

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Uma caminhada repleta de aprendizagens

Sílvia Daniela Pinheiro Monteiro

Coimbra

2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

Uma caminhada repleta de aprendizagens

Sílvia Daniela Pinheiro Monteiro

Trabalho realizado sob orientação do Mestre Virgílio Rato e coorientado pelas
Doutoras Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier.

janeiro de 2015

“Vamos aprender a fazer, a conhecer, a viver juntos e a ser”

(Os quatro pilares da educação enunciados no relatório Delors, elaborado pela
UNESCO)

Agradecimentos

Sem dúvida que o espaço reservado a este item de agradecimentos não me permite agradecer, como gostaria, a todas as pessoas que, ao longo do meu percurso académico, me ajudaram a alcançar os meus objetivos e a concretizar o meu maior sonho.

Assim, deixo apenas, breves palavras de sincero e profundo agradecimento ao meu professor e orientador, Mestre Virgílio Rato pela ajuda prestada ao longo deste ano, pois o seu contributo como/a professor/a e orientador foi essencial para a construção do meu Relatório Final. Também agradeço às Professoras Doutoras Lola Xavier, Fátima Neves, Conceição Costa e Ana Albuquerque, que me acompanharam no estágio de 2.º Ciclo do Ensino Básico e contribuíram para a realização do presente relatório. Agradeço ainda aos/às Professores/as Orientadores/as Cooperantes por todo o apoio e disponibilidade que constantemente conferiram, bem como a todos/as os/as alunos/as das turmas de estágio, que sempre estarão na minha memória, por toda a aprendizagem que me facultaram.

Aos meus pais, um grande obrigada, por todo o esforço e coragem que me ofereceram ao longo destes cinco anos; pelo pleno apoio e dedicação que sempre me concederam. A ambos agradeço todo o esforço, motivação e, acima de tudo, o amor que sempre me transmitiram ao longo do meu percurso académico, pois sem eles jamais alcançaria os meus objetivos. Um muito obrigada por sempre acreditarem em mim e por todos os ensinamentos de vida com que me presentearam.

Aos meus irmãos João e Luís pelo carinho, paciência e energia que me concederam constantemente.

Ao Manuel, um agradecimento especial, por todo o carinho, afeto, dedicação e compreensão que permanentemente me proporcionou; pelas palavras amorosas e pela transmissão de confiança, em todos os momentos, nunca me deixando recuar.

À minha tia Marlene pela motivação e partilha de experiências.

À Andreia Temudo, minha amiga de Licenciatura, pelo laço de amizade que criámos. Obrigada pelos momentos partilhados, apoio e incentivo na altura de desânimo.

À Cristiana, minha amiga e colega de casa, pelo afeto, companheirismo e amizade.

À minha colega e amiga de estágio, Helena Gomes, por todo o apoio e energia que sempre me concedeu na reta final do meu percurso académico.

A todos/as, aqui ficam os meus maiores agradecimentos!

Resumo

O presente relatório traduz as experiências de estágio supervisionadas, realizadas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa em 1.º e em 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento é retratado o meu percurso de aprendizagem, evidenciando as dimensões descritiva, reflexiva e investigativa.

Deste modo, na primeira parte é apresentada a componente investigativa, na qual se pretendeu avaliar o modelo de inclusão dos/as alunos/as surdos/as na escola de estágio, através das representações dos intervenientes (alunos-surdos e professores regulares de turma). As principais conclusões apontam para uma cultura de inclusão estabelecida na escola. No entanto, é assinalado que há necessidade de aprofundar a cultura de inclusão e de que os meios para a aprofundar ultrapassam as competências dos/as professores/as e da escola.

Na segunda parte, configura-se o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico. É caracterizado o contexto educativo, e com base neste, apresentam-se as estratégias orientadoras da ação educativa e são refletidas duas das experiências (experiências-chave) que mais marcaram o meu desenvolvimento profissional.

Na terceira parte, caracteriza-se o contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estágio incluiu quatro domínios do saber: História e Geografia de Portugal, Matemática, Português e Ciências Naturais. Para cada um dos referidos domínios estabelece-se a fundamentação das intervenções em estágio e reflete-se sobre as mesmas.

Na parte final apresenta-se uma reflexão global sobre os ganhos profissionais adquiridos ao longo dos estágios em 1.º e em 2.º Ciclos.

Palavras-chave: Alunos surdos, Inclusão, Aprendizagem e Prática Pedagógica.

Abstract

This report reflects the experiences of supervised internship, conducted within the framework of courses for Educational Practice 1st and 2nd cycle of basic education. This document shows my learning pathway, highlighting the descriptive, reflective and investigative dimensions.

The first part of the investigative component presented was intended to evaluate the model of inclusion, the students, the deaf, the school stage, through the representations of stakeholders (deaf students and hearing classroom teachers). The main findings point to a culture of inclusion established in school, however it is noted that there is need to develop a culture of inclusion and the means to delve beyond the competence of teachers and school.

The second part concerns the 1st Cycle of Basic Education, which is the featured educational context. Based on this we present the guidelines and strategies of educational action and two of the trials (the key experiments) that marked my professional development.

The third part concerns the context of intervention in the 2nd cycle of basic education. This stage included four topic areas: History and Geography, Mathematics, Natural Sciences and Portuguese. Each of these areas is discussed regarding the rationale for interventions.

The final part presents a global reflection on professional gains acquired over the 1st and 2nd cycle.

Keywords: Deaf Students, Inclusion, Learning and Teaching Practice.

Índice

Índice de Abreviaturas	XIII
Índice de Apêndices	XV
Índice de Anexos.....	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
Capítulo I - Problemática	7
1.1 Contexto e enunciado do problema	7
1.2 Objetivos e questões de investigação	8
Capítulo II - Enquadramento teórico-conceitual.....	10
2.1 A surdez	10
2.1.1 O conceito de Surdez	10
2.1.2 Causas da Surdez	11
2.1.3 Graus da Surdez.....	11
2.2 O currículo <i>versus</i> a educação inclusiva.....	12
2.2.1 Modelo inclusivo de educação do/a aluno/a surdo/a	15
2.2.2 Estratégias pedagógicas inclusivas	16
Capítulo III- Quadro Metodológico	19
3. Opções metodológicas	19
3.1 Desenho do estudo.....	20
3.2 Intervenientes no estudo	22
3.3 Instrumentos e procedimentos utilizados	22
Capítulo IV. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados	25
4.1 Apresentação e análise dos resultados.....	25
4.1.1 Análise da perceção dos/as professores/as do 1.º CEB	25
4.1.2 Análise das perceções dos/as alunos/as surdos/as	29
4.2 Discussão dos resultados	30
Capítulo V. Conclusão	35
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37

Capítulo VI - Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB.....	39
Capítulo VII - Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	41
7.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	41
7.2. Caracterização da Escola	43
7.3 Caracterização da turma e a organização do trabalho pedagógico ...	45
Capítulo VIII. Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
8.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
8.2 Experiências – Chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
8.2.1 Ensinar alunos/as surdos/as	56
8.2.2 Motivar os/as alunos/as.....	68
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	75
Capítulo IX. Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino	77
Capítulo X. Caracterização do contexto educativo de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
10.1 Caracterização da escola.....	78
10.2 Caracterização das turmas em que intervi.....	79
10.2.1 Turma do 5.ºD	79
10.2.2 Turma do 6.º B	80
10.2.3 Turma do 6.C	81
10.2.4 Turma do 6.º E	81
Capítulo XI. Intervenção Pedagógica em 2.º CEB.....	83
11.1 Matemática	83
11.1.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Matemática em 2.º CEB.....	83
11.1.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2.º CEB.....	90
11.2 Português	92

11.2.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB.....	92
11.2.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB	98
11.3 Ciências Naturais	101
11.3.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB.....	101
11.3.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB	106
11.4 História e Geografia de Portugal.....	109
11.4.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB.....	109
11.4.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB	115
PARTE IV – REFLEXÃO EM TORNO DA MINHA CAMINHADA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	119
Referências Bibliográficas	127
APÊNDICES.....	141
ANEXOS.....	174

Índice de Abreviaturas

AEC's – Atividades Extra Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

E.E. – Ensino Especial

E.E. – Encarregado/a de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

L.G.P. – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

UC – Unidade Curricular

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista aos/às alunos/as surdos/as

Apêndice II – Guião de entrevista aos/às professores/as do Ensino Regular

Apêndice III – Organização das mesas em U; Cantinho da biblioteca e Cantinho do sucesso

Apêndice IV – Tabela de avaliação do comportamento e do trabalho

Apêndice V – Trabalhos de grupo

Apêndice VI – Registo fotográfico do resultado de uma atividade experimental

Apêndice VII – Grelha de avaliação

Apêndice VIII – Jogo da glória

Índice de Anexos

Anexo I – Grelha de análise das entrevistas por categorização aos/às alunos/as surdos/as

Anexo II – Grelha de análise das entrevistas por categorização aos/às professores/as do Ensino Regular

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, que consta no plano de estudos do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este beneficia do relato, da reflexão e da investigação contextual decorrentes do meu percurso formativo realizado em 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e em 2.º CEB (2.º Ciclo do Ensino Básico), durante o ano letivo 2013/2014.

Tendo como pano de fundo o perfil de competências docentes previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o estágio supervisionado foi o primeiro contato sistemático e aprofundado com o exercício da profissão docente, revelando-se este essencial a uma caminhada repleta de aprendizagens pessoais e profissionais. Neste sentido, como refere Pinto (2011), o estágio representou todo um caminho impulsionador de experiências no âmbito da educação que até aí tinham ficado apenas pela teoria.

Durante o período inicial de observação em 1.º CEB, constatei que a escola incluía um conjunto de alunos surdos. Na sala de aulas onde estagiei havia crianças surdas, que me colocavam diariamente novos desafios para as fazer aprender. Este fato motivou-me a aprofundar o conhecimento relativo à aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as e ao próprio modelo de inclusão praticado na escola, pelo que a temática da sua inclusão assumiu uma centralidade no estágio e no relatório que o espelha. Assim, a componente investigativa e boa parte das experiências-chave retomam a problemática da inclusão, assumindo esta o fio condutor do trabalho escrito, que se divide em quatro partes.

Na parte I deste relatório (componente investigativa) apresenta-se a problemática e os objetivos do estudo e em relação com esta, estabelece-se o enquadramento teórico-concetual do estudo, a metodologia, a apresentação dos resultados e a discussão e ainda as principais conclusões e limitações do estudo.

A parte II diz respeito à prática pedagógica mobilizada no 1.º CEB, em que é feita a caracterização do contexto educativo do Agrupamento, da Escola e da turma em questão, bem como a caracterização das metodologias do/a professor/a cooperante;

a fundamentação das práticas realizadas bem como as experiências-chave que se revelaram significativas na minha caminhada.

A parte III reflete as atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica em 2.º CEB, na qual é apresentada a caracterização do contexto educativo, seguindo-se a fundamentação das decisões tomadas, bem como uma reflexão crítica sobre a minha experiência pedagógica nos quatro domínios do saber: Matemática, Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

A parte IV visa exprimir o percurso que efetuei durante o ano letivo, numa caminhada em que promovi a minha aprendizagem profissional refletindo sobre as minhas práticas vivenciadas nos dois ciclos do ensino básico.

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo I - Problemática

A componente investigativa intitulada “A integração/inclusão de alunos surdos” teve por base o estudo de uma problemática que durante o processo de estágio em 1.º CEB se revelou emergente. Neste caso, o contexto onde decorreu o estágio permitiu evidenciar como objeto de estudo a integração social e escolar de alunos surdos. Assim, neste capítulo, é contextualizado o problema em análise, são definidos os objetivos do estudo e, em consequência destes, são apresentadas as questões de investigação.

1.1 Contexto e enunciado do problema

A escola é atualmente caracterizada pela diversidade dos públicos escolares que a frequentam, como refere Roldão (2003), num panorama em que diversidade social se destaca cada vez mais na escola e a diferenciação curricular é essencial para que as práticas de ensino tenham sucesso. Reportando-se às estratégias de diferenciação, Roldão (1999) atribui o sucesso integrativo das mesmas, quando estão presentes na escola, a três níveis: i) nas escolhas que a escola toma para dar uma melhor resposta aos/às seus/suas alunos/as; ii) dos projetos curriculares de turma ou grupos de alunos/as, visando aprendizagens de qualidade; iii) do ensino e organização do trabalho com os/as alunos/as, de modo a que garanta uma aprendizagem bem-sucedida a cada um/a.

O meu interesse pela problemática da inclusão surgiu com o facto da instituição em que realizei a minha prática pedagógica em 1.º CEB (Primeiro Ciclo do ensino Básico), ser considerada uma escola de referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, existindo em todos os anos de escolaridade alunos/as com deficiência auditiva, isto é, de acordo com a classificação de Roldão atrás referida, a escola por ser uma unidade especializada de apoio à surdez, já havia tomado um conjunto de medidas educativas que me pareceram bastante adequadas relativamente à integração social e à aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as. Na sua totalidade, são os 7 alunos surdos que frequentam a instituição. Por ser uma escola de referência no apoio bilingue a alunos surdos, recentemente criada, pereceu-me uma oportunidade de investigação interessante e bastante desafiadora, quer pela escassez

de estudos contextualizados sobre o modelo recentemente introduzido, quer ainda, pela oportunidade que me oferecia de retribuir à escola onde estagiei, um contributo para a eventual melhoria na prestação de cuidados educativos de integração social e escolar dos/as alunos/as surdos/as que a frequentam. O meu interesse pela temática aumentou, devido à presença na sala onde estagiei, de duas alunas surdas, suscitando-me, assim, interesse em compreender “por dentro” os processos subjacentes à integração dos/as alunos/as surdos/as, dentro e fora da sala de aulas, para os ajudar melhor no contexto educativo.

Assim, o problema central que motivou a investigação presente não foi o de saber se existe ou não inclusão de alunos surdos, dado que a escola é um pólo de apoio nesta área no distrito de Coimbra, mas antes perceber o modo como essa integração se estava a operar, isto é, perceber o funcionamento do modelo de integração adotado, as suas potencialidades e fragilidades, a partir das opiniões e das interpretações que os diferentes atores envolvidos (alunos surdos e professores/as) produzem acerca dele.

1.2 Objetivos e questões de investigação

De acordo com a problemática exposta, torna-se pertinente captar as perceções contextuais de integração escolar dos/as alunos/as surdos/as, que os próprios/as alunos/as surdos/as e os/as professores/as do 1.º CEB revelam.

Através da análise das representações dos diferentes intervenientes (alunos surdos e professores/as do 1.º CEB) pretende-se com este estudo:

- i) Conhecer e caraterizar estruturalmente o modelo de atendimento utilizado na Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos “Escola regular de alunos surdos com ensino bilingue”.
- ii) Analisar e comparar as representações dos diferentes intervenientes (alunos surdos e professores/as) sobre as vantagens educativas do modelo de atendimento utilizado.

- iii) Analisar e comparar as representações dos diferentes intervenientes (alunos surdos e professores/as) sobre aspetos da integração escolar do modelo de atendimento utilizado, que podem ser melhorados.
- iv) Contribuir para a melhoria da inclusão educativa dos/as alunos/as surdos/as da escola, apoiada na investigação contextual.

Nesta ótica, decorrendo do cruzamento das questões de investigação com as leituras que fui realizando sobre o tema, colocam-se várias questões de investigação, às quais o estudo pretende dar resposta:

- a) Como é que os/as professores/as do ensino do 1.º CEB, da escola em estudo, avaliam o modelo inclusão praticado na instituição “Escola regular de alunos surdos com ensino bilingue” e os aspetos operativos a ele associados?
- b) Como é que os/as alunos/as surdos/as, da escola em estudo, avaliam o modelo inclusão praticado na instituição “Escola regular de alunos surdos com ensino bilingue” e os aspetos operativos a ele associados?
- c) Que aspetos do modelo de inclusão, praticado na instituição, e operativos se revelam consensuais entre os/as professores/as e os/as alunos/as surdos/as da escola em estudo?
- d) Será que poderemos introduzir melhorias no modelo utilizado na escola em estudo? E se sim, quais?

Capítulo II - Enquadramento teórico-conceitual

Neste capítulo clarifica-se o conceito de surdez, a sua etiologia, bem como se fundamenta e caracteriza o modelo bilingue de intervenção no domínio da surdez que suporta a modelização do estudo.

2.1 A surdez

2.1.1 O conceito de Surdez

Segundo Kirk e Gallager (1991) uma pessoa surda é entendida como aquela que não alcança a fala através do ouvido, com ou sem o uso de um aparelho auditivo.

Nunes (1999) refere que o conceito mais adequado para definir a surdez ou perda auditiva é hipoacusia, permitindo esta distinguir três géneros: neurosensorial, de transmissão e mista. Como refere Marchesi (1993), a surdez neurosensorial prejudica o ouvido interno, a cóclea, o nervo auditivo ou as zonas auditivas do cérebro. Este género de surdez é considerado a mais grave e longa. A surdez de transmissão advém de mudanças no ouvido externo ou médio, que consistem na dificuldade de passar as vibrações sonoras para o ouvido interno. Os problemas do ouvido externo podem ser provocados por malformações congénitas do canal auditivo ou por objetos estranhos. Os problemas do ouvido externo geralmente estão relacionados com infeções ou bloqueios da trompa de Eustáquio que, ao provocarem otites médias, impossibilitam uma vibração satisfatória do tímpano em resposta às ondas sonoras. Os efeitos deste género de surdez não são considerados muito graves, podendo ser eliminados através de tratamentos ou cirurgias, dependendo (Marchesi, 1993). Por fim, a surdez mista está relacionada com os dois géneros de perda auditiva mencionados, ou seja, a surdez neurosensorial e a surdez de transmissão (Nunes, 1999).

Segundo os Censos realizados no ano de 2001¹, Portugal apresenta 84.172 pessoas residentes com deficiência auditiva, destacando-se dois municípios, nomeadamente, Porto (26.138 pessoas) e Lisboa (26.432 pessoas).

2.1.2 Causas da Surdez

A surdez surge devido a duas grandes causas: as de origem hereditária e as alcançadas ao longo da vida (Marchesi, 1993). Por um lado, na surdez hereditária, as crianças têm um nível de inteligência superior ao das crianças surdas com outro tipo de causas. Por outro lado, na surdez que é alcançada num determinado período da vida, aparece devido a infeções intrauterinas (por exemplo a rubéola, sarampo, sífilis); doenças infecciosas bacterianas (tais como meningites e otites); intoxicações (alguns antibióticos); agentes físicos (raio X); traumatismo obstétrico; anóxica (falta de oxigénio) e infeções naso-faríngeas (infeções e inflamações). Pode dizer-se que a anóxica, a meningite e a rubéola são as causas fundamentais das lesões cerebrais relacionadas com a surdez ((Kirk e Gallagher, 1991) ; (Marchesi, 1993).

2.1.3 Graus da Surdez

A audição é um sentido importantíssimo para a segurança do indivíduo, pois, desde muito cedo, as funções auditivas são um sistema de aviso que informam as pessoas do seu bem-estar e da estabilidade do seu envolvimento; o desenvolvimento da linguagem, ouvindo falar as crianças aprendem a falar e, a integração social, falando, comunicando, identifica as pessoas pertencentes a um grupo social.

Uma criança com dificuldades auditivas só conseguirá detetar os sons se estes atingirem níveis de altura suficientemente altos. Habitualmente, essas dificuldades são referidas pelos termos ligeira, média, moderada, severa e profunda, conforme o nível de altura que a criança consegue ouvir.

¹ Fonte: www.pordatapt; INE (Instituto Nacional de Estatística).

Segundo Marchesi (1993), o grau de surdez é uma dimensão fundamental que influencia decisivamente o desenvolvimento dos surdos, a nível das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e educativas. O Ministério da Educação (1990) classifica a surdez em seis níveis: surdez ligeira (entre 20 decibéis (dB²) e 40 dB – os sons são ouvidos sob a forma de sussurro, em que os sons são compreendidos); surdez moderada (entre 40 dB e 70 dB – os sons são compreendidos num tom elevado de voz, e a voz humana é percebida); surdez severa (entre 70 dB e 90 dB – os sons são compreendidos em voz forte perto da orelha, e os barulhos fortes são percebidos) e surdez profunda (com mais de 90 dB – limite de desconforto, em que não têm percepção dos sons, pois só os barulhos mais fortes são percebidos); mais de 120 dB (as palavras e os sons não são percebidos). Deste modo, importa acentuar que à medida que a perda auditiva aumenta, aumenta a dificuldade de percepção do som e a necessidade de utilização de próteses auditivas.

De acordo com Nunes (1999), não poderemos estabelecer uma correspondência perfeita entre os graus de surdez e a utilização que crianças com o mesmo grau de surdez fazem da capacidade auditiva, aparecendo crianças que, além de possuírem o mesmo grau de surdez mostram diferentes capacidades de receção da fala. Deste modo, o grau de surdez não é completamente decisivo da capacidade auditiva. De acordo com Nunes (1999) existem diferentes fatores explicativos das diferentes capacidades de receção da fala e da comunicação. Entre eles estão a idade em que surgiu a surdez (pré ou pós linguística), o meio familiar e as capacidades cognitivas e outras que o surdo tem.

