teve como principal função promover o conhecimento global das características dos animais, nomeadamente a sua classe, revestimento e tipo de reprodução. Contudo, além da função principal planificada, evidenciou-se a matemática (abordando-se questões do género: quantos animais estavam no cartaz; qual o número mais elevado do tipo de reprodução que haveria no cartaz).

O cartaz consistiu num conjunto de cartões plastificados (com dimensões de cerca de 5 centímetros por lado). Utilizamos imagens legendadas com palavras, sobre as características dos animais, incluindo o cartaz com um total de 171 cartões plastificado, sendo:

- 36 animais,
- 9 imagens que representavam a classe dos mamíferos;
- 7 imagens que representavam a classe das aves;
- 6 imagens que representavam a classe dos répteis;
- 9 imagens que representavam a classe dos insetos;
- 6 imagens que representavam a classe dos peixes;
- 16 imagens que representavam a reprodução no ventre da mãe;
- 18 imagens que representavam a reprodução por ovo;
- 11 imagens que representavam o revestimento de escamas epidérmicas;
- 11 imagens que representavam o revestimento de quitina;
- 11 imagens que representavam o revestimento de escamas dérmicas;
- 9 imagens que representavam o revestimento de pelos;
- 11 imagens que representavam o revestimento de penas;
- 11 imagens que representavam o revestimento de pele nua;

Poderíamos utilizar apenas uma parte do cartaz, dependendo das necessidades e/ou interesses das crianças. O facto de cada imagem estar legendada, permitiu que as crianças reconhecessem a primeira letra, identificando automaticamente a palavra (ex.: R – revestimento).

O cartaz revelou-se bastante prático, passível de ser manipulado pelas crianças, de forma autónoma, podendo ser repetido as vezes que as crianças assim o desejarem.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:

A implementação deste recurso, com este grupo de crianças e no dia em que foi colocado em prática, suscitou grande entusiasmo, quer com a dimensão da caixa, quer com as características do cartaz, nomeadamente as cores e a utilização do velcro para fixar as imagens. Todas as crianças, mesmo as mais inibidas, manusearam o recurso. É de salientar que a criança C 18, que pouco falava, conseguiu expressar-se neste momento. Além disso, verificámos grande adesão ao recurso por parte do grupo nos momentos de brincadeira livre.

A análise da implementação do recurso didático quadro interativo ‘características dos animais’, é realizada com base no quadro 9. Este recurso foi concebido e explorado tendo por base o seu potencial para suscitar a ação da criança, a motivação para a realização da tarefa e mobilização da informação, características fundamentais à promoção da significatividade nas aprendizagens.

Quadro 9

Análise da implementação do recurso didático: Quadro interativo ‘características dos animais’

Recurso Didático			
Quadro interativo ‘características dos animais’			
(12 a 14 de novembro de 2012)			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequências
Ação da criança como ponto de partida	Realiza a atividade autonomamente, sem requerer ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		16 crianças
	Solicita/ necessita ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		3 crianças

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Motivação	Adesão à tarefa	Iniciativa da criança	15 crianças
		Iniciativa do adulto	3 crianças
	Persistência na tarefa	Concentração na tarefa	15 crianças
		Persistência na tarefa perante o seu insucesso	10 crianças
		Não persiste perante o insucesso	0 crianças
	Gosto/interesse pela tarefa	Solicita repetir	15 crianças
		Solicita levar para casa	8 crianças
Avalia positivamente a implementação da tarefa		18 crianças	
Mobilização da informação	Ligação, por iniciativa da criança, da nova informação com a informação prévia		18 crianças
	Utilização da informação/ estratégia para resolver tarefas/ problemas em sala de aula		21 crianças

Com a implementação deste recurso pretendíamos oferecer um suporte interativo às crianças, que possibilitasse a organização da informação de forma concreta, de modo a que o grupo atribuisse, mais facilmente, sentido aos conteúdos em questão.

Relativamente à ação da criança perante o recurso, verificámos que a maioria das crianças, cerca de dezasseis, realizou a tarefa de forma autónoma. Apenas três crianças revelaram alguma dificuldade, solicitando a ajuda da estagiária. Estas dificuldades deveram-se à inibição destas crianças, presente na generalidade das atividades. Na interação com o cartaz, estas crianças demonstraram melhores desempenhos na identificação das características dos animais, do que nos diálogos no tapete ou na resposta oral a questões da estagiária, fazendo a correspondência correta na tabela entre as os animais e as respetivas características (silenciosamente, mas com um esboço de sorriso). Esta demonstração de desempenhos potenciada pelo cartaz, por outra via que não a oralidade confere um potencial acrescido ao recurso (um potencial de diferenciação) permitindo às crianças expressarem e demonstrarem as sua aprendizagens por outras vias. É importante salientar que mesmo a criança A8 (NEE) realizou a tarefa, requerendo pouco apoio da estagiária.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Antes, durante e depois do manuseamento do recurso didático em questão verificámos, com base no quadro 10, que a frequência da participação e de pedidos para repetição da tarefa (por iniciativa das crianças) é bastante elevada revelando o grande o interesse suscitado:

“Professora! Fazemos de novo, para sair outro animal” (C 1)

“Então eu posso começar professora?” (C 4)

“Professora o quadro não está a ser utilizado agora, posso ir rápido antes que venha alguém?” (C 10)

“Posso ser eu a seguir?” (C 3)

O facto de a repetição ter sido muito solicitada leva-nos a acreditar que a tarefa foi motivadora e, portanto, potencialmente significativa.

Durante este trabalho, verificámos que a maioria das crianças revelou concentração e persistência, estando atentos na vez dos colegas. As crianças que revelaram maiores dificuldades mostraram persistência e interesse na realização da tarefa, aderindo à solicitação da estagiária para a sua repetição, mesmo perante o insucesso, dificuldade anteriores.

Todas as crianças avaliaram positivamente a implementação do recurso quando questionados *“Vocês gostaram deste exercício?”*, registando-se alguns comentários como:

“Gostei. A caixa tá tão direitinha e conseguimos ver as opções” (C 2)

“Sim... foi fácil porque tínhamos os espaços na caixa” (C 12)

“Eu gostei de colar a galinha, as penas e o ovo” (C 17)

Mesmo as crianças que normalmente comentavam pouco as atividades, verbalizaram comentários positivos, embora curtos e simples, referentes ao recurso e à atividade desenvolvida.