2.2 O currículo *versus* a educação inclusiva

A escola e o/a professor/a relacionam-se entre si, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo. Enquanto a escola define as preferências e adequa esse currículo ao contexto escolar, o/a professor/a aplica-o na sala de aula,

² dB (decibéis) – é a unidade de medida usada para expressar a intensidade do som (ME, 1990).

adequando-o às características e necessidades de cada um dos/as seus/suas alunos/as (Zabalza, 1994).

O fato de a comunidade se preocupar em conseguir sucesso educativo para todos os alunos do ensino, propõe à escola e aos/as professores/as novos desafios, ou seja, a prática educativa, nomeadamente a organização escolar, o currículo e a prática pedagógica, devem reger-se por métodos mais inclusivos. Segundo Booth e Ainscow (2002), a escola inclusiva designa-se pela preocupação que tem com todos/as os/as seus/suas alunos/as, procurando adequar-se às necessidades de cada um/a. A escola inclusiva não se deve aplicar somente aos alunos de educação especial, mas sim, procurar incluir todos/as os/as alunos/as, não esquecendo, para além da inclusão pedagógica, toda a componente organizacional da escola, bem como o currículo.

Numa perspetiva de inclusão escolar organizacional, Correia (2003) a inclusão é a “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades” (p. 13). Neste sentido, deve procurar dar resposta às necessidades destes alunos/as, promovendo um maior desenvolvimento a nível escolar, pessoal e social. Além disso, a escola inclusiva deverá ainda, proporcionar o apoio e a cooperação entre os/as professores/as especializados/as e os/as professores/as regulares, de modo a que possam avaliar o processo de ensino e aprendizagem e, se necessário, modificar a prática educativa.

Peters (2003) destaca as seguintes características organizacionais com impacto na melhoria das práticas de educação inclusiva: i) liderança comprometida; ii) coordenação de serviços; iii) planificação multidisciplinar; iv) prática dos pais na tomada de decisões; v) sentimentos de responsabilidade dos diferentes agentes educativos pelo sucesso dos/as alunos/as; vi) promoção da cooperação entre professores/as do ensino regular e professores/as do Ensino Especial.

Numa perspetiva curricular, a diferenciação é essencial para que as práticas pedagógicas tenham êxito, pois se os/as alunos/as são diferentes uns dos outros, possuem ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes, logo torna-se necessário procurar estratégias que visem responder às especificidades de cada um/a. Por exemplo, facultar uma maior autonomia e responsabilidade da aprendizagem nos/as

alunos/as; construir grupos heterogéneos, para que os/as alunos/as aprendam a lidar com a diferença; desenvolver o trabalho em pares ou em grupo e promover uma maior entajuda entre os /as professores/as.

Segundo Roldão (1999) diferenciar visa criar situações curriculares variadas para as várias situações, para que possam promover a aquisição das aprendizagens desejadas. Nesta perspetiva curricular, a autora considera que a desigualdade social se destaca cada vez mais no meio escolar.

A diferenciação curricular dirigida aos/às alunos/as com NEE canaliza no Plano Educativo Individual (PEI), documento orientador de diferenciação, um conjunto de estratégias alternativas de aprendizagem, que elaboradas com base no currículo comum, permitem aos/às alunos/as uma mobilização mais eficaz e oportuna das suas competências e saberes.

Na escola do 1.º CEB, onde realizei a prática letiva considerada de referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, existiam em todos os anos de escolaridade alunos/as com deficiência auditiva. No entanto, quer na sala onde me encontrava quer nos recreios, pude verificar a aplicação de práticas de diferenciação curricular referidas anteriormente.

Na perspetiva de aprendizagem-ensino, Lima-Rodrigues *et al.* (2007) defende que a escola inclusiva envolve mudanças profundas nas escolas. Atualmente verifica-se essa mudança nas práticas, uma vez que a prática educativa se centra cada vez mais nos/as alunos/as, proporcionando vínculos entre a vida real e a escola, apelando a uma maior concentração na compreensão e pensamento do que a uma memorização, exercitação e prática (Vosniadou, 2001). Tendo em conta os princípios de orientação educativa patentes nas escolas atuais e indicados por Vosniadou, são de realçar aqueles que me parecem ter um maior impacto na educação de alunos/as com deficiência auditiva: i) Criar alunos/as motivados/as – os/as professores/as podem ajudar os/as alunos/as a tornarem-se aprendizes mais motivados pelo seu comportamento, pois a aprendizagem é influenciada pela motivação do/a aluno/a; ii) Atividades significativas – as crianças aprendem melhor quando participam em atividades que são entendidas como sendo úteis na vida real e são culturalmente significativas; iii) Participação social – a aprendizagem é uma atividade social e a participação na vida social da escola é fundamental para o processo de

aprendizagem; iv) Relacionar uma nova informação a conhecimentos prévios – os novos conhecimentos são construídos tendo em conta aquilo que já está entendido e que é crença; v) Diferenças individuais – as crianças aprendem melhor quando as suas diferenças são tidas em consideração; vi) Dedicar tempo à prática – aprender é uma atividade cognitiva complexa que requer um tempo considerável e períodos de prática para começar a construir agilidade numa área.

O impacto da maioria dos princípios enunciados atrás implica quando mobilizado para a educação de alunos surdos, uma educação com forte pendor na vida social da escola, em despende mais tempo com atividades práticas na aprendizagem e ainda, em considerar as diferenças individuais como estruturantes dos processos de diferenciação pedagógica.

2.2.1 Modelo inclusivo de educação do/a aluno/a surdo/a

A inclusão depende das características dos/as alunos surdos, nomeadamente do grau de surdez e do progresso da comunicação, e das condições que a escola oferece. Esta para que possa ser uma verdadeira escola inclusiva deverá reunir recursos humanos e materiais para que possa proporcionar uma melhor aprendizagem a estes alunos, a saber: formador/a de L.G.P., professor/a de Ensino Especial e uma terapeuta da fala (Monreal *et al.*, 1995).

De acordo com Marchesi (1993) é necessário ter em conta determinados aspetos para que exista uma maior inclusão dos/as alunos/as surdos/as, tais como: devem permanecer na sala de aula, todo o tempo de aula normal; os alunos ouvintes devem estar integrados na turma de alunos surdos assim como os/as alunos/as surdos/as devem estar integrados na turma de alunos ouvintes; devem participar e ser incluídos em todas as atividades escolares e extra curriculares, convivendo com toda a comunidade escolar; frequentar a aula regular, mas devem ter apoio individual do/a professor/a de Ensino Especial, fora da sala de aula. Deste modo, este tipo de alunos tem uma maior probabilidade de conseguir ultrapassar as suas dificuldades. Além disso, é de destacar a importância da educação bilingue (aprendizagem da língua materna e ensino da língua gestual) no processo de ensino e aprendizagem

(Skliar, 1997). Na escola em que desenvolvi o meu estudo existia uma educação bilingue, sendo direcionada a todos os/as alunos/as da escola (surdos e não surdos), contando por vezes, com a presença de um/a professor/a de L.G.P., na sala de aula, uma vez por semana.

Segundo Skliar (*cit. por Coelho, 2004*) o bilinguismo proporciona melhores desempenhos escolares, oferecendo ao/à aluno/a surdo/a o acesso ao currículo e à cultura.

2.2.2 Estratégias pedagógicas inclusivas

As escolas inclusivas devem pensar na sociedade em que vivem, para que possam preparar os seus alunos/as para um futuro brilhante, proporcionando sucesso a nível pessoal, social e escolar. Para que tal possa acontecer é necessário respeitar as diferenças. Ora a inclusão de alunos surdos também merece ser respeitada, começando pela criação de estratégias para que possam beneficiar de uma aprendizagem e de uma interação com os outros (Hyde & Power, 2006).

Monreal *et al.* (1995) sugerem algumas estratégias comunicativas e metodológicas que devem ser utilizadas, consideradas adequadas e úteis no trabalho a efetuar com alunos surdos, na sala de aula. Citando Monreal *et al.* (1995), as estratégias comunicativas englobam: “(i) falar o mais perto possível, colocando-se de frente para os alunos; (ii) situar o/a aluno/a surdo/a junto de um aluno ouvinte com o qual haja cumplicidade; (iii) utilizar frases simples, mas completas e corretas em termos gramaticais; (iv) Para uma maior eficácia da leitura lábio-facial deve-se: colocar o aluno de costas para a luz natural, a qual deve estar de frente para a cara do/a professor/a, evitar colocar objetos em frente da boca enquanto se fala; (v) o ritmo de expressão deve ser sem movimentos exagerados da boca; (vi) o/a professor/a deve falar de frente para a turma, utilizando todos os recursos expressivos e gestuais possíveis; (vii) o/a professor/a deve ter em atenção que é impossível ao/a aluno/a surdo/a ler ou escrever e olhar para o/a professor/a; (xv) nas discussões em grupo, o aluno ouvinte e também o/a professor/a, devem estar atentos para que

possam orientar o/a aluno/a surdo/a de quem está a falar e (x) o/a professor/a deve promover a participação do surdo, reforçar as suas intervenções orais, valorizando os seus esforços para se expressar e escutá-lo sempre.”

No que concerne às estratégias metodológicas Monreal *et al.* (1995) apresentam “(i) o/a professor/a deve organizar a sala tendo em conta as atividades a desenvolver (mesas separadas - atividades individuais, mesas agrupadas - atividades de grupo, mesas colocadas em forma de U - debates); (ii) o/a professor/a deve dar primazia às aprendizagens que provêm do aluno, ou seja, experiências e vivências do seu quotidiano; surgem do contacto com a realidade; (iii) o/a professor/a deve usar recursos e materiais de preferência visuais; (iv) o/a professor/a deve indicar os objetos ou esquemas de que está a falar; (v) o/a professor/a deve proporcionar trabalho de grupo e (vi) deve fazer esquemas sínteses no quadro ou expor esquemas.”

Relativamente à organização e gestão da sala, quer o trabalho em grupo quer o trabalho em pares desenvolvem a inclusão dos/as alunos/as surdos/as, no entanto, devem ser propostos trabalhos de pequenos e grandes grupos (3 a 5 elementos) bem como trabalho individual, com o intuito de dar aos alunos outras vivências de aprendizagem. Assim, estas formas de proporcionar trabalho na sala de aula promove o desenvolvimento social dos/as alunos/as e a interação aluno/a-aluno/a e professor/a-alunos/as. Na minha turma de estágio, verifiquei que diversificar nas formas de trabalhar, em sala de aula, torna-se vantajoso para estes/estas alunos/as, na medida em que acabam por possuir uma aprendizagem mais rica; estimulam a comunicação, a linguagem e até mesmo a fala. Esta integração numa turma regular, sintetiza-se em três componentes, a saber: a integração combinada, ou seja, estando numa turma regular, o aluno é auxiliado individualmente, todos os dias; a integração completa, isto é, o aluno frequenta a aula regular, mas beneficia de apoio para a concretização das atividades em que tenha mais dificuldades. E, para terminar, a integração parcial, em que o aluno frequenta a escola regular, mas tem aulas com um/a professor/a de ensino especial, mas participam nas atividades comuns da escola e nas atividades extraescolares com os alunos ouvintes (Monreal *et al.*, 1995). Esta poderá ser uma possibilidade para os/as alunos/as surdos/as que têm mais dificuldades em se integrarem em salas de aula de ouvintes. A este propósito, na

escola onde foi realizado o estudo, os/as alunos/as surdos/as estão envolvidos no nível da integração combinada. Isto porque os/as alunos/as estão integrados em turmas de ouvintes, obtendo auxílio individual pelo/a professor/a de E.E. e formadora em LGP nos conteúdos que sentem mais dificuldade. É ainda de referir que a aprendizagem da língua gestual é realizada em simultâneo por toda a turma. Além disso, os/as alunos/as participavam em todas as atividades organizadas pela instituição, sendo envolvidos em toda a comunidade escolar sem qualquer tipo de exclusão. É relevante mencionar ainda que estão integrados na comunidade escolar que todos eles/elas participam nas AEC's.

Em suma, os/as professores/as devem proporcionar, na sala de aula, trabalhos de grupo, de forma a aprenderem a cooperar uns com os outros, mas também trabalho individual cujo objetivo é que estes alunos adquiram autonomia. Todavia, beneficiam sempre do apoio dos/as professores/as e dos/as colegas.

Capítulo III- Quadro Metodológico

Tendo como fio condutor o exposto anteriormente, procedo agora à descrição da metodologia utilizada para a concretização da investigação. Deste modo, são referidas as opções metodológicas tomadas, o desenho global do estudo, a caracterização dos intervenientes no mesmo, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

3. Opções metodológicas

Os objetivos do estudo são determinantes do quadro metodológico a ser usado. Neste sentido Bell (2010), refere que “A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.” (p. 20).

O estudo presente visa perceber a perceção dos/as professores/as do ensino regular e a dos/as alunos/as surdos/as da escola, sobre o modelo de atendimento implementado na instituição (Integração combinada e ensino bilingue de alunos surdos) e os aspetos práticos a ele associados. Isto é, procura-se compreender a “realidade” com base nos pontos de vistas dos atores envolvidos. Como referem Bogdan e Bilken (1994), uma característica comum aos estudos incluídos no paradigma de investigação qualitativo, diz respeito à compreensão dos sujeitos a partir dos seus pontos de vista, ou se quisermos à construção fenomenológica do conhecimento. O estudo presente dá a conhecer o modelo de atendimento aos/as alunos/as surdos/as implementado na instituição através das perceções dos/as alunos/as surdos/as e dos/as professores/as da escola, partilhando por esse fato, uma base fenomenológica característica da investigação no paradigma qualitativo. De acordo com Bogdan e Bilken (1994), uma outra característica associada aos estudos qualitativos é a descrição dos dados recolhidos, contendo os resultados transcrições de entrevistas e citações. Como refere Pinto (1990), os estudos de tipo descritivo (incluídos no paradigma qualitativo de investigação) podem usar vários tipos de procedimento para obtenção de dados (enumeração, observação, estudo de caso,

investigação de campo, entrevista). No entanto, caracterizam-se por levantarem numa fase inicial do estudo, os principais fatores ou variáveis que existem numa dada situação. Deste modo, o estudo inclui-se na tipologia de estudos descritivos, na medida em que o que se pretende é perceber numa primeira fase, quais os impactes nos estudantes surdos e professores resultantes da aplicação do modelo de atendimento a alunos surdos implementado na escola.

Em síntese, a abordagem adotada na recolha de dados (entrevista pessoal), e também no tratamento dos mesmos, com recurso à análise de conteúdo das entrevistas, permite concluir que se trata de uma opção metodológica filiada no paradigma qualitativo de investigação de base fenomenológica, e que recorre a uma metodologia de recolha de dados descritiva.

Relativamente à metodologia de recolha de dados adotada esta foi o inquérito por entrevista. O método de recolha de dados por inquérito, do qual faz parte a entrevista, caracteriza-se, segundo Sousa (2005), em “Formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (p.153). Além disso, a entrevista é adequada quando a investigação procura “Estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (*idem, ibidem*, p. 153). Assim, a metodologia selecionada, entrevista, parece congruente com os objetivos do estudo, que visam essencialmente captar representações de professores/as e alunos surdos sobre o modelo de atendimento utilizado na escola e o seu funcionamento.

A análise de dados, na medida em que se consubstancia nas respostas orais passadas a escrito pela investigadora, assume uma natureza qualitativa e teve por base a análise de conteúdo.

3.1 Desenho do estudo

O estudo iniciou-se com uma fase exploratória de revisão bibliográfica sobre a temática da inclusão de alunos surdos no ensino regular. Esta fase permitiu construir um modelo de análise teórico de suporte à análise das representações dos

participantes no estudo. Assim, organizaram-se dois *Guiões de Entrevista*, um dirigido aos/as alunos/as surdos/as da escola³ e um outro direcionado aos/as professores/as regulares da escola⁴. A entrevista dirigida aos alunos teve como objetivos, recolher elementos referentes às conceções sobre o modelo educativo adotado e recolher dados de opinião relativos à inclusão na escola. O *Guião de Entrevista aos/as professores/as do 1.º CEB* visa recolher dados de opinião dos/as professores/as regulares da escola sobre a inclusão de alunos surdos, obter elementos que caracterizem a perceção sobre o modelo educativo e ainda, recolher elementos sobre a prática pedagógica. A fim de responder às questões de investigação foi solicitada autorização à professora titular de cada turma para efetuar o estudo com os/as vários/as alunos/as bem como aos/as Encarregados/as de Educação. Alcançada a autorização foi realizado o inquérito por entrevista pessoal, de forma individual, a todos/as os/as alunos/as das diversas turmas do 1.º CEB assim como aos/as professores/as do 1.º CEB, tendo sido registado por escrito os dados obtidos. Foi ponderada a possibilidade de incluir no estudo os encarregados de educação dos/as alunos/as surdos/as da escola. No entanto, embora útil, do ponto de vista da triangulação dos dados, tal veio a verificar-se muito difícil por razões de disponibilidade temporal dos mesmos.

Após recolhidos todos os dados passou-se à sua análise, tendo-se procedido à categorização das respostas dos/ alunos/as⁵ e dos/as professores/as⁶. Nesta fase do estudo foi utilizada a análise de conteúdo, que é um processo utilizado no tratamento da informação resultante das respostas à entrevista. Esta técnica tem como objetivo fazer inferências das mensagens sob análise, fundamentando-se numa lógica explicitada e recorrendo à decomposição da informação do discurso dos entrevistados, em traços de significação de forma a produzir um novo discurso (Bardin, 2007).

³ Ver Apêndice I.

⁴ Ver Apêndice II.

⁵ Ver Anexo I.

⁶ Ver Anexo II.

3.2 Intervenientes no estudo

Os intervenientes neste estudo foram todos os/as alunos/as surdos/as das quatro turmas existentes na escola do 1.º CEB, onde estagiei. Ao todo foram 7 alunos/as, com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos de idade, sendo 4 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Participaram ainda, através de entrevista todos os/as professores/as do 1.º CEB da escola, sendo ao todo quatro/a professores/as.

3.3 Instrumentos e procedimentos utilizados

A entrevista é definida por Martalon (1985) citado por Sousa (2005), “Como um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinada, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (p. 247), possibilitando desta forma uma maior colaboração do entrevistado e uma recolha de informação mais alargada e aprofundada, relativamente ao método de recolha de dados por questionário. Tratando-se de crianças entrevistadas, este método de recolha de dados oferece a vantagem de o entrevistador repetir ou esclarecer as perguntas, formulando-as de forma diferente, de modo a que sejam compreendidas pelos entrevistados.

Os guiões da entrevista realizada aos/as professores/as do ensino regular e aos/as alunos/as surdos/as da escola (ver apêndices I e II) são dois instrumentos inter-relacionados, mas com focos distintos. O guião de entrevista dirigido aos/as professores/as do ensino regular da escola apresenta duas dimensões: opinião sobre a inclusão na escola e opinião sobre o modelo educativo de apoio ao/a aluno/a surdo/a implementado na escola. O Guião de entrevista dirigido aos/as alunos/as surdos/as da escola inclui duas dimensões: opinião sobre o modelo educativo praticado na escola para apoio ao/a aluno/a surdo/a; opinião sobre a inclusão do/a aluno/a surdo/a na escola. Embora haja duas dimensões comuns nos guiões de entrevista a professores/as e alunos surdos (opinião sobre o modelo educativo praticado na escola, opinião sobre a inclusão dos/as alunos/as surdos/as), as questões colocadas nessas dimensões são distintas: na dimensão modelo educativo praticado na escola, o

guião de entrevista direcionado aos/às professores/as regulares da escola, foca-se nos aspetos pedagógicos positivos e na captação de melhorias pedagógicas a introduzir, enquanto o guião de entrevista dirigido aos/as alunos/as surdos/as, nesta mesma dimensão, centra-se em captar a opinião dos alunos sobre os efeitos do modelo de apoio na aprendizagem e no bem-estar, sentidos por eles. Também, relativamente à dimensão inclusão na escola, o foco do guião de entrevista dirigida aos/as professores/as diz respeito aos aspetos organizacionais facilitadores ou inibidores de inclusão escolar dos/as alunos/as surdos/as, enquanto na mesma dimensão dirigida aos/as alunos/as surdos/as, se enfatiza a perceção de inclusão (os efeitos) sentida pelos mesmos.

As entrevistas ocorreram na escola, pois é importante o contexto em que se realizam, na medida em que poderá afetar a forma como as crianças respondem.

“A realização de entrevistas no ambiente escolar poderá reverter a favor do processo da entrevista, dado que a provável tendência da criança para estabelecer associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação poderá torná-la mais atenta às questões.”

(Oliveira-Formosinho, 2008, p. 20)

O tipo de entrevista seguido durante o questionamento aos entrevistados foi o dirigido, caracterizado por Sousa como “Aquele em que o entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas pré-estabelecidas (...) trata-se de uma técnica que procura obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas a fim de se estudarem as diferenças entre as respostas.” (Sousa, 2005, p. 248).

A entrevista foi pessoal e direta. Relativamente à entrevista realizada aos/as alunos/as surdos/as houve a intervenção de um falante de língua gestual portuguesa, que lhes colocou as perguntas e transmitiu oralmente o resultado da conversa à investigadora, tendo esta procedido à gravação em áudio e posteriormente passado o teor das respostas a escrito. Nas entrevistas realizadas aos/às professores/as, as questões foram colocadas pela investigadora diretamente àqueles e passadas as respostas orais daqueles de imediato a escrito.

A análise de dados recolhidos por entrevista assume continuidade com a natureza qualitativa do estudo, na medida em que se consubstancia nas narrativas

orais dos/as professores/as e dos alunos, passadas a escrito pela investigadora e apoiando-se na análise de conteúdo (Bardin, 2007) com a categorização *à priori*.

Capítulo IV. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

4.1 Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados respeitantes às representações dos/as professores/as e alunos/as sobre o modelo de integração de alunos surdos, presentes na escola, e é realizada a respetiva análise. Os resultados obtidos serão apresentados respeitando a ordem das categorias e subcategorias presentes nas grelhas de análise⁷. Procede-se, em primeiro lugar, à análise das entrevistas realizadas aos/as professores/as e só depois é realizada a análise aos resultados das entrevistas aos/as alunos/as surdos/as.

4.1.1 Análise da perceção dos/as professores/as do 1.º CEB

No que diz respeito à categoria *Inclusão*, na subcategoria *conceito*, os/as professores/as são da opinião de que a inclusão significa que os/as alunos/as com NEE se encontram junto de alunos/as sem deficiência, em turmas do sistema regular, em que aprendem entre os seus pares. “Permitir que os alunos com necessidades possam frequentar uma escola de ensino regular, aprendendo assim entre e com os seus pares.”

No que concerne à subcategoria *Estratégias da Escola*, todos/as os/as professores/as referiram a convivência com alunos/as ouvintes como estratégia principal da escola. “Estão integrados na turma de alunos ouvintes, mas são apoiados de acordo com as suas necessidades.” No entanto, o/a professor/a 1 acrescenta ainda que o facto de a escola beneficiar de um/a professor/a especializado, uma formadora de LGP e uma terapeuta da fala a trabalhar com esses alunos proporciona uma minimização das diferenças e uma melhoria da inclusão. “Esta é uma escola de referência para alunos surdos, existindo uma formadora de LGP e uma terapeuta da fala, além do/a professor/a especializado no ensino destes alunos. Todos trabalham com eles no sentido de colmatar as diferenças e melhorar a sua inclusão.”

⁷ Ver Anexos I e II.

Quanto à subcategoria *Estratégias do/a professor/a*, os/as professores/as 2, 3 e 4 referiram que a escola utiliza como estratégias o apoio individualizado, adaptações curriculares, apoio da terapeuta da fala, do/a professor/a de E.E. e da formadora de L.G.P. “Têm apoio individual, utilizam materiais adaptados e têm horário para beneficiar da ajuda da terapeuta da fala, da professora de L.G.P. e de E.E..” O/a professor/a 1 mencionou que utiliza como estratégias promover a participação desses alunos em todas as atividades, promover a ajuda entre pares bem como a elaboração de materiais visuais para facilitar a compreensão.

Na subcategoria *Barreiras*, os/as professores/as 1 e 4 relataram que existem como barreiras a falta de recursos humanos, bem como barreiras físicas (exemplo: campainha). O/a professor/a 2 mencionou que a escola se encontra numa rua de muito trânsito, ocasionando muito barulho para a sala. Por fim, o/a professor/a 3 refere que não existem barreiras à inclusão.

Na subcategoria *Interação entre os Alunos*, todos/as os/as professores/as são da opinião de que há bastante interação entre os/as alunos/as, comunicando com facilidade sem efetuar distinções. “Parece-me que este é um ponto forte, todos os alunos interagem com os/as alunos/as surdos/as, não fazendo qualquer distinção.”

Na subcategoria *Cooperação entre Professores/as e/ou Técnicos/as*, os/as professores/as 1, 2 e 3 declaram que existe uma boa articulação sempre que se julgue necessário. Por outro lado, o/a professor/a 4 refere que a articulação é boa, mas nem sempre o tempo é suficiente para tal.

Na subcategoria *Colaboração entre a Escola e a Família*, todos/as os/as professores/as consideram a colaboração dos pais como ótima, caracterizando-os como “atentos, intervenientes e preocupados”.

Na subcategoria *Limitações*, o/a professor/a 1, 2 e 4 expõem como limitações as turmas serem demasiado grandes bem como a falta de recursos humanos (ex. campainha). Além disso, o/a professor/a 1 também referenciou a existência de falta

de conhecimento de língua gestual. No entanto, o/a professor/a 3 menciona que para ele/ela não existem limitações.

Relativamente à categoria *Modelo Educativo*, na subcategoria *dificuldades dos docentes*, os/as professores/as 1 e 4 indicam que sentem dificuldades em fazer passar a mensagem dos conteúdos em língua gestual. O/a professor/a 2 diz que não sente dificuldades em trabalhar numa escola que se baseia numa pedagogia de “Escola ativa”. O/a professor/a 3 refere que a maior dificuldade é a falta de um profissional especializado.

Na subcategoria *Aspetos Positivos para os Docentes*, os/as professores/as 1, 3 e 4 descrevem como aspetos positivos: a existência de uma maior interação entre alunos surdos e ouvintes. Porém, o/a professor/as 2 considera positivo o facto de os alunos serem agentes ativos do seu conhecimento e da sua inteligência.

Na subcategoria *O Melhor Modelo para a Escolarização*, o/a professor/a 1 e 3 dizem que o melhor modelo seria o de criar uma turma para alunos surdos. Contrariamente, o/a professor/a 2 considera ser o de os/as alunos/as surdos/as estarem integrados numa turma de ouvintes. O/a professor/a 4 diz que não sabe qual é o melhor modelo.

Na subcategoria *Preparação para a Vida Adulta*, o/a professor/a 1 considera que se deve proporcionar autonomia a esses alunos. O/a professor/a 2 considera que o melhor modelo é aquele que assenta numa pedagogia de “Escola ativa”. O/a professor/a 3 e 4 não sabem qual o melhor modelo para estes alunos.

Na Subcategoria *Alterações Necessárias*, as opiniões divergem, pois o/a professor/a 1 diz que as turmas deveriam ser mais pequenas; o/a professor/a 2 refere que os/as alunos/as surdos/as deveriam ser mais apoiados na sala de aula; o/a professor/a 3 diz que deveria ser criada uma turma para alunos surdos, apelando na mesma a momentos de integração e, o/a professor/a 4 considera que deveriam melhorar os recursos humanos.

Para terminar, na subcategoria *Limitações*, enquanto o/a professor/a 1 disse sentir limitações em gerir a heterogeneidade da turma, o/a professor/a 2 diz sentir

falta de material didático. Por outro lado, o/a professor/a 3 sente dificuldade em transmitir conteúdos aos/as alunos/as surdos/as, uma vez que não possui qualquer formação em L.G.P. Além disso, o/a professor/a 2 e 4 apontam ainda como limitação a existência de turmas grandes.

A propósito da categoria *Práticas de sala de aula*, na subcategoria *Planeamento*, todos/as os/as professores/as indicam que as aulas são planificadas de acordo com o PEI (Plano Educativo Individual). Porém, o/a professor/a 1 refere que planifica em conjunto com a professora de E.E. e com a formadora. Por outro lado, o/a professor/a 3 menciona que procura proporcionar trabalho individualizado, recorrer à LGP e a material audiovisual.

Na subcategoria *Adaptações curriculares individualizadas*, o/a professor/a 1 diz que a única adaptação que existe com os seus alunos é o fato de beneficiarem de aulas de LGP como primeira língua. Contudo, seguem o currículo normal, embora tenha consciência de que precisarão de mais tempo do que os 4 anos para adquirirem os conteúdos do 1.º CEB. Os/as restantes professores/as (2,3 e 4) aludem que as adaptações são feitas de acordo com o PEI.

Na subcategoria *Ambiente e organização*, os/as professores/as 1 e 4 mencionam que os/as alunos/as surdos/as se encontram sentados junto de colegas que comunicam bem com eles em LGP e que os auxiliam nos trabalhos. Além disso, o/a professor/a 1, e em concordância com os/as professores/as 2 e 3, diz que estes alunos estão sentados nas carteiras da frente, viradas para o quadro, de forma a melhor visualizar o quadro e todos os materiais expostos.

Na subcategoria *Estratégias de ensino/adaptações na sala de aula*, todos/as os/as professores/as mencionaram que recorrem às TIC (computador, vídeos), a cartazes, a imagens e a gestos. Além disso, os/as professores/as 3 e 4 mencionam que recorrem ao trabalho individualizado, adequação de conteúdos e fichas individualizadas. Por outro lado, o/a professor/a 1 acrescenta que proporciona a interajuda e promove a participação frequente para que se sintam motivados e envolvidos em todo o trabalho de turma.

Por fim, quanto à subcategoria *Avaliação*, todos/as os/as professores/as indicam que as fichas e provas de avaliação são adaptadas e são construídas com o apoio da formadora em LGP. Acrescentam ainda, que os registos de final de período também são adaptados.

4.1.2 Análise das percepções dos/as alunos/as surdos/as

Relativamente à categoria *inclusão/socialização*, na subcategoria *variedade de amigos na escola*, os/as alunos/as surdos/as são unânimes na opinião de que mantêm relações sociais e partilham dificuldades dentro e fora da sala de aula, assim como têm sempre o apoio de alunos/as ouvintes. “No recreio brincámos muito aos animais, jogos de bonecas, aos robôs...”; “Quando não sei, os amigos explicam-me e ajudam-me a fazer.”

Na subcategoria *formas de comunicação com os amigos*, é referido por todos/as os/as alunos/as surdos/as que a comunicação não é um entrave para nenhum deles, dado que a maioria comunica verbalmente e de uma forma compreensível. “Os meus amigos também falam com gestos.”

Na subcategoria *ajuda dos amigos*, a maioria dos/as alunos/as surdos/as refere processos de interação entre os/as professores/as – alunos/as e alunos/as – alunos/as (entre surdos/as e ouvintes) sempre que necessitam de ajuda. As interações sociais referidas em maior número e mais enfatizadas pelos/as alunos/as surdos/as são as que se estabelecem entre pares na sala de aula.

Em síntese, a percepção global das vivências na escola referida pelos/as alunos/as surdos/as, é a de inclusão, compreendendo esta a variedade de amigos, a variedade de parceiros para comunicarem e a ajuda dos amigos.

No que diz respeito à categoria *percepção dos/as alunos/as surdos/as sobre o modelo educativo*, verifica-se que na subcategoria *escolha da escola*, nenhum dos alunos influenciou a opinião dos E.E. (Encarregados de Educação) sobre a escola para a qual iriam, sendo os E.E. a decidir sozinhos. Na subcategoria *gosto pela*

escola, apenas um dos/as alunos/as surdos/as não se sente satisfeito com a escola que frequenta, pois preferia frequentar uma escola perto da sua residência. Quanto à subcategoria *aprendizagens*, de acordo com as opiniões mencionadas verificamos que, apesar das dificuldades sentidas, os alunos referiram adquirir com sucesso as aprendizagens, uma vez que beneficiam do apoio dos amigos. “Porque aprendo muitas coisas novas e os amigos ajudam.” No que concerne à subcategoria *O teu professor é bom? Porquê?*, a opinião dos/as alunos/as uniformizou-se, na medida em que todos/as indicaram que o seu/sua professor/a é bom/boa, porque trabalha muito, ensina bem matemática, português e estudo do meio e ainda porque manda fazer muitos trabalhos, tais como: cópias, desenhos e escrita. Em relação à subcategoria *O que é ensinar bem?*, a apreciação dos/as alunos variou. Alguns/mas referiram que ensinar bem é ajudar quando não sabem; outros/as disseram que ensinar bem é ensinar muitas coisas novas. No entanto, importa dizer que todos/as eles/elas mencionavam a ajuda do/a professor/a como ponto fulcral. Na subcategoria *Tens alguma dificuldade nas aulas? A quem pedes ajuda?*, todos/as os/as alunos/as mencionaram a existência de dificuldades nas aulas. Contudo, esse obstáculo é ultrapassado com a ajuda do/a professor/a e dos colegas de turma. Por último, em relação à subcategoria *Como deveriam ser as aulas?*, as opiniões dos/as alunos/as divergiram. Assim sendo, três alunos/as disseram que as aulas deveriam ser a pintar; dois/duas alunos/as referiram que podiam ser em língua gestual; um/a aluno/a disse que deveriam ser só de visualização de filmes e, para terminar, um/a aluno/a referiu que deveriam ser só aulas de português.

Em síntese, as respostas dos/as alunos/as surdos/as nas subcategorias que dizem respeito à avaliação do modelo educativo utilizado na escola “Integração na escola regular de alunos surdos com ensino bilingue para todos”, configuram uma opinião positiva sobre o mesmo, sendo referidos pelos entrevistados um conjunto de vantagens emocionais e de aprendizagem.

4.2 Discussão dos resultados

Quando cruzamos as representações dos/as professores/as do 1.º CEB da escola e a dos/as alunos/as surdos/as sobre a categoria inclusão, verifica-se que o traço

educativo distintivo da cultura da escola, convivência - interação- solidariedade, assume uma relevância especial nas vivências dos entrevistados. Enquanto os/as professores/as assumem como aspetos significativos a convivência de alunos surdos e alunos ouvintes e a diária interação entre todos os/as alunos/as, os próprios/as alunos/as surdos/as valorizam como experiência de inclusão na escola, a variedade de amigos não surdos dentro e fora da sala de aula, a possibilidade de comunicarem com eles e serem entendidos e, ainda, de lhes prestarem ajuda. No seu conjunto as representações de inclusão mais significativas quer para alunos/as quer para professores/as conjugam-se na ideia de uma inclusão no espaço social promotora de cidadania. A esta representação comum e essencial de inclusão – cidadania, não será com certeza estranho o uso na escola de práticas de inclusão configuradas pelo modelo de apoio utilizado na escola - Escola regular frequentada por alunos surdos com ensino bilingue para todos.

O conceito de inclusão não se esgota na dinâmica social de promoção da cidadania, mas configura-se também, na qualidade dos apoios relacionados com a dinâmica organizacional da escola e as estratégias pedagógicas mobilizadas em sala de aula. Neste sentido, os/as professores/as relataram aspetos importantes da inclusão associados quer à organização da escola quer ao processo de ensino em sala de aula. Assim, para além dos/as professores/as mostrarem preocupação em incluir, constantemente, os/as alunos/as surdos/as na aula e de referirem ainda que prevalece uma grande interação entre surdos-ouvintes e ouvintes-surdos, quer na sala de aula quer no espaço exterior, são referidas por estes, dimensões importantes da integração pedagógica:

- A importância referida por alguns professores quanto à importância do apoio de especialistas como os/as professores/as de LGP (Língua Gestual Portuguesa) e o terapeuta da fala, na inclusão dos/as alunos/as surdos/as.

- A importância em sala de aula de fazer participar nas atividades todos os alunos e o cuidado colocado nos materiais utilizados.

- Os/as professores/as enfatizaram também um conjunto de limitações com impacto na qualidade da integração dos alunos, das quais se destacam:

a) A falta de conhecimento em LGP por parte da maioria dos/as professores/as do 1.º CEB, uma vez que beneficiam de um conhecimento bastante superficial, prejudicando, assim, a comunicação com alunos surdos. “A língua gestual é uma língua que utiliza as mãos, os braços e a expressão facial e corporal para transmitir toda a riqueza do pensamento” (Bispo *et al.* 2006, p. 196).

b) O fato de as turmas serem bastante grandes, impossibilitando os/as professores/as de prestar um maior apoio aos alunos em questão.

c) A falta de recursos humanos especializados e de recursos físicos, pois a escola não se encontra devidamente adaptada aos/as alunos/as surdos/as. Eis um exemplo, a falta de uma campainha, uma vez que dois/duas dos/as alunos/as ouvem minimamente, para que possam reconhecer estes sinais, que deve ser motivada para estar atenta a eles.

A cooperação entre todos os agentes educativos é um aspeto referido como importante pelos/as professores/as. Assim, a articulação entre os profissionais é considerada pelos docentes como importante relativamente aos impactos na inclusão dos alunos. Assim, estes mencionaram que existe um bom trabalho cooperativo entre eles e os/as professores/as de E.E. (Educação Especial), promovendo trocas de informações, de forma a proporcionar uma melhor aprendizagem aos/as alunos/as surdos/as. No entanto, assinalam que a falta de tempo é uma condicionante importante que afeta negativamente o aprofundamento da cooperação entre os/as professores/as e os técnicos e que limita consequentemente a inclusão pedagógica.

No que se refere à cooperação Escola-Família, conclui-se pela opinião dos/as professores/as, que os E.E. são bastante “atentos, intervenientes e preocupados” com a aprendizagem dos seus educandos, mostrando boa colaboração com os/as professores/as.

Em síntese, podemos deduzir que quanto ao conceito de inclusão, os/as professores/as revelam para além de uma perceção social inclusiva, uma representação organizacional e pedagógica do conceito de inclusão, aproximando-se do que pode designar-se por um referente de inclusão total. Este referencial social,

organizacional e pedagógico de inclusão é acompanhado ao nível dos/as alunos/as surdos/as, sobretudo por um sentimento de inclusão social, parecendo estes atribuir mais o sucesso nas aprendizagens à colaboração dos colegas do que a outros aspetos organizacionais ou pedagógicos.

Quanto ao modelo de inclusão, segundo as opiniões dos alunos recolhidas, verifica-se que a maioria dos surdos gosta da escola que frequenta, sentindo-se acarinhados e apoiados por todos os seus colegas, essencialmente ouvintes, mas também pelos seus professores. Apesar de todas as dificuldades sentidas, conseguem adquirir com sucesso as aprendizagens visadas, sendo este sentimento de inclusão congruente com o sentimento expresso por eles de que a comunicação não é um entrave. Deste modo, conclui-se que mantém relações sociais saudáveis, partilhando dificuldades dentro e fora da sala de aula, parecendo estar incluídos em toda a comunidade educativa.

Do ponto de vista dos/as professores/as, os aspetos organizacionais e pedagógicos referidos por estes como importantes e constitutivos do conceito de inclusão, assumem acordo com as dificuldades concretas e as propostas de melhoria associadas ao modelo de inclusão praticado na escola. Assim, no que concerne às dificuldades sentidas pelos docentes, é referida a dificuldade em fazer passar as mensagens em LGP, sendo necessária a formação dos/as professores/as regulares em LGP. São também considerados pelos/as professores/as aspetos problemáticos; a dificuldade em lidar com a heterogeneidade nas turmas, o elevado número de alunos das mesmas, dificultando um apoio mais frequente e direcionado aos/as alunos/as surdos/as, a falta de material didático adequado ao ensino de alunos surdos, os diminutos apoios prestados por técnicos especializados (Professores de Educação Especial e outros) aos alunos com dificuldades auditivas, uma melhoria global nos recursos humanos da escola ajustando-os o mais possível às dificuldades dos alunos. Os/as professores/as referem ainda falhas ao nível de recursos físicos, que afetam negativamente o modelo de inclusão da escola, nomeadamente, a colocação de vidros duplos, de forma a diminuir o ruído permanente nas salas de aula que incomoda e dificulta as aulas, uma vez que a escola se situa na baixa da cidade onde existe um grande congestionamento do trânsito.

Referindo-se especificamente às melhorias a introduzir no modelo de apoio aos/as alunos/as surdos/as, são referidas como importantes pelos/as professores/as regulares das turmas da escola, a diminuição do número de alunos das turmas; maiores apoios específicos aos/as alunos/as surdos/as, sugerindo até alguns dos/as professores/as inquiridos, tempos mais alargados para apoio específico a estes alunos, agrupando-os em turmas fora da sala de aula; melhoria dos recursos humanos da escola. Além disso, é notável a falta de conhecimento e formação a nível de LGP. Deste modo, é urgente apostar e proporcionar aos docentes uma formação neste âmbito, para que possam prestar em sala de aula um apoio mais eficaz e permanente. Assim, os/as professores/as identificaram determinados aspetos pedagógicos, sociais, organizacionais. No entanto destacaram alguns obstáculos (falta de formação em LGP, falta de recursos humanos e físicos).