Poderemos igualmente considerar que o recurso didático implementado foi potencialmente promotor de aprendizagens significativas, visto que a generalidade das crianças mobilizaram os seus conhecimentos no momento de aquisição de novos conteúdos, como podemos verificar mediante alguns comentários:

“Aquela galinha que vimos ontem é uma ave porque tem penas e põe ovos” (C 16)

“Se nasce na barriga é mamífero, a professora disse ontem” (C 13)

“Oh! aqueles que são mais pequenos, tipo a mosca, a aranha... são insetos” (C 9)

No entanto, para compreendermos melhor o papel do recurso na aprendizagem das crianças, poderemos ainda considerar a informação sintetizada no seguinte quadro:

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Quadro 10

Síntese da implementação do recurso didático quadro interativo 'características dos animais'

Momento	Aspeto mais relevante	Comprovações/ Factos / Testemunhos (exemplos)
Antes da tarefa Aquando a explicação do recurso didático	Recurso	“Grande caixa!” “O que tem aí dentro?” “O que será que tem ali dentro?”
Durante a tarefa A manipulação do recurso, resolvendo situações problemáticas	Conteúdo/tarefa	“Professora saiu me a vaca. Elas têm os bezerros na barriga é um mamífero não é?” “Então só pode haver bebés nos ovos ou na barriga” “Os animais que tenho em casa são mamíferos”
Final da tarefa A reflexão	Conteúdo	“Oh professora foi bom porque eu gostei, consegui aprender algumas classes” “Aprendi coisas sobre os insetos...!” “Eu não sabia que os golfinhos eram mamíferos!” “E eu não sabia o pinguim!”
	Recurso (características e interação)	“É bom quando podemos descolar e fazer de novo” “Agente pode utilizar outros dias porque vá ficar aqui na sala”

A informação aqui representada mostra-nos que o recurso foi fundamental para a captar o interesse e motivar as crianças para a participação e o desenvolvimento dos conteúdos.

Assim, no momento que antecedeu a realização da tarefa, aquando da apresentação/explicação do recurso e do seu funcionamento às crianças, predominou a curiosidade no grupo, como podemos ver nos comentários do quadro.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Contudo, o facto de os primeiros comentários das crianças terem incidido, sobretudo, no aspeto físico do recurso, a atenção e o interesse das crianças pela tarefa foram claramente observados.

Durante a interação/ manipulação do recurso os comentários das crianças recaíram, principalmente, nos conteúdos e na resolução da tarefa, sendo recurso visto apenas como um meio para registo da informação.

No final da atividade, questionámos diretamente os crianças sobre '*o que aprenderam durante esta manhã?*', tendo os comentários dos crianças (como vimos os exemplos no quadro 9) enfatizado predominantemente aspetos relativos à informação tratada que havia constituído uma novidade para cada um.

Poderemos verificar todas as frequências acerca da análise deste recurso no anexo XIV.

Os resultados da avaliação (anexo XV) dos desempenhos das crianças (nos indicadores diretamente relacionados com a tarefa) evidenciaram-se excepcionalmente positivos, uma vez que, durante a implementação do recurso, conseguimos recolher evidências claramente positivas relativamente aos alunos mais inibidos, que não evidenciaram aprendizagens no decurso de outras atividades com objetivos comuns. Contudo, embora não possamos estabelecer uma relação direta entre os resultados das crianças e a utilização do recurso, pensamos que a interseção de evidências relativas às observações diretas e aos resultados das crianças apontam para a existência de potencialidades do recurso, para a aprendizagem ativa e significativa.

Neste sentido, consideramos existirem indícios que nos permitem considerar este recurso foi importante na promoção da significatividade das aprendizagens visadas, dado ter suscitado adesão e iniciativa generalizadas, ter despertado a motivação intrínseca, a persistência e o interesse no desenvolvimento da tarefa, bem como ter facilitado manifestações espontâneas das crianças (sobre os conteúdos) indicando a mobilização de conhecimentos.

3.2. Caracterização dos contextos de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. O meio envolvente à escola

A EB1/JI da Matriz situa-se na freguesia de São Sebastião – Ponta Delgada – e esta está incorporada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

A freguesia de São Sebastião possui uma área de 3,2 km². Segundo o site da Freguesia de São Sebastião existem várias festividades na comunidade, nomeadamente: Festa de S. Sebastião (domingo seguinte ao dia 20 de janeiro); Festa e Procissão de Corpo de Deus; Procissões do “Enterro do Senhor” e da “Ressurreição”; Festa de Nossa Senhora da Conceição (celebração tradicional, realizada no dia 8 de dezembro).

O “Bife à Alcides” é o prato típico da freguesia de São Sebastião. Este prato tradicional é consumido no Restaurante Alcides, que situa na Rua Hintze Ribeiro.

A nível turístico, a freguesia de São Sebastião possui: o Jardim e Palácio de Sant’Ana; o Jardim de José do Canto; a Igreja Matriz de S. Sebastião; Igreja de Todos os Santos ou do “Colégio” dos Jesuítas; a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada; o Convento de Santo André e Museu Carlos Machado; o Recolhimento e Igreja de Santa Bárbara; o Recolhimento e Ermida de Sant’Ana; Sinagoga Portas da Cidade; Os Paços do Concelho; Ermida de S. Brás; Casa Museu Dr. Armando Cortes Rodrigues/ Casa da Escrita/ Instituto Cultural de Ponta Delgada; Casas brasonadas; Casa de residência da Rua do Contador, 6; Casa de residência da Avenida Gaspar Frutuoso, 9; Casa de residência da Avenida Gaspar Frutuoso, 1.

Toda esta informação do meio envolvente possibilitou uma melhor qualidade a nível de planificação e relação com os alunos, relembrando ou relacionando algum conteúdo com as características do meio.

3.2.2. A especificidade do núcleo escolar

A EB1/JI da Matriz faz parte da Escola Básica Integrada Roberto Ivens e situa-se na Rua José do Canto, no concelho de Ponta Delgada, pertencente à tipologia P3.

A escola tem dezasseis salas de aula e algumas estruturas de apoio, como a sala de apoio, o refeitório, a cozinha, a dispensa, a sala de gabinete de direção, a sala com fotocopiadora e computador e sala com impressora e computador. Junto ao refeitório existe um polidesportivo onde ocorre as aulas de educação física e outras atividades. Entre o refeitório e o polidesportivo encontra-se uma sala para funcionários.

A escola possui dois pisos, o resto do chão e o 1.º piso, e está dividido por quatro blocos. Em cada um destes existe casas de banho femininas e masculinas; uma casa de banho para professores e um espaço destinado ao duche, que estava a ser utilizado para arrumação.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

No resto do chão existia uma sala destinada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a turma da UNECA. Junto a esta sala encontrava-se um fraldário, apropriado a estas crianças com NEE.

Na EB/JI1 da Matriz existiam vários níveis de escolaridade. Esta escola possuía três grupos do pré-escolar com quatro educadoras de infância, sendo que um dos grupos possui duas educadoras de infância.

Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiam três turmas do 1.º ano de escolaridade; três turmas do 2.º ano de escolaridade; duas turmas do 3.º ano de escolaridade; e três turmas do 4.º ano de escolaridade. O 1.º ano e o 4.º ano encontram-se nas salas do 1.º piso e o 2.º ano e o 3.º ano no resto do chão. Junto ao bloco do 2.º ano de escolaridade, encontrava-se uma sala com televisão, vídeos, almofadas e livros.

No 1.º ciclo do Ensino Básico existiam onze professores a lecionar. Nesta escola também dois professores de NEE, dois professores de apoio ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor de apoio ao pré-escolar, vários professores de Educação Física e dois professores de Inglês.

Neste sentido, utilizámos alguns espaços na prática educativa, nomeadamente o 1.º piso (no bloco dos 4.ºs anos), numa atividade de matemática, em que os alunos teriam de escolher e medir um objeto; e polidesportivo, utilizado numa aula em que foi feita uma ponte entre estudo do meio e expressão dramática.

3.2.3. As características e organização da sala de aulas

A sala onde realizámos o estágio pedagógico é denominada como sala C do 4.º ano de escolaridade. Esta é espaçosa, tem três janelas grandes voltadas para a zona exterior, de um lado da sala; duas janelas do outro lado da sala e uma porta. As mesas da sala têm uma disposição em forma de E, ou seja, existem três filas paralelas e uma perpendicular às restantes (anexo XVI). Em cada mesa encontram-se dois alunos, o que facilitou nos trabalhos realizados a par.

Nas aulas, os alunos utilizavam cadernos diários, tamanho A4. Sendo um destes destinados aos trabalhos da escola e outro aos trabalhos de casa. Na sala, cada aluno possuía uma capa com argolas para arquivar trabalhos realizados na sala de aula. Ainda existiam cacifos, que serviam de arrumação.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Durante as práticas letivas foram elaboradas fichas de verificação de conteúdos e, posteriormente, correção das mesmas. Os trabalhos realizados nas diversas áreas (português, estudo do meio e matemática) foram afixados nas paredes da sala, nos locais já estipulados inicialmente pela professora titular da turma.

Relativamente à rotina diária, os alunos tinham blocos de 90 minutos em cada área disciplinar. Sendo assim, os alunos encontravam-se na sala das 9h00 às 10h30, das 11h00 às 12h20 e das 13h30 às 15h. Das 10h30 às 11h00 os alunos encontravam-se no intervalo/recreio e das 12h20 às 13h30 na hora de almoço. Às 4.^{as}, 5.^{as} e 6.^{as} feiras os alunos tinham 45 minutos de educação física antes da hora de almoço (anexo XVII). Relativamente ao inglês, este era lecionado às 2.^{as} e 4.^{as} feiras, das 15h às 15h45. A partir das 15 horas, alguns alunos iam para as Atividades de Tempos Livres (ATL) e outros tinham atividades extra letivas.

A caracterização da turma é sem dúvida importante, mas mais do que caracterizar a turma no geral é necessário analisar as características do grupo de alunos. Sendo assim, de seguida apresentamos o grupo de alunos.

2.2.4. O grupo de alunos

O grupo de alunos era constituído por vinte e um elementos, sendo nove do sexo feminino e doze do sexo masculino. Nesta turma existia uma aluna com NEE, aluna A 10, que se encontrava integrada no Regime Educativo Especial (REE). As maiores dificuldades desta aluna eram ao nível da matemática. Neste sentido, esta aluna não acompanha a turma nesta área, sendo que os exercícios foram, sempre que necessário, adaptados para esta.

Relativamente ao apoio educativo, neste encontravam-se seis alunos, sendo estes os alunos A 7, A 9, A 10, A 11, A 13 e A 20.

No geral, a turma apresentava um bom comportamento, existindo algumas exceções, nomeadamente no que diz respeito à conversa. Estas exceções surgem por parte dos seguintes alunos: A 1, A 2, A 5, A 6, A 7, A 9, A 16 e A 18. Para combater este problema, optámos por utilizar um quadro de comportamento. Neste sentido, esta problemática não foi totalmente resolvida, mas facilitou os momentos de aprendizagem.

Todos os alunos da turma eram assíduos e pontuais, à exceção da aluna com NEE que chegava, por vezes, atrasada, o que por vezes retardava a aula.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Segundo as observações que realizámos, os alunos gostavam de trabalhar nos vários tipos de modalidades, nomeadamente, individualmente, a pares ou em grupo dependendo da atividade a realizar.

A professora titular da turma lecionava a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão Plástica, a Musical, a Dramática e Cidadania. No geral, a turma empenhava-se e gostava de estudar e de ajudar os colegas. Pelo que observámos os alunos recebiam ajuda dos encarregados de educação, familiares e colaboradores da ATL na realização dos trabalhos de casa.

É importante referir que a aluna A 14 apresentava um nível de aprendizagem superior aos restantes alunos. No entanto, a nível interpessoal esta apresentava algumas lacunas. Relativamente aos alunos com mais dificuldades, estes eram aqueles que usufruíam de apoio educativo. O aluno A 2, além de não ser um aluno com grandes dificuldades, era muito falador, o que por vezes prejudicava a sua concentração na sala de aula.

Segundo o PCT, as atividades livres que os alunos mais gostavam era: brincar, ver televisão, jogar *Playstation*, passear, jogar futebol, pintar, andar de bicicleta, entre outros. As expectativas dos alunos quando fossem adultos eram ser futebolistas, pintores, veterinários, professores, modelos, médicos, advogados, bombeiros, pilotos, entre outros.

Depois desta breve caracterização individualizada de cada aluno, irei indicar as metodologias que achei mais adequadas, tendo em conta as observações que realizei e tomando atenção as individualidades e especificidades de cada aluno.

3.2.6. Recursos didático desenvolvidos na P.E.S.II

Durante as intervenções no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram utilizados cerca de trinta recursos didáticos, todos construídos por nós. Destes, apenas alguns serão aqui analisados.

Na seleção, construção e exploração dos recursos utilizados, privilegiámos os mesmos critérios de análise, já enunciados neste trabalho, e contínua e sistematicamente enfatizados na bibliografia da especialidade como estruturantes na promoção de aprendizagens ativas e significativas, nomeadamente: o apelo direto à ação/ participação da criança/ aluno; ao interesse e à motivação intrínseca, bem como à mobilização da informação. Estes mesmos aspetos constituíram-se critérios de análise.

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Quadro 11

Recursos didáticos desenvolvidos na P.E.S. II

	Recursos	Áreas de Conteúdos
1. ^a Intervenção – 1 a 3 de outubro de 2012	Relógio	Matemática
	Cartões com o significado dos números	Matemática
	Acetatos Músculos e Pele	Estudo do Meio
	Cartaz dos ossos	Estudo do Meio
	Cartaz dos Músculos	Estudo do Meio
	Cartaz da Pele	Estudo do Meio
	Reta Branca	Matemática
	<i>PowerPoint</i> Comboio dos Números	Matemática
	Tabela 10x10	Matemática
	Canção “Ó milhão, milhão”	Matemática
2. ^a Intervenção – 22 a 26 de outubro de 2012	História em <i>PowerPoint</i>	Estudo do Meio
	Cartaz “Numeração Romana”	Matemática
	Canção “Ó Numeração Romana	Matemática e Expressão Musical
	Cartaz da Multiplicação	Matemática
	Jogo do EGA	Português
	Cartaz “Conceitos básicos da história de Portugal”	Estudo do Meio
	Cartaz da Península Ibérica	Estudo do Meio