Capítulo V. Conclusão

Refletindo sobre a realização do presente estudo, considero que este se revelou enriquecedor, na medida em que tive o privilégio de perceber e compreender de perto o dia-a-dia escolar dos/as alunos/as surdos/as. Através desta componente investigativa pude ver de perto quais as suas dificuldades, as suas limitações, os seus gostos, as suas amizades, como se desenvolviam as suas aprendizagens, mas também analisar quais as perspetivas dos/as professores/as. Neste sentido, será feita uma síntese dos resultados sobre o conceito de inclusão, do modelo educativo e da prática em sala de aula.

Relativamente ao conceito de inclusão, pode-se dizer que esta se aproxima do conceito de inclusão total, na medida em que os/as alunos/as surdos/as referem que estão incluídos no meio escolar, de uma forma bastante acolhedora. Embora estes/estas alunos/as sejam portadores de uma deficiência, não os impede de ter amigos/as, de participarem nas atividades escolares e extraescolares, pois não sofrem de qualquer tipo de discriminação. Além disso, são muito ajudados e apoiados nas suas turmas pelos colegas ouvintes, proporcionando-lhes uma melhor e mais eficaz aprendizagem.

No que concerne às dificuldades dos/as professores/as na implementação do Modelo Educativo, estes/estas nomearam alguns aspetos, a saber: a necessidade de não existir material didático adequado à aprendizagem destes/destas alunos/as; a falta de apoio por parte de Professores de E.E. (e outros técnicos); o fato de as turmas serem demasiado grandes e heterogéneas e ainda, a dificuldade que sentem de transmitir os conhecimentos.

No que diz respeito às práticas na sala de aulas, os/as professores/as têm uma preocupação pedagógica, realçando apoio dos terapeutas da fala e dos especialistas em E.E.; a forma como os materiais são utilizados e a importância de fazer com que todos/as os/as alunos/as participem na aula. Contudo, apontaram ainda, três limitações com as quais se deparam, nomeadamente, a falta de recursos humanos e físicos, na medida em que a instituição não está devidamente adaptada a alunos/as

com deficiência auditiva; um grande número de alunos/as nas turmas, que impossibilita um maior auxílio por parte do/a professor/a e, por fim, a inexistência de formação em LGP. Efetivamente verificamos que o Modelo Educativo necessita de melhorias para que estes/estas alunos/os possam beneficiar de melhores condições propícias a um bom processo de ensino e aprendizagem.

Uma das principais limitações do estudo prende-se com o fato de os auxiliares de educação e os encarregados de educação não terem sido entrevistados. Teria sido enriquecedor perceber quais os receios dos pais; qual a sua satisfação; se consideram que os/as seus/suas educandos/as adquirem os conteúdos programados; quais as alterações que pensam ser necessárias efetuar na escola e, por último, se consideram que estão (ou não) preparados/as para a vida futura. Contudo, considero que seria um item aliciante para uma próxima investigação.

Em suma, há uma clara identificação por parte dos docentes dos aspetos organizacionais e pedagógicos associados ao referente de inclusão total do/a aluno/a surdo/a (social, organizacional, pedagógica) consubstanciado no modelo de inclusão praticado na escola - Escola regular frequentada por alunos surdos com ensino bilingue para todos. Os docentes identificam os aspetos concretos que se constituem como obstáculos à prática na escola de um referente de inclusão total, tendo sido também avançadas por estes as alterações necessárias. Tomando como adquirido que a inclusão total não é algo que se institui na escola, mas que se constrói e que resulta do esforço dos seus agentes, nomeadamente dos/as professores/as, concluímos que existe atualmente na escola um processo de inclusão total ainda em construção. Para a melhoria do mesmo contribuem por parte dos/as professores/as as “decisões fundamentadas e adequadas ao contexto em que trabalham” (Zabalza, 1994, p. 111), considerando diferentes tipos de prática em relação ao currículo, para que se possa proporcionar sucesso nas aprendizagens (Ribeiro, 1990).

**PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Capítulo VI - Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB

No presente Capítulo esclarecem-se as atividades e as dimensões formativas realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Unidade Curricular de Prática Educativa – Estágio 1.º CEB propõe implementar a profissionalização no domínio do 1.º CEB, tendo em conta as experiências de formação a que os/as alunos/as tiveram acesso na licenciatura, as competências que se espera que tenham adquirido e o aprofundamento das aprendizagens e competências consideradas essenciais para a profissionalização dos/as futuros/as professores/as do 1.º CEB. Pretende-se com esta unidade curricular promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as futuros/as professores/as do 1.º CEB, facultando-lhes condições de formação teórica e prática susceptíveis de os/as habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade em contextos profissionais inerentes ao 1.º CEB.

Além dos saberes e atitudes necessários ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, pretendeu-se ainda favorecer o desenvolvimento de habilitações e, sobretudo, de atitudes de pesquisa, numa perspetiva de investigação centrada nas práticas, considerando que qualquer professor/a deverá saber não apenas desenvolver processos educativos fundamentados e curricularmente coerentes, mas ainda analisar, refletir e problematizar as práticas que desenvolveu ou observa enquanto profissional de educação.

De acordo com estes objetivos, a Prática Educativa envolve duas componentes, a saber: o Seminário (90 horas) e o Estágio em contextos do 1.º CEB (150 horas). A articulação entre estas duas componentes visa favorecer a abordagem e a integração de saberes e de competências relevantes para a formação profissional do/a futuro/a professor/a, sobretudo, a fase da planificação/estruturação das aulas; a fase da intervenção/experimentação das aulas e a fase reflexiva. Neste sentido, a prática educativa organizou-se em torno de duas fases: duas semanas de observação das

aulas da professora titular de turma e dez semanas de lecionação de aulas por parte das estagiárias. Estas lecionaram dez aulas cada uma.

No que concerne na área do Português, os domínios abordados foram: a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática; na matemática foram explorados os tópicos matemáticos: figuras geométricas e números naturais; operações com números naturais e sequências e, no Estudo do Meio foram tratadas as perspetivas para um futuro mais longínquo; os órgãos dos sentidos; as normas de higiene alimentar; os hábitos de higiene; as várias atividades profissionais; as características do inverno; tipos de transportes. Porém, não menos importantes também foram exploradas as Expressões Musical e Plástica.

No final das intervenções procedeu-se à reflexão oral e conjunta (alunas estagiárias, professora titular e supervisor (quando presente)) das intervenções das alunas estagiárias.

Capítulo VII - Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A caracterização que exponho baseia-se na primeira etapa do estágio, referente à observação da turma e do contexto educativo, que possibilitou a recolha de informação relativamente à sua caracterização em três grandes níveis: o agrupamento, a escola, a turma e a organização do trabalho pedagógico.

7.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas da zona Centro de Coimbra é uma instituição pública que tem como sede a Escola Jaime Cortesão, situada em plena baixa de Coimbra com determinado contexto histórico, económico e social. A nível histórico a cidade acolhe um património com um valor arquitetónico, cultural e natural de grande interesse que reflete os grandes momentos da história, não só de Coimbra, mas também de Portugal. Um dos pontos de grande interesse histórico na cidade é a construção do complexo monumental da Universidade. A nível económico pela oferta que o comércio tradicional oferece e por todo o turismo que se envolve na cidade. A nível social, Coimbra tem vindo a desenvolver vários projetos de intervenção comunitária através da arte. Contando apenas com a valência de Pré-escolar existe a Andorinha e Carvalhais de Baixo. Com as valências Pré-escolar e 1.º CEB existem as seguintes instituições educativas: Almedina; Antanhol; Antuzede; Bairro Azul; S. Bartolomeu; S. Martinho de Árvore; Vila Verde e S. João do Campo. Com a valência de 2.º e 3.º ciclos existem: Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio (Escola Pólo) e Escola Básica N.º 2 de S. Silvestre (Escola Pólo). Com a valência de ensino secundário existe, apenas, a escola Jaime Cortesão (Escola Sede). É, portanto, um agrupamento pleno de diversidade, que se constituiu como escola inclusiva, apta para atender a públicos diversificados, respeitando as suas características e especificidades. O meio de onde provêm os seus alunos é, similarmente, ele diverso, ou seja, é predominantemente rural no Pólo de S. Silvestre, rural ainda na Escola

Secundária Jaime Cortesão, em que a maioria dos alunos provém da periferia, e o mais urbano no Pólo Silva Gaio, porque recebe também alunos da cidade de Coimbra. O grande distanciamento que permeia as várias escolas do agrupamento é também de destacar, com os inevitáveis reflexos ao nível do seu isolamento, obrigando a uma gestão ponderada dos recursos humanos e materiais, considerando as necessidades das escolas e jardim-de-infância.

De um modo geral, as crianças e os jovens, no total perfazem 1626 alunos/as, sendo que no 1.º CEB reúne 740 alunos/as. De um modo geral, não têm o acompanhamento desejável por parte dos pais e/ou encarregados de educação, dedicados em grande parte do dia às suas vidas profissionais, sendo inevitável que algumas destas crianças e jovens apresentem carências afetivas e problemas de comportamento, demonstrando o desprovido investimento da família face à importância da escola no desenvolvimento e construção da sua própria vida.

Relativamente às intencionalidades educativas, o Projeto Educativo (PE) face à reorganização recente do agrupamento, resultante da fusão dos dois anteriores, houve também a necessidade de o refazer, ainda em fase de elaboração. E existe, porém, um regulamento interno (2013/2017) elaborado para o ano relativo Comissão Administrativa Provisória (CAP) do ano letivo 2012/2013, que nos permite extrair algumas linhas que virão a orientar o PE. Esta reformulação acontece à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que concede autonomia aos agrupamentos para que organizem o seu trabalho, procurando garantir um percurso sequencial aos alunos, superando o isolamento de escolas e reforçando a sua capacidade pedagógica no quadro do regime de autonomia de administração e gestão escolar, em conformidade com o prescrito no Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Assim, conjugando a informação e os propósitos inscritos nos documentos disponíveis até ao momento, poderemos dizer que a preocupação educativa central do agrupamento se foca atualmente nas aprendizagens dos alunos, resultantes do cumprimento das metas curriculares e programas em vigor, fazendo-o em articulação com uma matriz identitária própria, que valoriza a inclusão, a cooperação, a responsabilidade, a criatividade, o espírito crítico e empreendedor.

No âmbito das preocupações educativas do agrupamento de escolas Coimbra Centro, importa dar a conhecer o plano anual de atividades. O seu conhecimento atempado permite uma preparação mais eficaz das atividades nele inscritas, e é revelador das preocupações educativas do agrupamento de escolas, atrás elencadas.

7.2. Caracterização da Escola

A escola assume-se desde 2004 como escola de referência para a Educação de Alunos Surdos, de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7/1, que têm como primeira língua a Língua Gestual. Dispõe de um JI que já acompanha os cidadãos coimbrenses muito antes de ser reconhecida como um espaço educativo. Esta instituição encontra-se no meio urbano, na freguesia de São Bartolomeu, localizado na baixa de Coimbra, sendo uma das zonas de maior concentração do comércio rural da cidade, em forte progresso para a desertificação populacional/habitacional. A zona de inserção da escola mantém bastantes serviços, nomeadamente, comércio, transportes e turismo (devido à sua dimensão histórica), o que acarreta algumas desvantagens nomeadamente o facto de a zona produzir muito ruído. É uma escola pública, como referido, integrada no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro.

Os/as alunos/as desta escola são provenientes de famílias, na generalidade de nível socioeconómico e cultural baixo, trabalhando nos setores secundário e terciário, geralmente, sem grande formação adquirida e sem permitirem aos seus educandos uma condição familiar confortável.

A instituição compreende quatro turmas do 1.º CEB e uma turma do JI. Quanto ao 1.º CEB temos: no 1.º ano-13 alunos/as; no 2.º ano-16 alunos/as; no 3.º ano-22 alunos/as e no 4.º ano-18 alunos/as. No que diz respeito ao JI este é constituído, unicamente, por uma sala de atividades de animação e apoio à família (conhecida também como sala letiva) com 20 crianças (dos 3 aos 6 anos de idade).

Relativamente ao pessoal docente e não docente, no 1.º CEB temos 4 Professores titulares de 1.º CEB (sendo que uma é a coordenadora da escola), 2 Assistentes Operacionais, 1 Formadora de LGP, 1 Professora de Ensino Especial e 1

Terapeuta da Fala. No JI há 1 Educadora de infância, 1 Professora de Ensino Especial e 3 auxiliares.

O ambiente afetivo e relacional é bastante acolhedor e agradável. A relação entre professores, estagiárias e familiares é bastante benéfica, existindo um espírito de cooperação e de ajuda. A relação entre as assistentes operacionais e os alunos é menos afetiva, uma vez que estas demonstram pouca preparação pedagógica e pouco carinho, sendo frequente lidarem e falarem com as crianças em tom pouco correto e mantendo uma grande distância para com elas.

Na escola não existe sala dos/as professores/as. Estes convivem numa pequena parte da cozinha, uma vez que esta só é utilizada na hora de servir o almoço. Os encontros entre pais e professores, normalmente, decorrem dentro das salas de aulas, concretizando-se uma reunião no início do ano letivo, no final de cada período letivo e sempre que se julgar conveniente.

No que concerne ao espaço de recreio, este possui uma zona ampla para brincar, sendo asfaltada por cimento que incorpora um local com escorregas (o qual se encontra encerrado), tabelas de basquetebol (igualmente encerradas) ficando disponível apenas, uma pequena área coberta, que é utilizada como espaço de recreio quando as condições meteorológicas não permitem que as crianças andem ao ar livre. O recreio é também utilizado para a realização das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Expressão Física e Desportiva. No entanto, seria vantajoso se tivesse um ginásio ou um espaço coberto mais amplo, para a realização de atividades físicas e brincadeiras em dias de chuva. Possui uma boa acessibilidade para alunos/as que necessitem de utilizar cadeira de rodas, apenas, para o piso -1 e rés-do-chão, mas para passar de um para o outro piso os alunos ficam sujeitos a uma transição a céu aberto.

Quanto ao espaço interior, a escola está dividida em três pisos. O piso -1 é composto pelo refeitório; cozinha; casas de banho (uma para rapazes e outra para raparigas) e uma sala onde se guardam materiais pedagógicos; o rés-do-chão apresenta quatro salas de aula (uma para cada ano); sala de apoio e sala para terapia da fala; três casas-de-banho (uma para os rapazes, outra para as raparigas e outra para

o pessoal docente e não-docente) e, por fim, o piso 1 reúne dois gabinetes do ensino especial (um para o 1.º CEB e outro para o Pré-escolar)

É, ainda de referir que toda a escola usufrui de aquecimento central, proporcionando conforto a todos os que trabalham na instituição e encontra-se num estado de boa conservação.

A nível de materiais pedagógicos, a escola possui material experimental, vários mapas, carimbos, diversos livros, ábacos e alguns jogos didáticos. Relativamente às TIC, a escola dispõe de um projetor móvel e um desdobrável branco (que serve de apoio à projeção) e cada sala de aula usufrui de um computador e uma impressora. No que diz respeito aos materiais para as aulas de Expressão Físico e Desportiva existe um colchão, bolas, pins, coletes, arcos e bancos. Considero, no entanto, que em contexto, os materiais existentes são em quantidades insuficientes, interditos aos alunos, isto é, se um aluno quiser requisitar uma bola para brincar no recreio (por exemplo) não tem permissão, bem como se quiser requisitar um livro, também não o pode fazer. Além disso, verificamos que materiais para Expressão musical e dramática são inexistentes na escola.

7.3 Caraterização da turma e a organização do trabalho pedagógico

A turma de 2.º ano em que realizei o estágio era constituída por 16 alunos/as que se encontravam num nível socioeconómico e sociocultural médio-baixo. O grupo contava com 9 elementos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Dos intervenientes destacam-se a professora regular, a professora de Ensino Especial, a formadora de L.G.P. e a terapeuta da fala que auxiliam, sobretudo, as alunas surdas.

No que concerne às aprendizagens era uma turma bastante heterogénea, uma vez que 2 alunos/as estavam referenciados com NEE, 1 aluno/a encontrava-se no processo inicial de leitura; 1 aluna apresentava dificuldades na leitura, bem como revelava um comportamento e atitude pouco adequados à aprendizagem, pois recusava o trabalho frequentemente, mostrando pouca adaptação à realidade escolar; 3 alunos/as revelavam um fraco conhecimento dos números, das operações com os

mesmos, não calculavam mentalmente, pouco domínio de conceitos de geometria e mostravam dificuldades na resolução de situações problemáticas. Além disso, estes/estas alunos/as apresentavam uma grande falta de concentração, de autonomia e motivação. A restante turma apresentava capacidades razoáveis de trabalho, assimilando facilmente os conteúdos. Deste modo, os/as alunos/as encontravam-se em níveis de desenvolvimento distintos, em que a professora se via “obrigada” a variar nos métodos e estratégias a utilizar para conseguir envolver todos/as os/as alunos/as mantendo-os/as motivados/as para a aprendizagem. Assim, a professora promovia o trabalho a pares, para que os/as alunos/as com melhores conhecimentos auxiliassem os/as que tinham mais dificuldades. Além disso, os/as alunos/as mais inquietos eram colocados/as em pontos estratégicos, de modo a mantê-los concentrados. Os/as alunos/as com mais dificuldades eram dispostos/as todos juntos, no intuito de poder acompanhá-los melhor e, se necessário, era realizado trabalho diferenciado.

Por último, a professora incentivava bastante os/as alunos/as a estar atentos a ouvir e a não interromper os outros quando falam. Importa referir, ainda, que era dado *feedback* às respostas dos/as alunos/as ou ao trabalho executado, favorecendo um elogio, sempre que o justificasse.

Relativamente à organização das experiências educativas na sala de aula, o modelo pedagógico da docente cooperante assenta no/a professor/a como sendo a figura central, como se depreende a organização da sala que não promove a comunicação intergrupar, uma vez que as mesas se encontram em fila. A docente assume pois uma pedagogia tradicional com algumas introduções ao Movimento da Escola Moderna. Utiliza a construção de linhas no quadro, o que apresenta prós e contras a discutir. A vantagem passa por dar ao aluno uma referência orientadora da sua escrita e o contra passa por não desafiar os alunos a construir a sua organização espacial. Permite que os alunos se entrem ajudem ordeiramente entre pares (os que contam com pares). É a professora quem circula pelos lugares de cada aluno prestando, algumas indicações individuais, em vez de incomodar toda a turma interrompendo o seu ritmo de trabalho.

No primeiro dia de observação, a professora cooperante começou por responsabilizar os alunos por determinadas tarefas no âmbito da organização da sala. As tarefas são de carácter semanal, responsabilizando os alunos a quem foram destinadas, caso estes apresentem um bom comportamento, encaram as tarefas como um prémio. As mesmas foram eleitas pela docente e distribuídas oralmente pela mesma, sabendo os alunos, que todos desempenharão as respetivas tarefas. Constatou-se que esta opção era uma novidade para a turma, bem como a escolha de avaliação diária de comportamento, numa escala de “mais, menos e mais ou menos”, mediante as regras de comportamento selecionadas e apresentadas pela professora. Esta deixou, no entanto, espaço livre para que os alunos pudessem alterar algumas regras ou introduções, o que apesar de ter sido uma opção que não considerou o aluno como agente ativo e construtor do seu ambiente educativo, teve este em consideração. Ambos os materiais de registo encontram-se expostos na sala ao nível dos alunos, apesar de estarem colocados num sítio discreto e pouco visível. Individualiza cinco alunos da turma nas suas mesas, pretendendo uma melhoria comportamental e de concentração por parte dos aprendizes. De acordo com a observação, agrupa os alunos por níveis de desenvolvimento, tentando dotar cada par, com um elemento mais forte que o outro (como é o caso de uma aluna surda). Este tipo de formação de pares, visa promover nos alunos zonas de desenvolvimento próximo, que de acordo com Vigotsky (1978), facilitam a aprendizagem. Também insiste muito no cumprimento do tempo para cada tarefa, pois ao fazê-lo, prepara-os para a consciência do tempo e realização das tarefas.

Relativamente às regras de funcionamento na sala de aulas que todos/as os/as alunos/as devem cumprir, elas são as seguintes: ser assíduo e pontual; entrar ordeiramente e em silêncio na sala de aula; sentar-se sem arrastar as cadeiras; colocar o dedo no ar sempre que quiser falar; falar um de cada vez; respeitar a opinião dos colegas; respeitar a professora; ajudar o companheiro de carteira; estar atento; manter uma postura correta na sala de aula; trazer o material necessário para a sala de aula; trabalhar com empenho; fazer sempre os trabalhos de casa; respeitar os/as professores/as, auxiliares e colegas; preservar o material escolar; sempre que tiver dúvidas: 1.º tentar, 2.º tentar, 3.º pedir ajuda; ser curioso; cumprir as tarefas que a

professora propõe; esforçar-se por não desistir e nunca dizer “não consigo”; participar nas aulas; ser assíduo e pontual; ler todos os dias; não se levantar do lugar sem pedir autorização; manter a secretária e a sala limpas; estar atento às aulas; ajudar os colegas que precisam de ajuda; ouvir os outros para aprender mais; não conversar com os colegas durante as aulas e, por fim, sair da sala de aula em silêncio.