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

	Friso Cronológico	Estudo do Meio
	<i>PowerPoint</i> “As nossas origens e da presença dos Iberos, Celtas e Lusitanos na Península Ibérica”	Estudo do Meio
	Cartaz da Tabuada	Matemática
	<i>PowerPoint</i> “Fenícios, gregos e cartagineses e dos Romanos”	Estudo do Meio
	Jogo das “Cartaz da Tabuada”	Matemática
	Fantoches “Invasões Bárbaras e Muçulmanas”	Estudo do Meio
	Jogo Interativo “A Sociedade”	Estudo do Meio
	Jogo do 24 e 12	Matemática
3.ª Intervenção – 12 a 14 de novembro de 2012	História em <i>PowerPoint</i> “A História da Matemática”	Matemática
	Unidades de Comprimento	Matemática
	Canção “Castanhas, Castanhas”	Estudo do Meio e Expressão Musical
Extra letivo	Mãos da Tabuada	Matemática
	Jogo dos Dodecaedros	Matemática

3.2.6.1. *PowerPoint* “O Comboio dos Números”

Caraterização global do recurso

Título/ Designação do recurso: *PowerPoint* “O Comboio dos Números”

Data(s) de Implementação: 2 de outubro de 2012 (anexo XVIII)

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Registo fotográfico do recurso:



Figura 8. Slide de apresentação do 'O comboio dos números'



Figura 9. Exploração do PowerPoint 'O comboio números'

Área(s) de Conteúdo: Área da Matemática

Objetivos:

- introdução ao milhão, facilitando a sua compreensão.

Material utilizado na construção do recurso:

- computador;
- internet

Descrição do recurso (características e atividades potenciais):

O recurso didático “O comboio dos números” foi adaptado a partir do material disponível num *site* da internet, tendo nós utilizado a lógica presente no recurso original, adaptando-o aos objetivos, nomeadamente pela introdução da 'carruagem' correspondente à classe dos milhões, visando a lecionação correspondente.

Este *PowerPoint* era constituído por 16 slides. Durante todos os slides a informação era passada com muita animação pessoalidade e sem som, o que possibilitou parar sempre que fossem colocadas dúvidas.

A utilização deste recurso foi numa linha mais expositiva. No entanto, é importante referir que os alunos interagiram com o mesmo, pois tal como Pinheiro e Ramos (1998) referem “Qualquer exposição pode, no entanto, ser seguida de questões colocadas pelos formandos e das respostas do formador, ou por questões postas pelo formador ao auditório” (p. 28).

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Efeitos da implementação do recurso junto dos alunos:

Quando os alunos entraram na sala, ficaram espantados, pois não estavam familiarizados com a projeção de conteúdos em dimensões alargadas. Julgamos que esta dinâmica foi uma mais-valia para o sucesso na exploração do mesmo, pois os alunos estavam entusiasmados e concentrados na explicação do novo conteúdo.

Por outro lado, os alunos que muitas vezes na sala de aula, além das suas dificuldades, se encontram com falta de atenção, quando ‘O Comboio dos Números’ foi projetado, os alunos fixaram os seus olhos e comentavam cada slide apresentado, fazendo comentários do que poderia aparecer posteriormente.

O aluno A 9 foi um dos alunos que, muitas das vezes, se encontrava desconcentrado na sala de aula, neste momento este aluno conseguiu concentrar-se e participar na exploração do mesmo. No decorrer do dia, o aluno A 9 fez referência ao *PowerPoint* “O Comboio dos Números”, demonstrando uma grande satisfação pelo recurso.

Outro aluno que embora não apresentava dificuldades, encontrava-se muito distraído na sala de aula era o aluno A 2. Este, no momento de exploração deste recurso, conseguiu adquirir aprendizagens, utilizando-as no dia seguinte.

A utilização do *PowerPoint* proporcionou a reflexão dos alunos e, posteriormente, a leitura dos números pelos diversos modos, ao longo da apresentação. Sendo assim, verificou-se a importância deste recurso, como forma de introdução, que permitiu aos alunos, de forma lúdica, a captação de conhecimentos que foram mobilizados noutros contextos.

Estes contextos foram, por exemplo, a resolução correta de exercícios do manual, relativos à leitura de números.

Por outro lado, pode-se referir que “O Comboio dos Números”, embora não tenha sido utilizado durante diversos dias, foi referido muitas vezes pelos alunos, como forma de rever e relembrar a leitura dos números.

Com base no quadro 12, procede-se à análise da implementação do recurso didático *PowerPoint* ‘comboio dos números’, concebido e explorado tendo por base os aspetos estruturantes da aprendizagem significativa referentes à ação do aluno, à motivação para a realização da tarefa e à mobilização da informação.

Quadro 12

Análise da implementação do recurso didático 'O comboio dos números'

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Recurso Didático			
PowerPoint ‘O comboio dos números’			
(2 de outubro de 2012)			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequências
Ação do aluno como ponto de partida	Realiza a atividade autonomamente, sem requerer ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		20 alunos
	Solicita/ necessita ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa	Solicita ajuda do adulto Recorre/ utiliza outros materiais/ estratégias alternativas	1 alunos
Motivação	Adesão à tarefa	Iniciativa da criança	21 alunos
		Iniciativa do adulto	0 alunos
	Persistência na tarefa	Concentração na tarefa	21 alunos
		Persistência na tarefa perante o seu insucesso	8 alunos
		Não persiste perante o insucesso	0 alunos
	Gosto/interesse pela tarefa	Solicita repetir	21 alunos
		Solicita levar para casa	0 alunos
Avalia positivamente a implementação da tarefa		21 alunos	
Mobilização da informação	Ligação, por iniciativa da criança, da nova informação com a informação prévia		18 alunos
	Utilização da informação/ estratégia para resolver tarefas/ problemas em sala de aula		21 alunos

Com a implementação deste recurso pretendíamos oferecer um suporte visual, concreto, interessante, lúdico e interativo aos alunos, considerando estes aspetos, aliados ao estímulo à participação oral pelo diálogo e questionamento sobre os conteúdos, como o ponto de partida para a aprendizagem significativa.

Quando os alunos entraram na sala, mostraram admiração, pois não estavam familiarizados com os equipamentos de projeção de conteúdos em dimensões alargadas.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Julgamos que esta dinâmica foi uma *mais-valia* para o sucesso na exploração deste recurso, revelando-se motivadora e cativante. Os alunos estiveram muito entusiasmados e atentos à explicação do novo conteúdo.

Registamos que a grande maioria dos alunos, cerca de vinte, realizou as tarefas suscitadas pelo recurso e as subsequentes, de forma autónoma sem a intervenção do adulto. A aluna A 10, por ser uma criança com NEE, desenvolveu a atividade com o apoio da estagiária.

A facilidade demonstrada na realização da atividade, na nossa, deveu-se à atenção e concentração que os alunos no decorrer da atividade.

Convém salientar que, os alunos que mais frequentemente evidenciavam comportamento de distração e desatenção em sala de aula, quando ‘O Comboio dos Números’ foi projetado, participaram ativamente e de forma pertinente nos diálogos, comentando cada slide apresentado e fazendo comentários sobre o que poderia surgir posteriormente. O aluno A 9 foi um dos que, muitas das vezes, se encontrava desconcentrado na sala de aula e, neste momento, mostrou conseguir concentrar-se e participar na exploração do mesmo. No decorrer do dia, o aluno A 9 fez comentários espontâneos, relembrando o *PowerPoint* “O Comboio dos Números”, demonstrando o seu gosto pela tarefa. Do mesmo modo, o aluno A 2 que, embora não apresentando dificuldades diagnosticadas, também se desconcentrava com facilidade e frequência, não só mostrou estar atento durante a projeção (participando ativamente nos diálogos), como fez referências corretas a estes conteúdos no dia seguinte.

A totalidade dos alunos solicitou a repetição da tarefa, tendo-se visualizado o *PowerPoint* (sempre mediado pela exposição, diálogo e questionamento) duas vezes. A este propósito registámos comentário como:

“Professora podemos ver de novo” (C 16)

“Outra vez, outra vez” (C 13 e C 12)

“Só mais uma vez professora” (C 4)

Mesmo na correção de trabalhos subsequentes da mesma matéria (destinados a correção no quadro), os alunos voltaram a pedir para projetarmos o *PowerPoint* para poderem verificar se estava correto o que tinham feito, mostrando preferência por esta forma de abordagem.

O facto de toda a turma solicitar a repetição, em vários momentos, leva-nos a acreditar que temos indícios de a tarefa ter sido interessante e motivadora e, enquanto tal, potencialmente significativa.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Nos momentos de exploração da matéria, posteriores à apresentação do recurso (resolução de exercícios de leitura dos números segundo as diversas estratégias expostas no recurso) foi possível verificar que a generalidade dos alunos respondeu corretamente aos exercícios propostos, mostrando compreensão da matéria, mas também explicando o seu raciocínio aludindo ao conteúdo do *PowerPoint* projetado.

Apesar de “O Comboio dos Números”, não ter sido utilizado durante vários dias, continuou a ser referido, muitas vezes, pelos alunos, como forma de rever e relembrar a leitura dos números:

“É como no comboio dos números não é professora?” (A 14)

“É como fizeste ontem, se não cabe na classe das unidades, vás para a casa dos milhões” (A 18)

“Já sei, ontem fiz isso, é um milhão e vinte e cinco unidades” (A 17)

De todas as análises efetuadas até agora, verificámos que, esta é a que apresenta maiores frequências nas categorias consideradas, sugerindo uma participação ativa do aluno, claro interesse e motivação pela tarefa e a mobilização da informação veiculada pelo recurso em outros momentos de aprendizagem.

Todos os alunos avaliaram positivamente a implementação do recurso quando questionados “*Vocês gostaram deste exercício?*”, registando-se alguns comentários como:

“Eu achei fácil. As carruagens do comboio ajudaram agente nas classes dos números” (A 5)

“Eu gostei... Foi uma maneira diferente de aprendermos novas coisas!” (A 13)

Mesmo os alunos que demonstraram algumas hesitações na realização dos exercícios, proferiram comentários positivos sobre o trabalho desenvolvido.

No entanto, para compreendermos melhor o papel do referido recurso na aprendizagem dos alunos poderemos ainda considerar a informação sintetizada no seguinte quadro:

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

Quadro 13

Síntese da implementação do recurso didático 'O comboio dos números'

Momento	Aspeto mais relevante	Comprovações/ Factos / Testemunhos (exemplos)
Antes da tarefa Aquando a explicação do recurso didático	Recurso	“Tão giro esse comboio” “Oh, os números pulam” “Bela cena!”
Durante a tarefa A manipulação do recurso, resolvendo situações problemáticas	Conteúdo/tarefa	“Tão fácil!” “O senhor do comboio disse que as leituras são por classes e por ordens” “912 Deixa ver... São nove centenas, dez dezenas e duas unidades” (<i>olhando para o comboio dos números</i>)
Final da tarefa A reflexão	Recurso/Conteúdo	“Eu gostei do comboio, os números estavam sempre a pular!” “As carruagens fizeram com que agente aprendesse a nova classe que é a dos milhões” “Eu tinha muitas dificuldades nas classes, mas assim consegui aprender melhor” “Eu adorei ver esses números e fez com que aprendesse melhor”

A informação aqui exposta mostra-nos que o recurso (em si) foi um veículo importante para a captar o interesse e motivar dos alunos. A própria natureza do recurso (*PowerPoint* animado) suscitou inúmeros comentários.

Neste sentido, verificámos que nos momentos iniciais da realização da tarefa, quando apresentávamos/ explicávamos o recurso e o seu funcionamento aos alunos, a turma encontrava-se um pouco agitada, fazendo comentários dando conta da sua surpresa/admiração. Estes comentários incidiram, sobretudo, na natureza do recurso e/ou nas características gráficas do mesmo, sendo que a atenção e o interesse dos alunos foram evidentes.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Durante a interação/ manipulação do recurso os comentários dos alunos incidiram, sobretudo, nos conteúdos e na resolução das dificuldades/ obstáculos a serem ultrapassados na tarefa, mediada pelo recurso.

Por fim, no momento de reflexão sobre o *PowerPoint* “O comboio dos números”, questionámos diretamente os alunos sobre ‘*o que gostaram e o que aprenderam com o PowerPoint?*’, tendo os comentários dos alunos (como vimos os exemplos no quadro 12) enfatizado os aspetos positivos ou os benefícios da utilização do recurso para a sua compreensão dos conteúdos.

Poderemos verificar todas as frequências acerca da análise deste recurso no anexo XIX

Neste contexto, importa ainda referir que resultados da avaliação (anexo XX) efetuada relativamente aos desempenhos dos alunos, no decorrer da implementação do recurso, evidenciaram, que no geral, os alunos apresentaram bons resultados.

Considerando que o recurso suscitou claramente a motivação e a adesão generalizadas, a persistência e o interesse no desenvolvimento da tarefa, bem como ter facilitado manifestações espontâneas dos alunos (sobre os conteúdos) indicando a mobilização de conhecimentos em diversas situações e momentos de aprendizagem, pensamos existirem indícios consideráveis sobre os seus contributos positivos para a aprendizagem significativa. Embora não possamos estabelecer uma relação direta entre os resultados dos alunos e a utilização do recurso em análise, pensamos que o cruzamento de evidências relativas às observações diretas e aos resultados das avaliações dos mesmos alunos, também indiciam boas potencialidades do recurso para a promoção de aprendizagens significativas.