Quanto às rotinas de trabalho, estas são construídas pela professora em conjunto com a turma, sendo elas: segunda-feira- meia hora de reflexão, no início da aula, sobre o fim de semana partilhando experiências; distribuição de tarefas; escrever a data, abecedário e frases do dia e exploração do manual; segundas, terças, quartas, quintas e sextas-feiras- escrever a data, abecedário e frases do dia e exploração do manual.

Para terminar, tendo em conta a observação realizada, verifiquei que existe uma articulação curricular entre a Professora Titular da Turma, a Professora de Educação Especial e a Formadora de LGP, uma vez que estas têm uma ligação forte, de modo a que o apoio às alunas surdas seja o mais possível, alargado e consolidado. A Professora de Educação Especial desloca-se à sala de aula e, com alguma frequência, visualiza a forma como o processo de aprendizagem daquelas alunas se está a desenrolar, efetuando, algumas vezes, traduções acerca dos conteúdos tratados na aula.

Capítulo VIII. Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo é fundamentada, relatada e refletida a intervenção em sala de aula. Com base na caracterização do contexto, estabelecem-se de forma fundamentada as opções pedagógicas tomadas durante as aulas e estruturantes do processo de planificação. São também refletidas as experiências pedagógicas mais marcantes no estágio, designadas por experiências-chave.

8.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na turma onde estagiei, os baixos níveis de motivação para a aprendizagem apresentados por um número significativo de alunos/as, constituiu-se como um problema central a resolver e do qual dependem o comportamento em sala de aula, a persistência na resolução das atividades e ainda, resultados escolares.

Ao longo da minha prática pedagógica, todas as planificações de aula que construí tiveram sempre como ponto de partida os meus destinatários, ou seja, as características dos meus alunos do 2.º ano de escolaridade.

Assim sendo, tendo em conta as aulas observadas, percebi que os/as alunos/as necessitam de ter vontade para aprender, desejo de querer saber mais. Desde logo senti que um dos meus grandes objetivos era desenvolver neles essa motivação, de modo a melhorar o seu envolvimento e persistência na aprendizagem.

“Todas as crianças nascem com o *desejo de aprender*. Entretanto, esse desejo só é mantido se houver motivação.” (Bruner, 2001).

É essencial que um/a professor/a saiba motivar os/as seus/suas alunos/as, pois jamais alguém conseguirá ensinar uma pessoa que não quer aprender. No entanto, segundo Vygotsky (2003) o pensamento propriamente dito também é resultado da motivação, ou seja, das nossas necessidades, interesses e dos nossos desejos. Assim, será impossível avaliar as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as sem ter em consideração os aspetos afetivos (Paiva & Lourenço, 2009). É da responsabilidade do/a professor/a estudar o contexto emocional, as relações afetivas que os/as

alunos/as estabelecem bem como o modo como estes se situam no mundo. De acordo com Vygotsky, é inaceitável estruturar uma ação pedagógica sem, previamente, determinar o ambiente de cada aluno e aluna nos diversos aspetos. Logo, segundo Vygotsky (1991), a escola deve centralizar esforços na motivação dos/as alunos/as, o que estimula e ativa recursos cognitivos. A motivação deverá ser concebida como essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Através de vários recursos, métodos e procedimentos, consegue-se desenvolver uma situação favorável à aprendizagem, despertando nos alunos e alunas um querer forte em aprender, pois uma motivação conduzirá a um maior sucesso escolar, caso contrário, como refere Bruner (1980 citado por Vidal & Ponce, 1990): “Se as tarefas são sem sentido, sem significado, arbitrárias, e sem forma de comprovar a sua progressão, o desejo da sua realização apagar-se-á ou nem sequer se acenderá” (p. 230). Por outro lado, apelei ao reforço positivo, pois considero-o uma das estratégias mais eficazes para melhorar o comportamento dos/as alunos/as, bem como uma excelente forma de motivar as crianças.

Como refere Stratton (2010), “O elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para ajudar a construir uma auto-imagem positiva e fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil” (p.39).

Logo, um reforço positivo pode ser dado de diversas formas, através de um simples sorriso ou um elogio: “Muito bem! Hoje fizeste as tarefas todas; hoje tiveste uma boa postura”. O elogio deve descrever, precisamente, o comportamento que se quer reforçar, para que a criança perceba que é esse o comportamento que deve continuar a ter. Segundo Stratton (2010) “As crianças habituadas a receber elogios desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo” (p.40).

Considero pertinente implementar esta estratégia, uma vez que a turma em que estou inserida possui uma postura menos correta na sala de aula quer a nível de comportamento como a nível de aprendizagem, portanto, pretendo intensificar o apelo ao bom comportamento e boa aprendizagem. Além disso, procuro centrar as aprendizagens na cultura dos/as alunos/as, isto é, procuro partir das suas vivências e dos seus interesses. Segundo Bruner (1976), é preciso levar em consideração as

vivências do homem produzidas pela linguagem, narrativas e símbolos de uma cultura ou de um determinado meio social. Deveremos não esquecer que somos frutos de um contexto sociocultural que nos faz diferentes e únicos na forma de pensar e agir. Deste modo, é importante ter a preocupação de adequar os métodos ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança, conforme as suas necessidades, interesses, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Por outro lado, o aumento dos níveis de motivação para a aprendizagem também se relaciona com o sentido e significado atribuído à mesma.

As aprendizagens ativas, definidas por Bruner (1976), sobretudo como aquela que é realizada pelo sujeito que aprende e não, apenas, aquela que lhe é transmitida, induzem nos aprendentes níveis mais elevados de satisfação e de persistência.

“A aprendizagem ativa significa, no contexto do sistema pedagógico/didático que se propõe, aquela aprendizagem que é realizada pelo sujeito que aprende e não apenas aquela que lhe é transmitida.” (Leitão; Pires; Palhais & Gallino, 1993, p. 31).

Neste caso, a aprendizagem ativa possui também o significado de criatividade, isto é, aquele que aprende tenta construir “modelos” cada vez mais adequados ao real e procura inventar novas combinações entre os meios e os fins.

Ao implementar o modelo construtivista, o meu papel perante a turma não é o de “ensinar”, mas o de ser uma mera orientadora na aprendizagem, a partir de situações desafiantes para os/as alunos/as, ou seja, ser a intermediária entre o conhecimento e as compreensões dos alunos e alunas, uma facilitadora da aprendizagem uma vez que lhes coloco situações desafiantes que os implicam na sua realização, fornecendo algumas ferramentas aos aprendizes. Além disso, sou um recurso à disposição dos alunos, isto é, sou responsável por organizar situações de aprendizagem e estimular formas de trabalho cooperativo, ajudando o/a aluno/a a construir o seu próprio conhecimento, avaliar o pensamento da criança e ajudá-la a autoavaliar-se e/ou coavaliar o seu trabalho. Os/as alunos/as têm a função de rever, modificar, enriquecer e reconstruir os seus conhecimentos, bem como recompor as suas próprias representações (Bruner, 2001). As aprendizagens ativas dos/as alunos/as tendem a constituir-se em atividades motivadoras, na medida em que se tornam atividades abertas, que não implicam uma resposta imediata ou aceite pelo argumento da autoridade por parte do/a aluno/a. Como refere Abreu (1999), “A

organização de uma estrutura mediadora não se processa de modo tão eficaz nas situações e que a motivação para a realização de uma atividade se esgota com a sua primeira execução, não sendo suscitada a expectativa de nova execução da mesma atividade num futuro próximo “ (p. 5).

Importa salientar, ainda, que mais do que um reportório de estratégias de ensino procuro desenvolver competências de relacionamento com os alunos, tais como: autenticidade, empatia, aceitação e compreensão do aluno e congruência. Portanto, uma boa relação pedagógica e um clima favorável na sala de aula contribuem para o sucesso do aluno e aluna, isto é, a aprendizagem só acontece, na aula, se existir um clima social benéfico ao desenvolvimento e à liberdade para a aprendizagem.

Deste modo, apresento as escolhas que fiz para todas as aulas, na generalidade, visto que algumas estratégias se repetem ao longo das mesmas. Estas opções basearam-se na experiência proveniente das duas semanas de observação, que me levaram a alterar o modelo de pedagogia seguido pela docente titular (modelo tradicional). Desta forma, a gestão pedagógica da sala de aula inclui os seguintes aspetos:

Organização das mesas em U e a formação do Cantinho da biblioteca e do Cantinho do sucesso⁸: a forma como o espaço está organizado é bastante importante, na medida em que influencia o nosso comportamento, a nossa disposição e determina fortemente a nossa prática. Deste modo, a sala encontra-se estruturada de forma a permitir a livre expressão e a criatividade, assim como situações de trabalho individual, a pares, de grupo e reflexivo. Portanto, existe o cantinho da biblioteca (e respetivas fichas de leitura) para que os alunos e alunas possam desenvolver o gosto pela leitura; o cantinho do sucesso, em que os/as alunos/as podem aprofundar os seus conhecimentos através de fichas de trabalho. O fato de as mesas estarem organizadas em U tem como objetivo centralizar a atenção nos alunos e alunas, mas também por considerar um espaço “Acolhedor onde as crianças se sintam perto umas das outras, e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe direito de cidadania.” (Neves & Martins, 1994).

⁸ Ver apêndice III.

Questões/diálogo: utilizado com o intuito de obter um *feedback* dos conhecimentos dos/as alunos/as, verificando o que estes e estas sabem, corrigir eventuais lacunas ou acrescentar informações ao que foi dito; através do diálogo pretendo levá-los/las a responder, corretamente, às perguntas realizadas, apelando à participação destes e destas. Assim, esta estratégia ajuda-me a verificar quais os assuntos que tenho de relembrar, por estes e estas não os terem apreendido. Além disso, de acordo com Vygotsky (2008), este diálogo favorece a interação social, em que os/as professores/as falam com os alunos e alunas, utilizando a linguagem para expressar aquilo que aprendem, estimulando as crianças para que se expressem oralmente (e por escrito) favorecendo e valorizando o diálogo entre o grupo-turma e a troca menos fácil de saberes e experiências, facilitado também pela disposição das mesas em U.

Utilização de imagens: estratégia utilizada para se ter um contacto visual com o que se está a dialogar/lecionar verbalmente, tornando mais real e concreto os conteúdos que estão a ser abordados. Estas são utilizadas porque, como nem todos/as têm a mesma capacidade de verbalizar o que pensam acerca de um assunto, pretendem “despertar” e incitar todos os/as alunos/as falarem sobre o tema. Para além disso, a razão pela qual escolhi esta estratégia, prende-se com fato de ter presente na turma duas alunas surdas e o processo de aprendizagem será bem-sucedido se for apresentado através de imagens (do concreto para o abstrato).

Brainstorming: utilizado no sentido de “chuva de ideias” antes das atividades realizadas pelos/as alunos/as a fim de tomar conhecimento dos conhecimentos prévios destes e destas, pois é importante e relevante para o processo de ensino. Existe um recurso ao quadro, para que os/as alunos/as possam visualizar o que vai sendo dito e, tomando partido disso, a partir das respostas da turma, eu possa construir o meu discurso no sentido de lecionar os conceitos ou solicitar outras atividades.

Feedback: é importante fornecer feedback nas várias tarefas, que deve ser corretivo e informativo, indicando o problema, mas também dar orientações claras para resolver o mesmo, a fim de alcançar o objetivo estabelecido. Os/as professores/as precisam de aprender a controlar o grau de dificuldade das tarefas, desenvolvendo a cultura da qualidade. Se o/a professor/a demonstra aos/as alunos/as

que algo não é possível, certamente vai desmotivá-lo. Uma tarefa demasiado fácil é identicamente desmotivante. Deve ser demonstrado ao/a aluno/a que o desafio proposto é suscetível de ser efetivado, mas que para tal é essencial empenho e dispêndio de esforço (Rosário, 2002).

Quadro negro: importante na medida em que me auxilia no registo de conceitos/esquemas importantes para os/as alunos/as registar no seu caderno diário. De acordo com Santos (1997), “ (...) a facilidade de utilização que oferece aos/as professores/as e alunos, a rapidez com que se pode apagar para passar de um tipo de material para o outro, a facilidade com que se podem corrigir os erros” torna-o um auxiliar indispensável e intemporal (p. 122).

Registos no caderno diário: bastante utilizado e, do meu ponto de vista, essencial uma vez que os alunos e as alunas desta faixa etária necessitam de ter registado o que fizeram na aula para, posteriormente, ao estudarem e resolverem exercícios, terem presentes os conteúdos. Além do mais, pode servir como orientador aquando da preparação para os momentos das fichas de avaliação.

Trabalho a pares: relevante, na medida em que os/as alunos/as necessitam de saber cooperar e, partilhando ideias com um colega ou uma colega, expor os seus diferentes pontos de vista e opiniões (Rego, 1999).

Apresentações de powerpoint: utilizadas, muitas vezes, por grande parte dos/as professores/as. Estas, do meu ponto de vista, são utilizadas para captar a atenção dos/as alunos/as enquanto se apresenta e/ou leciona um determinado conteúdo, de modo a que não se fixem apenas no que o/a professor/a diz oralmente e tenham aquele suporte projetado, em simultâneo ao diálogo/questões. De acordo com Bruner (1995), devemos privilegiar a representação icónica (observação direta através de ilustrações, filmes, projeções), em paralelo com atividades de manipulação de objetos e materiais com progressivo recurso ao modo de representação simbólico (utiliza símbolos, sem necessidade de imagens ou ação). No entanto, a elaboração do *powerpoint* é efetuada pelo/a professor/a e nele está contida a informação essencial acerca dos conteúdos a abordar, uma vez que será completado pelas respostas dos alunos.

Debate: pretende ter o intuito de colocar os alunos e as alunas a falar e expor o que sabem e pensam acerca de um tema que lhes é novo e a emitir opiniões que refletiram e ajustaram, em grupo, antes de as expor.

Escolha de grupos: é extremamente importante na medida em que “separa” alunos/as que se deem melhor ou que se encontrem mais ligados uns aos outros, de forma a promover o trabalho em grupo e a entreajuda, diversificando as experiências de trabalho de grupo. Importa salientar que esta escolha é efetuada com base em critérios que apontam para uma discrepância cognitiva.

Escolha de pares: é efetuada por mim, no entanto, mantive alguns pares distribuídos pela/o/a professor/a/a titular. Todavia, foi essencial reorganizar e pensar numa nova estratégia para os pares funcionais, desejando potencializar os/as alunos/as mais independentes e capazes a nível de produção de trabalho, bem como de comodidade com aprendizagens para desafiar e suportar o percurso dos seus pares. Portanto, pretende-se, que a turma cresça numa perspetiva sócio construtivista estando consciente desse crescimento e das consequências que surgem do trabalho a pares.

Utilização de vídeo: importante, pois permite-me fazer uma ligação ao conteúdo que será lecionado posteriormente, de forma a explorar tópicos, utilizando um modo mais interativo, na medida em que os alunos e alunas ouvem/leem o que lhes é dito e têm imagens/filmagens que acompanham os domínios anteriores. Podem, ainda, ser utilizadas reportagens, de modo que estes e estas tomem contacto com a realidade. É de referir ainda, que os vídeos podem ser utilizados como motivação, aprofundamento, síntese ou revisão de conteúdos a abordar ou abordados e que estes devem ser de curta duração ou, ao invés disso, apenas serem passados excertos específicos, tendo sido estes, previamente, planificados por mim. Como refere Santos (1977), “Os meios audiovisuais podem empregar-se em qualquer momento da aula, para motivar, desenvolver ou avaliar a aprendizagem” (p. 72).

Avaliação diária: é extremamente importante que os/as alunos/as tomem consciência da forma como realizaram e se empenharam na realização das atividades ao longo do dia bem como o modo como se comportaram. Assim, no final da aula, em grande grupo, os/as alunos/as devem fazer a auto e heteroavaliação, no intuito de terem consciência de que poderão fazer sempre melhor, porque todos são capazes.

Considero bastante importante, que um/a professor/a deva pensar na forma como quer avaliar os seus alunos, descodificando aquilo que sabem ou não, de modo a planificar a sua prática pedagógica, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo com Boggino (2009), “Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens” (p. 79). Portanto, um/a professor/a deve ter como desafio inicial a avaliação, e não os conteúdos a lecionar, apesar de terem muita importância, sugerindo que se avaliem não apenas os resultados, mas similarmente que se avaliem os processos de aprendizagem.

Por isso, a avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem (Boggino, 2009).

É, igualmente, de notável importância ressaltar que a diversificada utilização da tecnologia pretende tornar as aulas mais apelativas e interessantes, pois a turma em causa, como já mencionei, necessita de motivação para aprender. Daí, tornar as aulas mais interativas e lúdicas, sem nunca perder o carácter pedagógico e científico foi o meu principal objetivo.

8.2 Experiências – Chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da minha prática letiva foram múltiplas as situações que me fizeram refletir e tomar consciência de um conjunto de aspetos pedagógicos. No entanto, por um lado, o contato na turma com alunos/as surdos/as revelou-se bastante desafiante e significativo, bem assim como os baixos níveis de motivação para a aprendizagem dos/as alunos/as. Dados os desafios formativos colocados por estas duas situações, elas constituíram-se experiências-chave, que a seguir exponho.

8.2.1 Ensinar alunos/as surdos/as

A minha primeira experiência-chave prende-se com o contato primordial que tive com alunos/as surdos/as ao longo da minha prática pedagógica no 1.º CEB.

Quando cheguei à escola, entrei na sala e deparei-me com duas crianças surdas, embora com problemas diferentes. O meu primeiro pensamento foi “E agora? Como vou ensinar e como vou lidar com estas duas crianças? Como vou compreendê-las quando falarem para mim?”. O meu receio e preocupação foram demasiados e ocuparam grande parte do meu pensamento nas primeiras semanas de estágio. Embora, num primeiro momento, me tenha tranquilizado pelo fato de ter tido a possibilidade de, na minha Licenciatura, frequentar a unidade curricular de Língua Gestual Portuguesa, por outro lado, estava assustada, apavorada e, ao mesmo tempo, frustrada, porque já me tinha esquecido de grande parte do vocabulário que tivera adquirido.

Nesse mesmo dia, assim que cheguei a casa, a primeira ação que executei foi estudar o *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa* para recordar e voltar a instruir-me acerca do código de LGP, nomeadamente, alfabeto, números, calendário, identificação, verbos, conceitos do meio escolar, habitação e alimentos para que no dia seguinte, e conseqüentemente, conseguisse comunicar com as crianças surdas, pois não queria fazê-las sentirem-se excluídas por não conseguir estabelecer uma comunicação clara e inequívoca com elas. Assim foi. No dia seguinte, consegui cumprimentá-las bem como auxiliá-las no processo de ensino e aprendizagem. O estudo da Língua Gestual Portuguesa e treino gestual foram atividades que me acompanharam do princípio ao fim do estágio. No entanto, a experiência com crianças surdas, em sala de aula, permitiu-me pensar na clara incapacidade que teria em promover aprendizagens e inclusão a alunos/as surdos/as ou com deficit cognitivo. A este propósito, seria interessante que os cursos de formação de professores incluíssem nos seus planos de estudo unidades curriculares que tivessem, obrigatoriamente, além de aprendizagens de linguagens específicas, como é o caso da LGP, estratégias de aprendizagens e modalidades de trabalho em sala de aula com alunos/as surdos/as, cegos/as e portadores de *deficit* cognitivo, pois são NEE (Necessidades Educativas Especiais) que frequentemente encontramos em sala de aula.

Uma outra preocupação, associada ao fato de na turma se encontrarem duas alunas surdas, foi a de desenvolver estratégias pedagógicas que promovessem

aprendizagens inclusivas que se refletissem positivamente quer nas aprendizagens de autoestima das alunas surdas, quer nas representações dos/as restantes alunos/as da turma relativamente às duas alunas. Assim, continuei a minha busca e partilha de experiências com outros docentes, mais experientes, para aprimorar e melhorar a interação e a experiência que mantinha com crianças surdas.

A escola em que me encontro a estagiar é considerada uma escola de referência para a Educação de alunos/as surdos/as, de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7/1.

“(…) após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.”

A *Declaração de Salamanca* é uma declaração de princípios, que funciona como uma “Educação para todos”, que derivou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. Surgiu pela necessidade e urgência de garantir a Educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais. Portanto, visa o direito à educação para todos os indivíduos; a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e a promoção do acesso à educação para a maioria das pessoas que apresentam NEE e que ainda não foram por ela abrangidos (1994).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as Escolas Inclusivas devem combater a discriminação; proporcionar programas educativos, de acordo com a diferença das características e necessidades de cada criança; abarcar todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, exceto se existir uma justificação; proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência; adotar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades; contribuir para a criação de comunidades abertas e solidárias e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, para que a educação seja para todos.

Deste modo, as escolas inclusivas devem abarcar todas as crianças, independentemente das suas condições sociais, físicas, linguísticas, nomeadamente

“crianças com deficiência ou sobredotada, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994).