3.2.6.3. ‘Cartaz interativo Unidades de Comprimento’

Caraterização global do recurso

Título/ Designação do recurso: ‘Cartaz interativo Unidades de Comprimento’

Data(s) de Implementação: 12, 13 e 14 de novembro de 2012 (anexo XXI)

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Registo fotográfico do recurso:

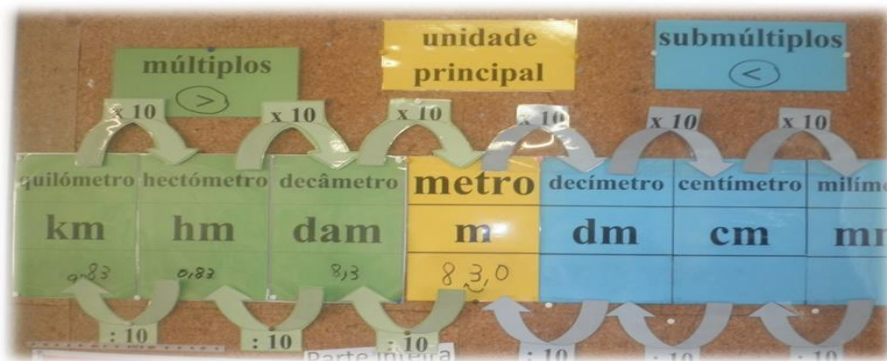


Figura 10. 'Cartaz interativo unidades de comprimento'

Área(s) de Conteúdo: Área da Matemática

Objetivos:

- facilitar a compreensão dos múltiplos e submúltiplos da unidade principal, o metro;
- auxiliar as atividades com a transformação das unidades de comprimento.

Material utilizado na construção do recurso:

- cartolinas de duas tonalidades de verde;
- cartolinas de duas tonalidades de azul;
- cartolina amarela;
- computador;
- impressora;
- folhas de plastificar;
- máquina de plastificar;
- tesoura;
- velcro.

Descrição do recurso (características e atividades potenciais):

O 'cartaz interativo unidades de comprimento' foi concebido para facilitar a compreensão das unidades de comprimento.

Este recurso foi construído em conjunto pelo núcleo de estágio, uma vez que os múltiplos do metro foram explorados numa intervenção e os submúltiplos noutra. Registou-se nesta dinâmica uma continuidade de lecionação, o que facilitou a compreensão dos conteúdos aos alunos.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Do recurso fazia parte três linhas, sendo a primeira a denominação das unidades, a segunda as siglas das mesmas denominações e a terceira para ser utilizada nas transformações das unidades. Por cima e por baixo deste conjunto de linhas, possuíamos umas setas que diziam ‘x10’ ou ‘:10’. Além disso, a caneta de acetato, o algodão e o álcool eram utilizados neste recurso.

Efeitos da implementação do recurso junto das criança:

Os alunos, aquando a exploração deste recurso, encontravam-se motivados e concentrados. O motivo pela qual os alunos estava concentrados e motivados deveu-se, na nossa opinião, ao contraste das cores existentes e ao facto de poderem apagar e escrever várias vezes. Mais acrescenta-se que os alunos não tinham um recurso dentro deste registo na sala, o que poderá ter prendido a atenção dos alunos.

Para comprovar este aspeto, a estagiária verificou que alguns alunos demonstraram interesse ao pedirem para construírem este recurso durante o tempo extra letivo, nomeadamente no “Atelier de Recursos”.

Com base no quadro análise da implementação do recurso didático ‘medidas de comprimento’, procede-se à análise da implementação do recurso didático, concebido e explorado tendo por base os aspetos estruturantes da aprendizagem significativa referentes à ação do aluno, à motivação para a realização da tarefa e à mobilização da informação.

Quadro 14

Análise da implementação do recurso didático 'medidas de comprimento'

Recurso Didático			
‘Medida de Comprimento’			
(12 a 14 de novembro de 2012)			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequências
Ação do aluno como ponto de partida	Realiza a atividade autonomamente, sem requerer ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		17 alunos

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

	Solicita/ necessita ajuda do adulto para encontrar soluções para dificuldades suscitadas pela tarefa		4 alunos
Motivação	Adesão à tarefa	Iniciativa da criança	19 alunos
		Iniciativa do adulto	4 alunos
	Persistência na tarefa	Concentração na tarefa	13 alunos
		Persistência na tarefa perante o seu insucesso	8 alunos
		Não persiste perante o insucesso	0 alunos
	Gosto/interesse pela tarefa	Solicita repetir	17 alunos
		Solicita levar para casa	7 alunos
Avalia positivamente a implementação da tarefa		16 alunos	
Mobilização da informação	Ligação, por iniciativa da criança, da nova informação com a informação prévia		19 alunos
	Utilização da informação/ estratégia para resolver tarefas/ problemas em sala de aula		14 alunos

Com a implementação deste recurso pretendíamos oferecer um suporte visual, concreto e interativo aos alunos, considerando que tal organização favorece a atribuição de sentido à informação em estudo.

Verificámos que, com este recurso, a maioria dos alunos, cerca de dezassete, realizou a tarefa de forma autónoma sem a intervenção do adulto. Apenas quatro alunos revelaram alguma dificuldade, solicitando a ajuda do estagiário. Estas dificuldades prenderam-se com a falta de conhecimento dos alunos para chegarem à resposta correta, implicando a repetição da tarefa, pelos mesmos alunos, no cartaz, com enunciados (medidas) diferentes. Na realização (no cartaz) do terceiro exercício, estes alunos demonstraram já melhores desempenhos na realização da tarefa, verbalizando os seus raciocínios e registando os resultados com menor hesitação. Esta melhoria no desempenho e na autonomia na realização da tarefa parece indicar uma melhor compreensão do conteúdo pelos alunos (pelo menos naquele momento imediato), e embora não possamos afirmar que outra estratégia não tivesse resultados idênticos, podemos considerar que os efeitos desta foram muito positivos.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Relativamente à motivação, corroboramos o interesse dos alunos pela tarefa, uma vez que os mesmos tomavam a iniciativa e pediram para realizar exercícios, mais do que uma vez, no cartaz:

“Professora! Vamos fazer no cartaz da medida de comprimento!” (A 2)

“Posso fazer no cartaz professora?” (A4)

“Eu! Agora eu Professora!” (A 9)

“Professora, posso fazer outra vez? ... no cartaz!” (A 20)

Mesmo na correção de trabalhos subsequentes da mesma matéria (destinados a correção no quadro), os alunos voltaram a pedir para a correção ser feita no cartaz, mostrando preferência por esta forma de trabalho.

Por outro lado, o facto de solicitarem a repetição leva-nos a acreditar que temos indícios de a tarefa ter sido interessante e motivadora e, enquanto tal, potencialmente significativa.

Durante este trabalho os alunos revelaram concentração e persistência, estando atentos ao trabalho dos colegas no cartaz e registando os mesmos resultados nos seus cadernos diários. Os alunos que revelaram maiores dificuldades mostraram persistência e interesse na realização da tarefa, aderindo à solicitação do professor para a sua repetição no cartaz, mesmo perante o insucesso, dificuldade anteriores.

Todos os alunos avaliaram positivamente a implementação do recurso quando questionados *“Vocês gostaram deste exercício?”*, registando-se alguns comentários como:

“Eu achei fácil... a gente vê na tabela e põem a vírgula em baixo!” (A 21)

“Eu gostei...mas não sei fazer muito bem!” (A 9)

“Eu gostei de escrever e apagar!” (A 6)

Mesmo os alunos que demonstraram maiores dificuldades na resolução dos exercícios, preferiram comentários positivos sobre o trabalho desenvolvido, alguns dos quais mostraram que os mesmos ‘gostaram’ da natureza da tarefa, embora reconhecendo que o seu desempenho tenha sido menos bem conseguido.

Poderemos ainda considerar que o recurso didático implementado foi potencialmente promotor de aprendizagens significativas, pelo facto de os alunos terem mobilizado os seus conhecimentos no momento em que estavam a adquirir novos conteúdos. Podemos verificar alguns comentários desta natureza:

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

“Vê! O meu sapato tem 17 centímetros, logo tem 1,7 decímetros” (A 14)

“a minha casa fica a 800 metros da escola, isso dá 80000 centímetros!” (A 18)

“Oh João tu moras a 70000 centímetros da escola.” (A 17)

No entanto, para compreendermos melhor a ligação do referido recurso à aprendizagem significativa, poderemos ainda considerar a informação sintetizada no seguinte quadro:

Quadro 15

Síntese da implementação do recurso didático ‘medidas de comprimento’

Momento	Aspeto mais relevante	Comprovações/ Factos / Testemunhos (exemplos)
Antes da tarefa Aquando a explicação do recurso didático	Recurso	<p>“Tão giro esse jogo”</p> <p>“As cores desse cartaz são giras”</p> <p>“Bela cena! Podemos escrever e apagar”</p>
Durante a tarefa A manipulação do recurso, resolvendo situações problemáticas	Conteúdo/tarefa	<p>“Professora mas agora colocamos a vírgula para trás não é?”</p> <p>“Assim é fácil, o número fica igual só andamos com a vírgula para a frente e para trás conforme o que for pedido”</p> <p>“Então se a minha régua tem 50 centímetros, é o mesmo que 500 milímetros. Não é professora?”</p> <p>“E a minha tem 30 centímetros, que é o mesmo que ter 0,3 decímetros não é professora”</p>

**CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO:
 APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA
 A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS**

<p>Final da tarefa A reflexão</p>	<p>Recurso/Conteúdo</p>	<p>“Com o recurso conseguimos aprender melhor as mudanças dos comprimentos”</p> <p>“Com esse cartaz aprendemos que as unidades de medida não são assim muito difíceis”</p> <p>“Foi uma matéria nova que aprendemos, mas foi fácil”</p> <p>“Esse cartaz ajudou bastante, agora já sei que mudo a vírgula ou acrescento o 0”</p>
--	-------------------------	--

O quadro anterior mostra-nos que o recurso (em si) foi um veículo importante para a captar o interesse e motivar dos alunos.

Neste sentido, verificámos que o momento que antecedeu a realização da tarefa, aquando da apresentação/ explicação do recurso e do seu funcionamento aos alunos, foi um momento de alguma agitação no grupo, com manifestações generalizadas de surpresa/ admiração, gerando um burburinho na sala, como podemos ver nos comentários do quadro.

Embora nesta fase os comentários espontâneos dos alunos tivessem incidido, sobretudo, na natureza do recurso e/ou nas características gráficas do mesmo, a atenção e o interesse dos alunos pela tarefa foram evidentes.

Durante a interação/ manipulação do recurso os comentários dos alunos incidiram, sobretudo, nos conteúdos e na resolução da tarefa mediada pelo recurso.

Aquando do momento de reflexão sobre o ‘Cartaz interativo Unidades de Comprimento’, questionámos diretamente os alunos sobre ‘*o que aprenderam com o exercício?*’, tendo os comentários dos alunos (como vimos os exemplos no quadro 14) enfatizado os aspetos positivos ou os benefícios da utilização do recurso para a sua compreensão dos conteúdos.

Neste sentido, consideramos existirem indícios que nos permitem considerar este recurso como um veículo importante na promoção da significatividade das aprendizagens visadas, dado ter suscitado adesão e iniciativa generalizadas, ter despertado a motivação intrínseca, a persistência e o interesse no desenvolvimento da tarefa, bem como ter facilitado manifestações espontâneas dos alunos (sobre os conteúdos) indicando a mobilização de conhecimentos (prévios e novos) em diversas situações e momentos de aprendizagem.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: APROFUNDAMENTO DOS CONTRIBUTOS DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS E SIGNIFICATIVAS

Podemos verificar todas as frequências acerca da análise deste recurso no anexo XXII.

Os resultados da avaliação (anexo XXIII) dos desempenhos dos (nos indicadores diretamente relacionados com a tarefa) evidenciaram-se excepcionalmente positivos, uma vez que, durante a implementação do recurso, conseguimos recolher evidências claramente positivas relativamente aos alunos mais inibidos, que não evidenciaram aprendizagens no decurso de outras atividades com objetivos comuns. Contudo, embora não possamos estabelecer uma relação direta entre os resultados dos alunos e a utilização do recurso, pensamos que a interseção de evidências relativas às observações diretas e aos resultados das crianças apontam para a existência de potencialidades do recurso, para a aprendizagem ativa e significativa.

Feita a apresentação, análise e reflexão sobre alguns dos recursos didáticos por nós desenvolvidos, visando intencionalmente a promoção de experiências de aprendizagem ativas e significativas, passaremos de seguida às considerações finais deste relatório.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as conclusões do trabalho desenvolvido tendo por base os nossos objetivos, identificamos ainda algumas das suas limitações.

A formação de docentes é um processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento, complexo e multifacetado, construído na interação de componentes científicas, pedagógicas, práticas, pessoais e sociais.

Neste contexto, a formação inicial de docentes não é, por si só, suficiente para o exercício competente da profissão. O educador/ professor necessita de constante formação, por forma a reestruturar e a aprofundar os conhecimentos e competências adquiridos e a produzir novos saberes, que lhe permitam inovar e dar resposta às múltiplas solicitações e dilemas da vida nas escolas.

Enfatiza-se aqui o duplo papel a assumir pelos profissionais de ensino: por um lado o papel de *aprendente* (ao longo da vida) e, por outro lado, o papel de *ensinante* (ao longo de uma carreira). Esta dualidade de papéis e responsabilidade fizeram-se já sentir durante o processo de estágio.

As dinâmicas formativas subjacentes às práticas educativas supervisionadas, – nomeadamente: a observação, o Projeto Formativo Individual e as intervenções (contemplando por sua vez os processos subjacentes à planificação, lecionação e avaliação/reflexão) –, revelaram-se importantes momentos de aprendizagem profissional. Agora, complementados pela fundamentação, pela análise e pela reflexão, comportam um potencial formativo acrescido.

Neste relatório, propusemo-nos aprofundar a reflexão acerca dos contributos dos recursos didáticos para a promoção de aprendizagens ativas e significativas.