Importa ainda frisar que a Constituição Portuguesa (2005) defende que somos todos diferentes, mas todos iguais, isto é, “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

1. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (Artigo 13.º - Princípio da igualdade). Portanto, devemos tratar os/as alunos/as de forma igual, o que é igual; de forma diferente, o que é diferente na medida da sua diferença.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2002) a comunicação é o modo através do qual interagimos uns com os outros, que nos permite conversar, transmitir e receber notícias e trocar informações. Porém, não comunicamos somente através da fala e da linguagem, mas ainda através de gestos ou expressões faciais. Tomemos como exemplos de comunicação os gestos; a expressão corporal, a expressão facial; o movimento; a música; a pintura; a dança e mesmo as emoções. Sempre que aparecem dificuldades na capacidade de comunicação de uma pessoa, sejam elas de receção ou de expressão, a comunicação com os outros não se estabelece, impedindo a pessoa da interação com os outros e comprometendo desta forma a sua integração social, cívica, cognitiva e emocional.

Os/as alunos/as surdos/as apresentam dificuldades na receção das mensagens enviadas oralmente pelos outros, tendo também associadas, muitas vezes, dificuldades de expressão oral que dificultam a clara receção por parte dos outros das mensagens orais por si enviadas. Uma vez que se tratam de pessoas que não completam todas as exigências comunicativas relativamente à comunicação oral, as crianças surdas carecem de um suplemento de fala. Assim, todas as crianças, jovens e adultos que sofram de uma deficiência auditiva, apresentando distúrbios a nível da

fala e da linguagem, precisam de outros recursos para conseguirem comunicar com as outras pessoas e, deste modo, comunicar e interagir em comunidade (Bautista, 1997). Assim, a forma de efetuar esta comunicação é através dos símbolos gestuais que contêm a língua gestual dos surdos e outros símbolos executados com as mãos (Tetzchner & Martinsen, 2002). Em todo o caso, de forma a não comprometermos a inclusão social, cívica, cognitiva e emocional das crianças surdas, não é suficiente que elas aprendam a língua gestual, dado que assim continuariam a interagir apenas no âmbito restrito das crianças surdas que sabem a língua gestual, é necessário e indispensável também que os ouvintes que os rodeiam conheçam o código da língua gestual, para que com eles possam comunicar e incluir.

A língua gestual realizada pelas pessoas surdas tem uma gramática, sintaxe e estrutura distintas, diferente da língua falada, em que os símbolos utilizados e a sua gramática são distintos, bem como a organização das palavras nas frases. A palavra gestual compara-se a um modo de identidade pessoal, que se apresenta pela concretização de um único e próprio gesto, próprio das pessoas surdas.

Segundo Tetzchner e Martinsen (2002), no processo de educação da criança surda, mencionam que existem símbolos gestuais de simples aprendizagem e outros de aprendizagem mais complexa. Portanto, é essencial que se comece a aprendizagem desses símbolos de um modo simples, ou seja, não alterando a componente gramatical, porque caso contrário, quer os símbolos quer a sua sequência serão mais difíceis para a criança.

De acordo com Mesquita e Silva (2008) a Língua Gestual Portuguesa é uma língua gestual e visual com particularidades exclusivas, tais como a gramática, o léxico e a sintaxe, mencionadas anteriormente. Caracteriza-se pela aprendizagem e implementação de uma língua, sendo um conjunto de sinais na comunicação entre as pessoas, enquanto a língua se explica como o vocabulário e a gramática relativas a um grupo de pessoas. Também Bispo *et al.* (2006) dizem que uma pessoa surda tem acesso à língua visual, tal como as pessoas ouvintes têm acesso à língua através da audição, em que ambas se podem alcançar de forma natural. A esta língua visual chamam de Língua Gestual: “Esta língua visual é, no nosso país, a Língua Gestual

Portuguesa. A LGP é uma língua que utiliza as mãos, os braços e a expressão facial e corporal para transmitir toda a riqueza do pensamento.” (Bispo, *et al.*, 2006, p. 196). Logo, a LGP é a primeira língua da criança surda, começando a comunicar, bastante cedo, com os seus familiares e outras pessoas da sociedade, superando obstáculos na comunicação. Através da LGP, a criança surda terá oportunidade de desenvolver o seu pensamento e identidade, quando se relaciona e contata com pessoas surdas (Bispo *et al.*, 2006).

Apesar de, muitas vezes, as dificuldades que aparecem acerca do surdo serem habitualmente representadas pelo atraso no desenvolvimento cognitivo ou ainda um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, este poderá estar relacionado com a interação entre uma criança surda e uma criança ouvinte (Souza e Silvestre, 2007). Neste contexto, e numa perspetiva de inclusão, essas dificuldades poderão ser minimizadas pela aprendizagem da linguagem gestual por parte dos seus colegas de turma e dos/as professores/as que lidam diretamente com os/as alunos/as surdos/as, bem assim como do trabalho colaborativo entre os profissionais de educação e os restantes membros da comunidade educativa e famílias. Segundo Souza e Silvestre (2007) a dificuldade comunicativa essencial diz respeito às dificuldades dos/as alunos/as surdos/as em assimilar a estruturação de conhecimentos em momentos de aprendizagem dividida.

Quanto à comunicação realizada no meio escolar, Souza e Silvestre (2007) mencionam que não existem saberes bem determinados da comunicação dos/as alunos/as surdos/as. Estas concentraram a sua observação na importância dos meios de escolarização para o/a aluno/a surdo/a e para o/a aluno/a ouvinte, uma vez que as escolas particulares para surdos/as têm como língua de comunicação a linguagem de sinais (gestos). Assim, a Língua Gestual Portuguesa é comum a todos, facilitando a comunicação dos/as surdos/as e dos ouvintes, promovendo a integração social. A socialização, apelando à comunicação, bem como a aspetos afetivos e emocionais, deve ser explorada de um modo distinto, em que uma escola inclusiva faculte atividades dirigidas para uma relação favorável entre todos/as os/as alunos/as. Segundo Souza e Silvestre (2007), uma vez que a inclusão escolar do/a aluno/a surdo/a tem como objetivo prioritário integrá-lo/a inteiramente nas atividades

escolares, o/a professor/a deve colocar expectativas positivas nos/as alunos/as, sejam eles comparativamente ouvintes ou surdos/as, pois não deve pensar que pelo/a aluno/a possuir uma deficiência, neste caso a surdez, obterá um rendimento inferior ou insucesso escolar ao dos/as alunos/as ouvintes. Deste modo, é importante que a escola inclusiva promova estratégias de comunicação e aprendizagem que corrija determinados problemas existentes. Por isso, é relevante que a escola tenha em consideração a colocação de atividades que auxiliem o desenvolvimento efetivo nos/as alunos/as, a formação de docentes acerca da surdez, a elaboração de estratégias que proporcionam a conversa entre alunos/as da mesma faixa etária e, por fim, a execução de tarefas que levem ao respeito pela diferença, sobretudo na comunicação com alunos/as surdos/as.

Segundo Bispo *et al.* (2006) propõem determinadas linhas de pensamento para o valor da Língua Gestual Portuguesa na educação e no crescimento das crianças surdas: “A criança Surda tem os mesmos direitos que qualquer outra criança, consagrados na Declaração dos Direitos da Criança e no Direito português, o direito à sua língua, à livre expressão dos seus pensamentos e sentimentos, a compreender o que se passa à sua volta, a brincar, a aprender... enfim, o direito de ser criança” (p. 200).

Relativamente aos/as alunos/as surdos/as presentes na turma, o processo de integração é bastante notório, porque, quer os colegas de turma quer os colegas de escola ajudam estas crianças frequentemente e com um sorriso no rosto. É perfeitamente visível e, acima de tudo, admirável, ver o modo como brincam uns/umas com os/as outros/as no recreio (surdos e ouvintes) e a forma como os/as auxiliam na cantina. Além disso, nota-se muito bem a interação que existe entre crianças surdas, de todas as turmas, com todas as crianças ouvintes, interação claramente facilitada pelo fato de que todos os/as alunos/as surdos/as e não surdos beneficiam conjuntamente de uma aula semanal de Língua Gestual Portuguesa. Contudo, a relação existente entre as assistentes operacionais e as crianças surdas não é tão fácil como a relação crianças surdas – crianças ouvintes, visto que estas têm grande dificuldade em compreender o código de LGP. Deste modo, a única forma de colmatar este problema, seria que também as assistentes operacionais frequentassem

uma formação em LGP, pois, do meu ponto de vista, faz todo o sentido, uma vez que estão a trabalhar numa escola de referência para alunos surdos. Assim, conseguiriam prestar um maior auxílio a crianças com este tipo de NEE.

O processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as, no qual também desempenha um papel importante, é efetuado entre o/a professor/a titular da turma, os/as estagiários/os, a formadora de L.G.P., o/a professor/a de Ensino Especial e uma terapeuta da fala. Porém, o/a professor/a titular apresenta alguma dificuldade em conseguir transmitir conhecimentos a estes/as alunos/as surdos/as, uma vez que não tem qualquer formação em LGP, o que dificulta a sua comunicação entre este/esta e os/as alunos/as surdos/as. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem é efetuado, em conjunto, com o/a professor/a de Ensino Especial e a formadora de LGP, na qual os/as alunos/as aprendem conteúdos de matemática e português. No que diz respeito ao estudo do meio, esta temática é desenvolvida na aula, juntamente com a restante turma, por ser uma área curricular mais fácil de compreender para os/as alunos/as em questão. No entanto, também a terapeuta da fala desempenha um papel crucial, uma vez que procura desenvolver as capacidades de comunicação das crianças surdas, melhorando, assim, a sua qualidade de vida.

Cabe ao/a professor/a tomar conhecimento das aprendizagens e das capacidades que cada uma das crianças possui, para que possa servir-se desse conhecimento a favor do bom desenvolvimento destas.

“Conhecer as necessidades de aprendizagem das crianças também permite ao adulto abranger as noções de Vygotsky (1978) e Bruner (1978), respetivamente à “zona de desenvolvimento proximal” a partir da qual o scaffolding proporcionado pelo adulto possibilitará que o progresso na aprendizagem prossiga desde um ponto de entendimento atual.” (Moyle, 2006, p. 16).

Ao longo da minha prática pedagógica procurei que as crianças surdas se sentissem sempre integradas no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhes auxiliares visuais de comunicação nas aulas, para que pudessem acompanhar todas as temáticas abordadas, tendo sempre como base facultar uma compreensão mais facilitada a estas duas crianças, não esquecendo, claro, a restante turma. Portanto, apelar ao uso de materiais diversificados como filmes, revistas, computador, imagens, propagandas, jornais, cartazes, textos, esquemas, desenhos, de

preferência visuais, beneficia um melhor entendimento do que está a ser apresentado para a criança surda, mas também facilitará a compreensão por parte de todos os/as alunos/as, incluindo aquele/a que tem um problema de aprendizagem e incluindo aqueles/as alunos/as que têm também dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Tomemos como exemplo, uma aula em que foi lecionada a temática “higiene corporal”. Apresentei um vídeo sobre os hábitos de higiene que devemos ter no nosso quotidiano. Posteriormente foi pedido a cada aluno/a que pensasse e repetisse outros hábitos de higiene que não tenham estado representados no vídeo. Sem dúvida que para as alunas com deficiência auditiva, esta estratégia foi uma mais-valia, pois quando chegou a sua vez, conseguiram exemplificar bastante bem, por gestos, um dos seus hábitos de higiene frequentes. Estas alunas aprendem através do concreto (representação icônica) transpondo, numa segunda fase para o abstrato (representação simbólica).

Deste modo, procurei estipular determinadas estratégias para facilitar a minha comunicação com os/as alunos/as surdos/as, tais como: facultar meios complementares de comunicação, como por exemplo os gestos codificados e o alfabeto manual. Estimulei diferentes modos naturais de expressão corporal e mímica, de modo a otimizar o seu desempenho comunicativo.

“Estes meios podem construir-se como uma atividade lúdica promotora da cooperação (nomeadamente na aprendizagem de códigos gestuais) e da inter-ajuda quando generalizada ao grupo/turma.” (Brochura “*O aluno surdo em contexto escolar*, 1999, p. 36).

Todavia, procurei adaptar a minha postura na sala de aula, na medida em que tenho o cuidado de falar sempre de frente para as alunas, de forma a facilitar o processo de leitura labial, dos gestos e das expressões mímico-faciais; tive a preocupação de explicar o significado de novas palavras, apoiando com o alfabeto manual, escrevendo a palavra no quadro, bem como tive o cuidado de estar virada para as crianças quando estava a ler e/ou a falar sobre o que aí está escrito. Sem dúvida que devemos ter sempre presente o pensamento de que se a criança não estiver a olhar para nós não irá ter acesso à informação, porque a sua apreensão da língua oral processa-se, fundamentalmente, através do sentido visão (Rego, 1999, p.36).

No entanto, procurava ainda, ajudar as crianças a diferenciar e a perceber determinados sons do meio ambiente que pudessem servir de alerta e, ao mesmo tempo, estabelecer uma maior confiança para a criança que, apesar de surda, detém alguns resíduos auditivos.

Além disso, enquanto mediadora do processo comunicativo tive também em conta a organização do espaço, pois deverá estar organizado de uma forma flexível, para que não provoque ruído visual, porque poderá desconcentrar os/as alunos/as quando precisam de clareza nos espaços. De fato, a organização é importante na sala. Tal como refere Martins (2000), a organização do espaço estrutura o pensamento. Porém, o espaço deve estar estruturado de forma a permitir o trabalho individual, mas também o trabalho a pares, em que a criança surda deve ter como recurso um colega como tutor, sendo um facilitador das aprendizagens e das comunicações (Rego, 1999, p. 36). Neste caso, na turma em questão, as duas crianças surdas são auxiliadas por duas colegas que se encontram bastante à vontade com a Língua Gestual. Por outro lado, o espaço deve permitir ainda trabalhos em pequeno e grande grupo, de modo a incentivar a cooperação entre estas crianças e a restante turma. Apesar destas crianças se encontrarem sentadas sempre junto ao mesmo/a colega, devido a terem uma maior agilidade e conhecimento do código de LGP, carecem de uma ajuda de todos/as companheiros/as da turma. Sem dúvida que, dos aspetos que mais me fascina, é o fato das duas crianças surdas estarem integradas de um modo tão saudável e acolhedor, quer por parte da turma, quer por parte dos restantes intervenientes na escola. No entanto, o fato das crianças surdas serem auxiliadas pelos/as colegas, acaba por promover a motivação destas, pois notei que, na maioria das vezes, as crianças surdas foram motivadas pelos seus pares.

Assim sendo, ao longo das aulas lecionadas, procurei ter presente determinados fatores e/ou estratégias que beneficiam a educação inclusiva, tais como: a aprendizagem cooperativa (através de trabalho a pares, isto é, formar grupos de colaboração que procurem a interajuda entre colegas); proporcionar grupos heterogêneos (através da formação de grupos diferenciados). Procuro conceber um ambiente de interações positivas. Segundo Lang e Berberich (1995), uma sala de aula deve ser um local em que as necessidades básicas das crianças devem ser tidas em

conta, tais como: a liberdade, a valorização, a segurança, a motivação, o gosto e a pertença. Procurei realizar práticas educativas flexíveis “As práticas prescritas pelo modelo inclusivo tem como principal objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos.” (Wood, 2002; Correia, 2003). Procurei usar as tecnologias de informação e de comunicação, pois “Cada vez mais as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) são usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida.” (Miranda, 2002). Procuro chamar a atenção das crianças sem NEE para a inclusão, porque “Os/as professores/as desempenham um papel crucial no que diz respeito à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular.” (Miranda, 2008). É da responsabilidade do/a professor/a apresentar conhecimentos sobre as diferenças exclusivas dos/as alunos/as com NEE, promovendo a interação entre todos através do diálogo.

Além disso, é importante que exista uma resolução cooperativa de problemas (através de definição de regras e limites combinados com os/as alunos/as; o ensino cooperativo (através de trabalho colaborativo entre os/as docentes e outros profissionais da escola); o ensino existente (através da adequação do currículo e da avaliação às necessidades dos/as alunos/as com NEE, com o Programa Educativo Individual), pois deve-se adequar o currículo tendo em conta as diferentes características das crianças. Deste modo, verifico que as estratégias referidas podem ajudar na implementação de salas de aula inclusivas, promovendo a aprendizagem de todos os/as alunos/as envolvendo os/as alunos/as com NEE.

Segundo Calderon e Greenberg, (2000) citado por Halley (2002), o contato e apoio mútuo entre pais de crianças surdas e contato com outras crianças surdas é importante, facilitando a construção de redes sociais para as crianças. Na presente escola, uma vez que é uma Escola de referência para alunos surdos, esta situação é real, pois existem crianças surdas em todos os níveis de escolaridade, em que é bastante notável a relação social que as une, não só a crianças com o mesmo

problema, mas também às restantes crianças da escola. De salientar que é extraordinária a forma como interagem umas com as outras.

Pelas razões mencionadas, procurei ampliar o meu conhecimento acerca da língua gestual portuguesa, pois apesar dela necessitar por ter as duas alunas surdas, senti que foi útil e me auxiliou a ultrapassar algumas das barreiras comunicacionais que surgem entre surdos e ouvintes. Considero que foi bastante benéfico, quer enquanto futura professora, pois sinto-me preparada para enfrentar contextos diversificados no mundo profissional, mas também foi deveras enriquecedor enquanto cidadã, pelo fato de ter contactado e vivenciado com alunas e alunos que beneficiam de deficiência auditiva, vendo o quão amáveis e meigas estas crianças são.

Enquanto/a professor/a, compete-me, no âmbito da diferenciação pedagógica, proceder às adaptações que permitam responder à especificidade de todos/as os/as alunos/as, incluindo as diferenças nos níveis de competência linguística, ou apelar à aplicação de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7/1 “Apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio”, devidamente explicitadas num programa educativo individual, que possibilitam o cumprimento dos objetivos definidos nos Programas Curriculares.

“O direito a aprender é universal, faz parte da nossa condição de seres humanos, e o dever de educar é uma exigência da nossa condição humana de adultos; a qualidade da arte de fazer aprender, materializa a meta a que devemos aspirar.” (Sim-Sim, 2005, p. 11).

"Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem." (Declaração de Salamanca, 1994, p. 15). Todas as escolas devem produzir condições para satisfazer as várias necessidades dos/as alunos/as, para que possam garantir uma educação mais eficiente, em que todos os elementos da sociedade devem participar para assegurar um melhor ingresso e sucesso escolar dos/as seus/seus alunos/as.

Por todas as razões supramencionadas, esta experiência enriqueceu e preparou para a vida em sociedade os outros alunos da turma.

8.2.2 Motivar os/as alunos/as

A minha segunda experiência – chave está relacionada com a falta de motivação para a escola que a turma em que estagiei mostrou. Deste modo, a motivação foi um dos grandes aspetos a trabalhar com todos/as os/as alunos/as ao longo das semanas, pois é fundamental que eles/elas estejam dispostos e motivados para a aprendizagem, caso contrário, esta ausência levará não só a um insucesso escolar, como também a um mau comportamento, como é o caso da turma de 2.º ano de escolaridade.

O combate ao insucesso escolar é cada vez mais uma prioridade, pois muitos são os alunos que desistem desde cedo de aprender. Num mundo que lhes oferece tudo à velocidade da internet, de um telemóvel e da televisão, estudar deixa de parecer essencial. Para os/as alunos/as a escola, aos poucos e poucos, perde interesse. Assim, cabe-nos a nós, professores (as) recuperar esses (essas) alunos (as), ou seja, motivá-los.

Segundo Vernon (1973, citado por Todorov & Moreira, 2005), a motivação “é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” (p. 120).

Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem início no interior de cada pessoa impulsionando uma ação. Portanto, a motivação é considerada um aspeto dinâmico de uma ação, isto é, é aquilo que leva uma pessoa a começar uma determinada ação, orientando-a em função de determinados objetivos que deseja alcançar, sendo um elemento essencial na utilização dos recursos do ser humano.

Segundo Balancho e Coelho (1996), a motivação é “Tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 17). Daí o valor que é atribuído à motivação na aprendizagem escolar. Por este motivo, os autores, declaram que “Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.” (*idem, ibidem*) Com efeito, a motivação tem grande importância no desempenho escolar dos/as

alunos/as e na adaptação completa às exigências do ambiente escolar. Deste modo, ela é considerada um dos elementos fulcrais da aprendizagem, sendo indispensável para o *estudar para aprender*. Sem dúvida, que só se aprende quando existe um querer forte, implícito ou explícito, nesse caso, também só se estuda para aprender se houver um desejo de mudança.

Estar motivado para estudar e/ou aprender é ter determinada aspiração, vontade e sentir necessidade de estudar, e estas só se tornam evidentes quando os/as aluno/as sentem curiosidade em aprender e compreender os conteúdos, sempre que fica entusiasmado com as aprendizagens que concretiza e quando revela interesse em ir para a escola.