A aprendizagem significativa implica a construção de sentidos pelo sujeito. Por sua vez, a “aquisição de novos significados [pelo sujeito]; pressupõe a existência de conceitos e preposições relevantes na [sua] estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa (Moreira & Mansini, 1982, citados por Praia, 2000, p. 123). Este processo de construção de sentidos é pessoal, ativo e substantivo, nele “o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento” (Moreira, 2000, p. 50).

Assim, considerando a importância estruturante da aprendizagem significativa para o sucesso educativo das crianças/ alunos, propusemo-nos igualmente explorar o potencial de recursos pedagógicos específicos para a promoção de aprendizagens ativas e significativas. Para tal, explorámos um vasto conjunto de materiais, nomeadamente, cartazes (simples e

interativos), livros e canções, pequenos filmes, videogramas e apresentações em *PowerPoint*, jogos (individuais e de grupo), fantoches e materiais manipulativos.

Na seleção, construção e exploração dos recursos utilizados, privilegiámos três aspetos sistematicamente enfatizados na bibliografia da especialidade como estruturantes na promoção de aprendizagens ativas e significativas: (i) o apelo direto à ação/ participação da criança/ aluno; (ii) despertar nas criança/ alunos o interesse e à motivação intrínseca pela aprendizagem, e (iii) a existência de mobilização da informação (nova e prévia), indicando a integração ativa e substantiva da nova informação na estrutura cognitivas do sujeito e a necessária construção pessoal de significados.

A análise efetuada ao trabalho desenvolvido indicia que a utilização de recursos didáticos adequados pode promover aprendizagens ativas e significativas, – dado o seu potencial de concretização, manipulação e ludicidade –, estes favorecem a motivação e a persistência na tarefa, a realização autónoma das atividades pelos alunos e a mobilização de saberes.

Neste sentido, importa que educadores e professores procedam à seleção, conceção e exploração dos recursos didáticos de forma intencional e refletida, atendendo nomeadamente, às necessidades, características e interesses do grupo de crianças/alunos. Neste cenário, consideramos poder haver *mais-valias* na utilização de recursos didático, para a promoção de aprendizagens significativas. Pressupomos que (se adequados) estes motivam intrinsecamente e incentivam as crianças/ alunos para as aprendizagens e favorecem a mobilização de saberes, que poderão igualmente facilitar a construção de significados pela criança/aluno, colocando-o no centro do seu próprio processo de aprendizagem.

No entanto, dado o carácter intrínseco e pessoal/ individual subjacente à construção de sentidos, subjacente à apropriação significativa da informação pelo sujeito, os resultados por nós obtidos encontram-se fortemente ligados aos contextos concretos em que as experiências de aprendizagem relatadas e analisadas foram desenvolvidas, não permitindo generalizações.

A construção de recursos didáticos com elevado potencial para a promoção de aprendizagens ativas e significativas é não só possível, mas também desejável. Contudo será sempre fruto de um trabalho muito específico e aprofundado, simultaneamente baseado e direcionado a um contexto concreto.

Limitações

As limitações por nós encontradas neste processo versam, quer a elaboração do relatório, quer os percursos formativos desenvolvidos nas Práticas Educativas Supervisionadas.

Assim, consideramos que a curta duração das Práticas Educativas Supervisionadas imprimiu-lhes um ritmo acelerado e exigente de trabalho para preparação das sequências didáticas, construção de recursos didáticos adequados e significativos, lecionação e avaliação de processos e produtos. Este trabalho dificultou, por vezes, uma melhor fundamentação e reflexão sobre as práticas, aspeto que teria sido importante para a melhoria dos nossos desempenhos.

Relativamente ao trabalho de aprofundamento sobre a problemática da aprendizagem significativa e dos recursos didáticos, deparámo-nos com dificuldades acrescidas no acesso a bibliografia. Para colmatar este facto empreendemos pesquisas alargadas a bibliotecas e repositórios de outras instituições de ensino superior, e a pesquisas e aquisição de bibliografia na internet. Estes esforços, apesar de produtivos, implicaram um grande dispêndio de tempo e, por vezes, uma grande demora no acesso à bibliografia necessária.

Também a nossa inexperiência no desenvolvimento de um trabalho desta natureza, constituiu um fator a referir neste âmbito.

A elaboração deste relatório contribuiu uma experiência de aprendizagem muito enriquecedora, permitindo a reflexão fundamentada sobre o percurso vivenciado, tão necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Roldão, M^a. (2008). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Manguade: Pedago.
- Alonso, L., et al. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Borger, R. & Seaborne, A. (1974) *A psicologia da aprendizagem*. Lisboa: Ed. Ulisseia.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Coll, et. al. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didácticos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.
- Damião, M^a. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Ninerva.
- Decreto-Lei n.º 139, 21 de julho de 2009.
- Decreto-Lei n.º 43, 22 de fevereiro de 2007.
- Dias, M^a. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA – Instituto Politécnico de Leiria.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente – Culturas de Escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projectos edições.
- Flores, M^a. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, V. (2001) *Cognição e aprendizagem: abordagem neuropsicológica*. Lisboa: Ancora Editora.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2^a Edição. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Formosinho, J. (org.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E. e Medeiros, T. (2005.) (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. Jesus, H. (org.) *Supervisão – investigações em contextos educativos*. (pp. 19-38). Universidade de Aveiro. Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação. Universidade dos Açores.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. (<http://www.peremarques.net/medios.htm>, acedido a 9 de abril de 2012)
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de São Sebastião (<http://jfsaosebastiao.com/seccao/1/> acedida a 2 de novembro de 2012)
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária.
- Machado, F. (1994). *Avaliação em tempo de mudança: projectos e práticas nos ensinos básicos e secundários*.
- Marques, R. (1998a). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (1999b). *Modelos pedagógicos activos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mednick, S. (1973). *Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Metas de Aprendizagem. (2010) - Apresentação - As Metas no Ensino Básico (Publicado a 2 de outubro em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/> (acesso em 20 de setembro de 2012).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Novak, J. e Gowin, D. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento*. Lisboa: Edições ASA.
- Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1.º Ciclo. (2004). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Peixoto, E. (1995). *Relatório da disciplina de Psicologia da Aprendizagem*. Relatório apresentado à Universidade dos Açores no âmbito das provas públicas para obtenção do título de Agregado no grupo de disciplinas de Psicologia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Perrenoud, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. & Gréco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- Pinheiro, J. e Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Instituto de emprego e formação profissional.
- Pozo, J. (2002). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Praia, J. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro (org.) *Teoria da Aprendizagem Significativa. Atas do Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Purdy, et al. (2001) *Learning and memory*. Belmont : Wadsworth/Thomson Learning.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M.C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Roldão, M.C. (2000c). *Currículo e gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sánchez, J. (1993) *Introducción al desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Oikos-Tau
- Schon, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. 1992, p.77-92.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souza, J. (1972). *Psicologia: a aprendizagem e seus problemas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sprinthall, N. e Sprinthall, B. (2000). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- SREF/ DREF (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Valadares, J. e Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcellos, V. e Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.