Contudo segundo Silva & Sá (1993), “A aprendizagem escolar é fruto da intervenção de muitos fatores: uns extrínsecos, como as condições socioeconómicas, os métodos de ensino, os modelos educativos parentais, etc.; outros, intrínsecos, como o nível intelectual, as capacidades sensoriais, o estilo pessoal, etc. Uns e outros interagem e influenciam diferenciadamente a aprendizagem.” (p. 73). Quer isto dizer que a motivação para estudar poderá ser centrada no desejo de receber uma recompensa do meio exterior ou de receber uma prenda garantida pelos pais/educadores/professores. Neste caso, a motivação será extrínseca pois advém do meio exterior ao aluno, ou seja, é sustentada por uma recompensa, algo que não é inerente ao aluno e que este só receberá se cumprir o objetivo. Assim, neste caso, podemos referir que nos encontramos perante uma relação de causa efeito.

Existe outro tipo de motivação que é a motivação intrínseca. Esta está relacionada com a vontade que os alunos têm de estudar, sem esperar qualquer recompensa, sendo apenas motivados pelo seu interior que lhes transmite uma vontade de estudar e de aprender, por exemplo.

Segundo os autores Marujo, Neto & Perloiro (1998), os alunos/as com motivos intrínsecos para estudar beneficiam de melhores resultados escolares do que os/as alunos/as que estudam para obter algum efeito do exterior. No entanto, as recompensas podem ser uma forma inicial de estimular os alunos e alunas ou jovens

a estudar, com o intuito de, progressivamente ir desenvolvendo interesse e vontade em estudar sem estar focado na recompensa.

Contudo, a motivação é, sem dúvida, um aspeto fundamental que contribui para o sucesso escolar, pois se o/a aluno/a se esforçar, se persistir quando se depara com dificuldades e se agir de forma determinada em relação ao estudo e à aprendizagem alcançará bons resultados.

Na minha prática pedagógica, logo que me deparei com a falta de motivação para a aprendizagem na turma, pensei, imediatamente, na forma como devia motivar e cativar aquelas crianças. A primeira tarefa a realizar, antes da intervenção é a de avaliar, tanto possível, os determinantes que condicionam o comportamento de desmotivação pelas aprendizagens por parte dos alunos. A organização do espaço em sala de aula é de acordo com Loughlin e Suina (1990) estruturante do ambiente de aprendizagem e um dos aspetos importantes para o bom funcionamento da turma e para o empenhamento e motivação dos alunos. As mesas estavam dispostas em fila, o que do meu ponto de vista não permite as trocas entre os alunos a consequente coesão entre eles e o sentimento de pertença. Deste modo, em primeiro lugar, comecei por compreender as razões da falta de motivação, e em segundo lugar, por organizar a sala em U, de modo a que os alunos se vissem uns aos outros, sem que tivessem a tentação de estar voltados para os colegas da carteira de trás, como antes acontecia, propiciando um mau comportamento. Assim, estava criado o espírito de grande grupo, com a intenção de controlar e promover um bom comportamento.

De seguida, foi criada uma tabela de comportamento diário⁹; no final do horário letivo, cada aluno/a avaliava o seu desempenho nas tarefas, bem como o seu comportamento, a restante turma também opinava. A avaliação era realizada da seguinte forma: bola verde – nunca eram chamados à atenção; bola amarela – eram chamados pelo menos três vezes à atenção e bola vermelha – eram chamados à atenção mais de três vezes. Esta estratégia de fato resultou, dado que os/as alunos/as começaram a ter mais cuidado com o tom de voz na sala e o respeito pelos colegas. Quando estavam a falar, mantínhamos uma postura melhor, bem como aprenderem a

⁹ Ver apêndice IV.

colocar o dedo no ar para dar a indicação de que queriam falar. Verifiquei que estavam mais motivados para ter o melhor comportamento possível, pois mencionavam “Eu quero ter uma bola verde, por isso vou-me portar bem”; “Professora, fiz os trabalhos todos, vou ter verde?”, entre outros comentários, que me fizeram analisar que era uma ótima estratégia para continuar a manter, uma vez que estavam a melhorar ao nível do comportamento e do empenhamento na realização das atividades.

Após ter colmatado o problema do comportamento, era necessário motivar os alunos para a aprendizagem. Assim sendo, criei dois cantinhos: “O cantinho do sucesso”, que é constituído por uma caixa grande que reúne um conjunto de fichas das três áreas: fichas de português, estudo do meio e matemática, que têm como objetivo relembrar e rever conteúdos lecionados. Este cantinho é utilizado como “ocupação de tempo livre”, ou seja, para os/as alunos/as que terminaram as tarefas de forma mais rápida, em vez de estarem no seu lugar distraídos ou a distrair os colegas, iam buscar uma ficha (da área que mais lhes agrada) e resolvem-na, em trabalho individual. Para registar esta tarefa existe uma tabela com todos os nomes dos/as alunos/as em que se exploram uma ficha de português colocam um carimbo com a letra “A”, se for de matemática colocam um carimbo com o número 4 e, por fim, se for de estudo do meio colocam um carimbo com uma “árvore”. Portanto, têm um símbolo que atribui a cada área que trabalham. Mais uma vez, fiquei radiante com a forma como todas as crianças aderiram a esta iniciativa, porque quase todos queriam fazer bem, e o mais rápido possível, as tarefas propostas para poderem realizar trabalho livre.

Além disso, criei um segundo cantinho, “O cantinho da biblioteca”. Era notável que aquelas crianças não tinham qualquer gosto por livros, pela leitura ou pelo simples folhear de um livro. Considero que é importante que nesta fase os/as alunos/as tenham essa vontade, pois a leitura é mágica, apela à imaginação e leva-os a conhecer um mundo mágico. De realçar que é a partir desta faixa etária que as crianças devem adquirir o gosto pela leitura. No entanto, para acompanhar os livros, existe ainda uma ficha de leitura, caso os/as alunos/as quisessem levar os livros para casa. No final, teriam de a preencher e deste modo também apelo à iniciativa da

escrita. Devo confessar que a partir do momento que este cantinho foi apresentado, a turma, pouco a pouco, começou a aderir, mesmo as alunas surdas. Embora não preenchessem a ficha de leitura. Tinham a curiosidade de levar ou ver na sala, livros e, devo confessar, que foi fascinante ver no rosto a satisfação dos/as alunos/as ao terem contacto com livros que desconheciam.

Importa frisar que este cantinho foi construído por alguns livros que existiam num armário esquecido, na escola, mas também por livros levados por mim. É importante que tenham uma biblioteca rica e diversificada.

Por fim, uma outra estratégia utilizada para o aumento do empenho e motivação nas atividades escolares foi o desenvolvimento de trabalhos a pares e em grupos¹⁰, pois considero que é fundamental que os/as alunos/as aprendam a cooperar, a partilhar, a discutir e organizar ideias juntamente com outros colegas. No entanto, o trabalho desenvolvido quer a pares quer em grupos faz com que uns motivem os outros, auxiliando aqueles que carecem de mais dificuldades.

Após ter implementado todas as estratégias supramencionadas, devo dizer que a turma com que me deparo hoje, não é a mesma que encontrei no meu primeiro dia de estágio. Considero esta turma bastante mais motivada, mais atenta, mais empenhada na realização das tarefas e bastante cooperante entre pares e grupos. É gratificante quando olhamos para o dia anterior e visualizamos que o nosso trabalho deu frutos, que os nossos alunos e alunas estão mais crescidos/as, responsáveis e olham para a escola com vontade de querer aprender sempre mais.

Importa ainda salientar que eu, como estagiária da turma e como futura professora, também desempenhei um papel importante, porque senti necessidade de transformar o espaço “sala de aula” num ambiente sociável, estimulando no aluno e na aluna o sentimento de pertença. Assim, é fundamental que o/a professor/a construa um ambiente em que os alunos e as alunas se sintam integrados, vendo as suas dúvidas esclarecidas e os seus pedidos de ajuda resolvidos. Além do mais, a motivação não é apenas uma característica dos alunos e alunas, pois também é

¹⁰ Ver apêndice V.

incentivada pelo/a professor/a, bem como pelo ambiente proporcionado na sala de aula e da própria cultura da escola. Portanto, apesar das diversas formas de promover a motivação, a primordial é que o próprio docente seja um exemplo de pessoa motivada (Boruchovitch, 2009).

Além disso, um/a professor/a deve tentar perceber quais as razões que (des) motivam os alunos para a escola e delinear estratégias que apoiem esses alunos a obter sucesso escolar. Deve ainda proporcionar aos/as alunos/as tarefas que os/as motivem, que lhes suscitem curiosidade e vontade de querer saber sempre mais, pois caso contrário “Se as tarefas são sem sentido, sem significado, arbitrárias, e sem forma de comprovar a sua progressão, o desejo da sua realização apagar-se-á ou nem sequer se acenderá.” (Bruner (1980), *in* Vidal & Ponce, 1990, p. 230).

Por todas as razões referidas, verifica-se que a motivação desempenha um papel essencial na aprendizagem dos/as alunos/as, pois se não estiverem predispostos a aprender e/ou estudar mais dificilmente alcançarão os objetivos delineados. Nessa medida, em contexto escolar, independentemente das dificuldades ou dos recursos disponíveis, será, porventura, a motivação, o melhor “instrumento” de que os/as docentes dispõem para alcançar o seu principal objetivo: o sucesso escolar dos seus alunos!

Uma das aprendizagens profissionais com maior alcance que desenvolvi neste estágio, foi porventura, a necessidade de motivar os alunos. Para o conseguir é necessário ensinar com vocação e imaginação, é essencial gostar de ensinar e, acima de tudo, gerar laços com os/as alunos/as, ser-se criativo, motivar e estimular, estar atento e mudar o que for necessário, pois a relação emocional desenvolvida entre o/a professor/a e uma turma faz-se a partir do primeiro momento, das primeiras palavras mencionadas e dos primeiros atos. Portanto, é no primeiro contacto que captamos e mantemos a boa vontade dos/as alunos/as e criamos empatia.

**PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Capítulo IX. Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino

O Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, veio oficializar um novo paradigma na formação de educadores/professores para a educação dos 0 aos 12 anos. Neste sentido, o mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB, integrando-se no perfil 4 do referido diploma, veio dar seguimento à licenciatura em Educação Básica, habilitando para a docência nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A Unidade Curricular (UC) Prática Educativa – 2.º CEB assume especial destaque no 4.º semestre do mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB, uma vez que se centra na formação nas áreas de docência do 2.º CEB e na prática de ensino supervisionada, tendo como objetivo fundamental assegurar condições de profissionalização e preparar o/a aluno/a para a futura prática profissional. Assim, esta UC apresenta a vertente de Seminário, com 90 horas de contacto, e de Estágio, com 150 horas. O Seminário foi lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra e o estágio decorreu numa escola com a qual a ESEC tem protocolo.

Globalmente, pretendeu-se com esta UC favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as futuros/as professores/as/as, proporcionando-lhes condições de formação teórica e prática suscetíveis de os/as habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade.

Nesta ótica, esta UC organizou-se em torno de conteúdos dos domínios das Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Português e Matemática, domínios nos quais os/as estudantes sairão com habilitação profissional para a docência no 2.º CEB e nos quais realizaram estágio profissional. Deste modo, procurou-se promover a integração de saberes relevantes para a formação profissional do/a futuro/a professor/a/a, orientar e apoiar a planificação e intervenção educativa, fomentar a análise e a reflexão sobre os contextos observados e vivenciados no estágio.

Capítulo X. Caraterização do contexto educativo de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Em seguida, caraterizei o contexto educacional do centro de estágio que me recebeu para que pudesse concretizar a minha prática pedagógica no 2.º CEB.

Todas as informações foram recolhidas através da consulta do Projeto Educativo da instituição de ensino e da colaboração dos/as professores/as orientadores/as cooperantes, bem como junto de determinadas diretoras de turma que, embora não tenham trabalhado connosco, se disponibilizaram a ajudar-nos na caraterização.

10.1 Caraterização da escola

A Escola onde realizei a minha prática educativa situa-se na maior freguesia da região centro do país, sendo uma instituição de ensino público. Envolve crianças provenientes do meio urbano que integram um nível socioeconómico e cultural médio. A referida instituição reúne uma oferta educativa composta pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), pelo 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º, incluindo uma turma de Percurso Curricular Alternativo e 9.º anos).

O corpo docente da Escola é constituído por 127 docentes que inclui alguns a lecionar no Estabelecimento Prisional de Coimbra. Por seu lado, o pessoal não docente é constituído por 42 elementos, distribuídos por assistentes técnicos, assistentes operacionais e psicólogo. No total, existem 690 alunos/as distribuídos/as da seguinte forma: 84 no 4.ºano, 154 no 5.ºano, 177 no 6.ºano, 95 no 7.ºano, 89 no 8.º ano e 91 no 9.ºano. Além disso, reúne ainda 10 alunos/as da unidade de multideficiência com paralisia cerebral e deficiência motora, que integram aulas de expressões com a restante turma, de modo a facultar momentos de integração e relação com os/as colegas.

Quanto à sua estrutura física é constituída por 6 blocos, 5 dos quais são destinados à prática letiva e 1 destinado aos serviços administrativos e demais órgãos de gestão. Nele funciona, igualmente, uma das duas bibliotecas escolares deste Agrupamento. Estas constituem uma unidade funcional e estão organizadas em áreas funcionais, cuja definição decorre da sua integração na Rede de Bibliotecas Escolares, e, por inerência, subscrevem os ideários internacionais por esta subscritos, no respeitante ao papel e missão das bibliotecas escolares. Integra ainda 1 pavilhão gimnodesportivo, recentemente intervencionado, 1 campo de jogos exterior bastante amplo e, apesar de beneficiar de alguns espaços verdes, especialmente canteiros, estes apresentam-se descuidados. No entanto, seria uma ótima oportunidade para incentivar o seu cuidado através da prestação dos/as alunos/as estimulando o ensino das ciências.

No que concerne aos materiais didáticos disponíveis para o auxílio do desenvolvimento das aulas, encontram-se em cada sala de aula um computador e um projetor, realçando o uso das TIC, quer pelos/as professores/as quer pelos/as alunos/as. Por outro lado, existem materiais para as diversas áreas. No entanto, uma vez que são em número reduzido, não se encontram em todas as salas.

10.2 Caracterização das turmas em que intervi

No decorrer do estágio contatei com quatro turmas do 2.º CEB: uma do 5.º ano e três do 6.º ano. Na turma do 5.º D lecionei Português; na turma do 6.º B lecionei Ciências Naturais; na turma 6.º C lecionei Matemática e na turma 6.º E lecionei História e Geografia de Portugal.

10.2.1 Turma do 5.ºD

A turma do 5.º D é constituída por 20 alunos, entre estes, 10 alunas são raparigas e os outros 10 alunos são rapazes. Três alunos/as têm 9 anos; quinze alunos/as têm 10 anos, um aluno/a tem 12 anos e outro/a 13 anos.

Alguns/mas alunos/as elegeram, maioritariamente, as disciplinas de Português, Educação Física, Educação Musical e Educação Visual como as áreas mais preferidas, surgindo a Matemática como a disciplina em que sentem mais dificuldade e de que menos gostam.

Importa referir que, no final do 4.º ano, uma grande parte dos/as alunos/as alcançou os resultados a Língua Portuguesa e Matemática entre o Bom e o Muito Bom. Porém, a turma integra dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Além disso, sete alunos/as referem ter problemas de visão, utilizando óculos.

De um modo geral, verifica-se que a turma era simpática, alegre, colaborativa e revelava vontade de aprender. Porém, os/as alunos/as precisavam de melhorar o sentido de organização e responsabilidade no cumprimento das tarefas escolares.

10.2.2 Turma do 6.º B

A turma do 6.º B era composta por 30 alunos/as, dezassete alunos são rapazes e treze alunos são raparigas. Entre os/as alunos/as, vinte têm 11 anos, oito têm 10 anos e um tem 12 anos. A maior parte dos/as alunos/as (vinte seis alunos/as) frequentaram o 5.º ano, numa turma nesta escola. Um/a aluno/a apresentava duas retenções no seu processo educativo, uma no 1.º CEB e outra vez no 6.º ano.

Quanto aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as eram, na maioria as mães (24 mães), no entanto existem também cinco pais. A maioria dos pais e das mães têm habilitação académica superior. Assim, apenas três alunos/as não têm pelo menos um dos pais com licenciatura, mestrado ou doutoramento. Na generalidade, os pais/Encarregados de Educação exercem a sua profissão de acordo com o grau académico e com o curso tirado.

A turma era constituída por alunos/as motivados/as e interessados/as, com vontade de aprender e uma boa capacidade de organização.

10.2.3 Turma do 6.C

A turma C do 6.º ano é constituída por 28 alunos/as, havendo 14 raparigas e 14 rapazes. Os/as alunos/as têm idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Dos 28 alunos/as dois/duas são repetentes e quatro usufruem de escalão B.

O agregado familiar dos/as alunos/as é formado, na maioria, pelos pais e irmãos, havendo uma família alargada a cunhados e sobrinhos e quatro casos de famílias monoparentais. Cinco alunos/as são filhos únicos. A idade dos pais varia entre os 37 e os 62 anos e a das mães entre os 37 e os 50 anos.

O grau de escolaridade dos/as Encarregados/as de Educação é, na maioria, de grau académico de licenciatura, havendo três com o grau de mestrado e quatro com o de doutoramento. O dos restantes varia entre o 6.º e o 12.º ano. A função de Encarregado/a de Educação é desempenhada por 24 mães e 4 pais. Assim sendo, as profissões dos pais/ mães são variadas: trabalhadores da função pública (professores/as do ensino básico, secundário e superior, investigadores) e outras: advogado, engenheiro, técnico superior, médico, farmacêutico, enfermeira, empresário, comerciante, disc-jockey, pedreiro e carpinteiro, representativas de meios socioeconómicos diversos.

10.2.4 Turma do 6.º E

A turma E do 6.º ano é constituída por 24 alunos/as, havendo 12 raparigas e 12 rapazes. Cinco alunos/as têm 10 anos; dezasseis alunos/as têm 11 anos, dois alunos/as têm 12 anos e outro/a 13 anos. A média de idades é de 11 anos. Na sua maioria, a turma manifesta ter grandes expectativas quanto ao seu futuro, passando pela continuação dos estudos na escola, existindo alunos/as que referem como meta, a frequência e conclusão do Ensino Superior.

A nível socioeconómico, há a referir a existência de dois alunos/as subsidiados/as (um com escalão A e outro com escalão B).

A nível de saúde, nada de grave a registar embora sejam de referenciar dois/duas alunos/as: um com problemas de asma grave e uma aluna com

complicações renais. Além disso, quatro alunos/as apresentam alergias: dois alunos/as a ácaros e pólenes, uma aluna a pelos de animais (gato) e um aluno a determinados tipos de peixe.

A função de Encarregado/a de Educação é em 19 casos desempenhada pela mãe e em 5 pelo pai. Catorze alunos/as vivem em permanência com o pai e a mãe.

Na escola onde estagiei, posso dizer que, na sua maioria, os/as alunos/as pertencem a um nível socioeconómico médio alto com grande apoio familiar, o que torna um desafio para qualquer professor estagiário porque se, por um lado, facilita a tarefa docente, por outro aumenta a responsabilidade do/a professor/a em termos de preparação e execução das aulas. Enquanto estagiária considero que este desafio só me trouxe benefícios para a minha futura vida profissional.

Capítulo XI. Intervenção Pedagógica em 2.º CEB

Esta parte reúne a fundamentação teórica das práticas educativas das quatro áreas do saber: Matemática, Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Além disso, expõe uma reflexão sobre a prática educativa realizada em cada uma das áreas.

É de salientar que a apresentação que se segue tem a ver com a ordem pela qual as respetivas práticas educativas foram realizadas.

11.1 Matemática

Na prática de matemática é apresentada uma síntese dos momentos mais significativos e experienciados no decorrer do estágio. Além disso, são expostas as estratégias utilizadas e a sua fundamentação, bem como materiais usados exemplificando com determinados momentos de aulas.

11.1.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Matemática em 2.º CEB

Segundo Hill, Rowan e Ball (2005), o conhecimento matemático para ensinar, que um/a professor/a de matemática deve ter, parece insuficiente para que ele/a possa manejar habilmente as suas tarefas de ensino. Esse conhecimento é designado por *Conhecimento Matemático para Ensinar*. Os autores identificaram diferentes domínios do conhecimento matemático para ensinar que um/a professor/a deve ter: o conhecimento da matéria e o conhecimento do conteúdo pedagógico. O primeiro conhecimento é subdividido em conhecimento do conteúdo comum, conhecimento do conteúdo especializado e conhecimento do horizonte. O conhecimento do conteúdo pedagógico envolve três aspetos: conhecimento do conteúdo e do ensino, conhecimento do conteúdo e dos estudantes e conhecimento do conteúdo e do currículo.

O conhecimento do conteúdo comum informa se a resposta de um/a aluno/a está correta; se a definição de um conceito ou objeto está certo e como fazer o

procedimento de um algoritmo. O conhecimento matemático especializado exigido aos/as professores/as tem a ver, por exemplo, ser capaz de modelar a aritmética dos inteiros usando diferentes representações. O conhecimento do horizonte descreve um tipo de visão maior da extensão da matemática que o ensino exige. O conhecimento do conteúdo pedagógico subdivide-se em três subdomínios, como referido anteriormente. O conhecimento do conteúdo e do ensino prende-se com a escolha das tarefas para determinados objetivos; identificar que diferentes métodos proporcionam o ensino e saber como conceber o ensino. O conhecimento do conteúdo e dos estudantes, para Ball *et al.* (2005), tem a ver com a necessidade de os/as professores/as anteciparem o que os/as alunos/as pensam, interpretar o pensamento dos/as alunos/as, possíveis respostas, detetar as dificuldades que podem sentir, isto é, proporcionar situações em que ocorram interações entre a compreensão matemática e o conhecimento do pensamento matemático dos/as alunos/as. Por último, o conhecimento do conteúdo e do currículo refere-se ao conhecimento pelo/a professor/a de uma grande gama de programas concebidos para o ensino de um tópico matemático, para um dado nível, e de uma variedade de materiais didáticos disponíveis.

Na descrição da fundamentação da prática letiva vão estar subjacentes os diferentes conhecimentos, atrás referidos e identificados por Ball *et al.* (2005), que um/a professor/a deve ter para ensinar matemática.

A minha prática letiva envolveu o ensino dos tópicos “isometrias” e “simetria”, do domínio da Geometria, numa turma (de 30 alunos/as) do 6.º ano do ensino básico. Foram lecionadas duas sequências didáticas, cada uma constituída por três aulas, de 90 minutos cada. Na primeira sequência de ensino foram lecionadas as “isometrias” e na segunda a “simetria”. Os objetivos da primeira sequência de ensino foram: relembrar conceitos (retas perpendiculares, retas concorrentes, retas oblíquas, retas paralelas, estritamente paralelas, retas coincidentes, direção e sentido), explorar o conceito de direção e sentido, apresentar o conceito de isometria, diferenciar tipos de isometrias e suas propriedades (1.ª aula); explorar a isometria de translação e suas propriedades (2.ª e 3.ª aulas). Para a segunda sequência, os objetivos foram: definir o conceito de bissetriz de um ângulo e traçar a bissetriz de um ângulo (4.ª aula); identificar simetrias em rosáceas e frisos e construir frisos e rosáceas (5.ª aula);

resolver tarefas de aplicação sobre os conteúdos trabalhados nas duas sequências (6.^a aula); e desenvolver o pensamento visual-espacial.

A matéria a ensinar foi examinada com pormenor e destaque os seguintes documentos de consulta: *Elementary Geometry for teachers* (Parker e Baltridge, 2008) e *Simetria e Transformações geométricas* (Velo, 2012). Também os seguintes documentos curriculares, o Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB), do 6.º ano, do 2.º ciclo do ensino básico (Ponte, *et al.*, 2007) e o manual de matemático usado pela turma (Conceição, Almeida & Costa, 2011) foram consultados regularmente. O manual foi usado sobretudo para a resolução de exercícios de consolidação dos conteúdos abordados em aula.

O PMEB sugere a utilização de materiais manipuláveis, bem como instrumentos de medida e desenho no processo de ensino e aprendizagem em Geometria. Ele aponta que a aprendizagem da matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos. Almiro (2004) diz que numa situação de aprendizagem com materiais, os vários sentidos do aluno são chamados, através do contacto e da movimentação, envolvendo-se fisicamente, sendo esta interação favorável à aprendizagem tornando-se este processo ativo de construção do conhecimento, com significado.

Nas minhas aulas utilizei um kit de materiais transparentes, constituído por 34 peças, onde 32 das quais representaram figuras variadas e as restantes eram espelhos. Este kit serviu para os/as alunos/as se familiarizarem com as isometrias e foi utilizado na primeira sequência, em todas as aulas. Os/as alunos/as posicionaram o espelho, de forma a verificarem que uma figura era a imagem por transformação de uma outra. Na segunda sequência foram utilizados instrumentos de medida e de desenho: régua, esquadro, compasso, transferidor, folhas A4 coloridas, lápis de cor e tesoura, com o propósito de os/as alunos/as traçarem a bissetriz de um ângulo e de construírem rosáceas e frisos. Também foram usados os materiais virtuais agora como suporte pedagógico do/a professor/a. Na primeira sequência foi exibido um *powerpoint* para apresentar o conceito de isometria, tipos de isometrias, a transformação da translação e suas propriedades. Na segunda sequência foi utilizado novamente o *powerpoint* aquando das correções das tarefas, de modo a que os/as

alunos/as verificassem se as suas resoluções estavam corretas. Neste sentido, as TIC surgem como elemento facilitador do/a professor/a permitindo realizar determinadas tarefas tradicionalmente realizadas à mão e como elemento motivador para os/as alunos/as.

O PMEB sugere ainda que se desenvolvam nos/as alunos/as as seguintes capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática (p. 63). Nas duas sequências de ensino, os/as alunos/as resolveram problemas da vida quotidiana, raciocinaram matematicamente, comunicaram as suas resoluções e soluções à turma. Muitas vezes o/a professor/a usou estratégias de questionamento e de orquestração de discussão nas aulas, seguindo as ideias de Stein, Engle, Smith & Hughes (2009). Estes apresentam cinco práticas para auxiliar os/as professores/as a orquestrar discussões matemáticas, a saber: antecipar, monitorizar, selecionar, sequenciar e fazer conexões, as quais procurei implementar na sala de aula. Assim sendo, na tarefa da construção da bissetriz de um ângulo, os/as alunos/as resolveram-na individualmente e, em seguida, alguns alunos/as foram solicitados para, no quadro, apresentarem à turma o seu trabalho e justificarem as suas construções. Se houvesse discordâncias na turma os/as alunos/as iam apresentando os seus raciocínios. O/a professor/a desempenhou um papel de moderador nestas discussões, estando sempre atento à linguagem matemática usada na aula. Deste modo, a presença de momentos de discussão no processo de ensino e aprendizagem da Matemática integram oportunidades fundamentais para a negociação de significados matemáticos bem como para a construção de novos conhecimentos. Portanto, aprender a orientar discussões na sala de aula não é uma tarefa do/a professor/a, mas também é uma aprendizagem coletiva a realizar por cada turma (Ponte, 2005).

Estritamente ligada com o currículo está a avaliação das aprendizagens (PMEB, 2007, p. 11). Considerando a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, também ela fez parte das estratégias utilizadas pelo/a professor/a, com o intuito de recolher informações que permitam apreciar o progresso dos/as seus/suas alunos/as e diagnosticar problemas ou dificuldades nas aprendizagens refletindo a eficácia do seu trabalho, verificando, muitas vezes a necessidade de mudança na sua ação de ensino.

É importante ter em atenção que “A avaliação não deve apenas ser feita *sobre* o aluno, mas também ser feita *para* o aluno, de forma a orientar e aumentar a sua aprendizagem” (NCTM, 2007, p. 22). Assim, a avaliação serve para aumentar a aprendizagem, ou seja, promover uma avaliação adequada possibilita ao/à aluno/a compreender quais os conhecimentos matemáticos e os desempenhos que são valorizados, permitindo orientá-lo no seu estudo. Por outro lado, serve para tomar decisões, isto é, o recurso a boas tarefas, a discussão dos critérios de avaliação, a interação com os/as alunos/as, questionando-os/as e fornecendo-lhes *feedback* sobre os seus trabalhos, formam um contexto favorável para que o/a aluno/a se torne mais autónomo e responsável pela sua aprendizagem. O/a professor/a deve garantir que todos/as os/as alunos/as tenham a oportunidade de demonstrar de forma clara e totalmente aquilo que sabem e o que são capazes de fazer (NCTM, 2007).

Neste sentido, a avaliação realizada na prática letiva foi de carácter fundamentalmente formativo, no sentido de ajudar os/as alunos/as a construir o seu conhecimento. O erro é visto como o impulsionador do trabalho de reconstrução até à nova aprendizagem (Pinto & Santos, 2003). Além disso, a interação entre professor/a-aluno/a, quer oral (questionamentos) quer escrita (*feedback*), foi uma forma privilegiada de avaliar formativamente as aprendizagens. Ao ocorrer de forma propositada no quotidiano do trabalho da sala de aula é uma forma evidente de avaliação como parte integrante do currículo (Pinto & Santos, 2003). Contudo, em ambas as sequências didáticas, no final de cada aula era distribuída uma ficha de trabalho (avaliação sumativa) para ser resolvida pelos/as alunos/as, de forma a verificar se os conteúdos foram adquiridos (ou não).

Segundo Stein & Smith (2009, p. 24), as tarefas matemáticas são o âmago da aprendizagem dos/as alunos/as, na sala de aula. As tarefas, segundo eles, passam por três fases distintas: como surgem no currículo ou nos materiais de ensino; como são apresentadas ou anunciadas pelo/a professor/a e como são implementadas na sala de aula pelos/as alunos/as, isto é, a forma como os/as alunos/as trabalham sobre a tarefa. Todas estas fases, mas particularmente a da implementação, são vistas como influências importantes sobre o que os/as alunos/as realmente aprendem. A natureza das tarefas muda frequentemente quando passamos de uma fase para outra. Por outras palavras, a tarefa que surge nos materiais curriculares ou de ensino nem

sempre é semelhante à tarefa apresentada pelo/a professor/a, por outro lado, esta não é exatamente a mesma tarefa que os/as alunos/as realmente fazem. Stein & Smith (2009) apontam ainda que as tarefas devem ser ricas, diversificadas e, acima de tudo, bem exploradas, de modo a proporcionarem oportunidades para observar, analisar, relacionar e construir, facultando o progresso de ideias implícitas sobre a Matemática nos/as alunos/as.

Nas aulas, as tarefas estiveram sempre presentes, quer para introduzir um novo conceito, quer para aprofundar conteúdos lecionados. Elas vão ser designadas usando a nomenclatura de Ponte (2005) exercícios, problemas e explorações. Os exercícios servem, essencialmente, para o/a aluno/a colocar em prática e consolidar os conhecimentos já adquiridos. Neste tipo de tarefa, o fundamental é saber se o/a aluno/a dispõe, ou não, de um processo imediato para a resolver. Caso conheça esse processo e seja capaz de o usar, então é um exercício. Por outro lado, os problemas traduzem situações às quais o/a aluno/a não dispõe de um processo imediato de resolução e que, muitas vezes, podem ser resolvidas por diversos métodos. Para Ponte resolver um problema é um processo associado ao raciocínio e à comunicação, ao desafio das capacidades matemáticas do/a aluno/a, bem como ao gosto pela descoberta. Refere-se, ainda, aos exercícios como tarefas fechadas e de desafio reduzido e aos problemas como tarefas fechadas e de desafio elevado. As tarefas de exploração foram usadas para que os/as alunos/as mobilizassem os seus conhecimentos para responder ao enunciado apresentado (1.^a aula) e os problemas foram utilizados para os/as alunos/as aprofundarem os conhecimentos e verificar a compreensão dos conceitos abordados (problemas de construção geométrica de figuras).

No caso das isometrias, as tarefas propostas da sequência desenvolveram a capacidade de visualização espacial, perceção da posição no espaço, como já tinha referido, na medida em que tiveram de transformar figuras e identificar quais as figuras congruentes que estavam dispostas com uma orientação diferente. E, ainda, construir figuras com simetria ou identificar os eixos de simetria de figuras.

As minhas aulas envolveram dois tipos de ensino (Ponte, 2005): o ensino-aprendizagem exploratório e o ensino direto. No ensino-aprendizagem exploratório, o/a professor/a proporciona uma aprendizagem por descoberta e de construção do

conhecimento dos/as alunos; no ensino direto, o/a professor/a desempenha o papel principal, fornecendo todas as informações aos/às alunos/as. Por exemplo, na primeira aula, utilizei a estratégia do ensino-aprendizagem exploratório, em que os/as alunos/as, em trabalho a pares, tiveram de identificar as isometrias com a ajuda do kit de materiais transparentes. Outras vezes, os/as alunos/as resolviam tarefas, em trabalho individual ou em pares e, de seguida, havia discussão (em grupo) sobre a resolução. É de salientar que, em todas as aulas, tive sempre em conta os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

Ponte & Serrazina (2000) dizem que o/a professor/a pode organizar o trabalho dos/as alunos/as de diversas maneiras, nomeadamente em coletivo, em pequeno grupo, aos pares ou individualmente. Cada uma destas formas de trabalho está melhor vocacionada para atingir certos objetivos e é mais adequada para a realização de certas tarefas. Como já mencionei, os/as alunos/as foram alvo de trabalho individual, coletivo e a pares. No que diz respeito ao trabalho individual, este foi realizado em ambas as sequências, na resolução de tarefas, com o objetivo do/a aluno/a usufruir da sua independência, desenvolvendo a capacidade de pensar por si, concluindo quais os conhecimentos que já possui. É com base neste género de trabalho que o/a professor/a verifica quais as dificuldades de cada um/a, de modo a poder auxiliar o/a aluno/a a evoluir na sua aprendizagem. O trabalho a pares foi promovido na primeira sequência, quando os alunos utilizaram o kit de materiais transparentes para explorar uma tarefa. Este contribui para o desenvolvimento sociocognitivo dos/as alunos/as e promove a apreensão de conhecimentos e a aquisição de competências matemáticas. No entanto, é crucial estabelecer um clima de sala de aula que propicie o estabelecimento de interações ricas. O trabalho coletivo teve como intuito promover discussões, reforçar conteúdos e criar o hábito de argumentar perante um público. Este esteve patente quando os/as alunos/as tinham de falar para a turma sobre a resolução de determinadas tarefas, fundamentando as suas justificações. O diálogo/a professor/a-a-aluno/a e aluno/a-professor/a também foi uma constante durante as aulas, permitindo aos/às alunos/as esclarecer possíveis dúvidas e transmitir os conhecimentos já adquiridos, colocando o/a aluno/a no centro da aprendizagem (Simão, *et al.*, 2005).

O/a professor/a possui um papel desafiador, sendo responsável por dinamizar ambientes de aprendizagem ricos e potenciadores do desenvolvimento de competências (Borràs, 2001).

11.1.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2.º CEB

A prática letiva envolveu três momentos diferentes: a observação de aulas (da professora titular de turma e de uma estagiária); a implementação das aulas e a reflexão.

Ao longo da observação das aulas (três aulas) da professora orientadora cooperante procurei retirar a máxima informação possível sobre as características dos/as alunos/as da turma; as suas dificuldades matemáticas; as rotinas que se estabeleciam diariamente na sala; as interações entre a professora-alunos/as e entre alunos/as; as estratégias e metodologias utilizadas pela professora. As aulas observadas tiveram a ver com a revisão de conteúdos relacionados com a proporcionalidade direta. Tal revisão foi feita através da resolução de exercícios do manual, com o objetivo de uma prévia preparação para o Exame Nacional. A turma era heterogénea a nível de conhecimentos matemáticos, apesar da maioria dos/as alunos/as serem bons, destacavam-se quatro alunos/as muito fracos.

Para a observação das aulas lecionadas pela estagiária, que partilhava comigo a turma de estágio, foi-me sugerido que, numa das suas aulas, a olhasse tendo em conta os seguintes critérios: pontos críticos da aula, se fosse eu a lecionar aqueles conteúdos se daria da mesma forma ou mudaria algum aspeto e se fosse aluno/a o que teria aprendido. Numa posterior reflexão, concluí que os objetivos propostos para as aulas tinham sido cumpridos, uma vez que na realização dos exercícios, a comunicação estabelecida entre a colega estagiária e os/as alunos/as, comprovavam que grande parte da turma tinha compreendido os conceitos (simetria axial e simetria rotacional). No entanto, uma sugestão para a melhoria da sua prática seria a de gerar mais ritmo e dinâmica à sua aula, quando os/as alunos/as terminavam as tarefas propostas. Em relação ao ponto crítico da aula, talvez este seja quando a colega

mandou construir sete polígonos regulares. Ela deveria ter solicitado aos/às alunos/as que as construções tinham de ser feitas com rigor, ou seja, teriam de inscrever cada um dos polígonos numa circunferência.

Para a implementação das aulas das sequências foi necessário conceber e fazer sucessivos ajustamentos às planificações das respetivas aulas. Assim sendo, foram realizados esboços das planificações, sendo melhorados após sugestões dadas pela professora supervisora e pela professora cooperante. Contudo, após a implementação da primeira aula da sequência, as planificações das aulas seguintes foram aperfeiçoadas em função das sugestões sugeridas nas reuniões de estágio (o núcleo de estágio era constituído pelas estagiárias, pela professora supervisora e pela professora titular de turma), após cada aula implementada.

Tendo em conta o *feedback* que foi dado aos/às alunos/as, às interações que se geraram na turma e às produções escritas dos/as alunos/as executadas ao longo das sequências de aulas, pode dizer-se que a maioria dos/as alunos/as adquiriu a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, por exemplo, noção de direção e sentido; noção de isometria, tipos de isometrias e suas propriedades. No entanto, a turma evidenciava dificuldades na interpretação dos enunciados e quando estes apresentavam figuras demasiado pequenas, os/as alunos/as tinham dificuldade em identificar o objeto principal e o transformado.

Refletindo em torno de toda a prática letiva verifico que existiam três aspetos fundamentais a melhorar. Em primeiro lugar, poderia ter dado mais atenção aos exemplos que os/as alunos/as iam dando sobre os conteúdos, pois sinto que me agarrei demasiado aos meus exemplos. Todavia, para exemplificar os movimentos relacionados com cada tipo de isometrias procurei que os/as alunos/as trouxessem para a sala de aula as suas vivências (por exemplo: o movimento refletir – ver ao espelho ou o reflexo na água). Um outro aspeto a melhorar prende-se com o cuidado que devemos ter com a linguagem matemática, isto é, devemos ser rigorosos/as na forma como transmitimos os conceitos matemáticos aos/às alunos/as. O último aspeto diz respeito à gestão do tempo. Na realização de determinadas tarefas, os/as alunos/as demoravam mais tempo do que previsto, provocando um atraso no desencadeamento da aula.

A meu ver, relativamente à estratégia de realização de uma ficha de trabalho no final de cada aula lecionada foi bastante importante e útil, quer para mim, na medida em que evidenciava se os/as alunos/as tinham adquirido os conteúdos e, quer para os/as próprios/as alunos/as, na medida em que verificam se tinham aprendido.

Considerando o percurso realizado, penso que o momento reflexivo é fundamental na vida profissional de qualquer professor/a, pois permite pensar no que fizemos, na forma como o fizemos e o que temos de fazer para facultar uma melhor aprendizagem, fundamentalmente aos/às alunos/as da turma.

Todos os momentos experienciados nesta prática letiva tiveram um papel fundamental na iniciação da minha vida profissional, enquanto/a professor/aa de matemática do 2.º ciclo do Ensino Básico, em que os conhecimentos desenvolvidos têm a ver com os identificados por Ball *et al.* (2005) como domínios do conhecimento matemático para ensinar que um/a professor/a deve ter: o conhecimento da matéria e o conhecimento do conteúdo pedagógico.

11.2 Português

O ensino e a aprendizagem da área de Português determinam a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Sendo ela a nossa *língua materna* está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos (PPEB, 2009).

Na prática de português é exposto um resumo dos momentos mais importantes vivenciados, descrevendo os tópicos desenvolvidos, estratégias utilizadas fundamentando o seu uso.

11.2.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB

A disciplina de Português engloba quatro grandes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária. Estes domínios estão integrados nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012), as quais foram

fundamentais para construir as minhas planificações. Deste modo, na minha intervenção, no domínio da Oralidade foi trabalhada a expressão oral; no domínio da Leitura e Escrita foram explorados textos narrativos, texto publicitário e a planificação e escrita de textos; no domínio da Gramática foram reforçados diversos conteúdos gramaticais (a formação de palavras, as classe de palavras e a estrutura da frase) e, por fim, no domínio da Educação Literária foram exploradas as marcas formais do texto poético.

Ao longo da minha intervenção tive a responsabilidade de abordar os quatro tipos de texto, nomeadamente, texto narrativo, dramático, poético e texto não literário. Considero enriquecedora esta experiência, de maneira a que a sua diversidade fomenta o hábito leitor, fazendo com que os/as alunos/as descubram a leitura como fonte de prazer e de informação (Borràs, 2001). Por outro lado, não estive limitada a um género de texto, proporcionando-me o desafio e a oportunidade de planificar aulas diversas, verificando a reação dos/as alunos/as ao trabalhar cada um deles.

A motivação é a responsável por um bom desempenho e uma melhor aprendizagem dos/as alunos/as, mas também pela confiança que cada um/a deposita em si mesmo, devendo ser valorizada no contexto escolar (Simão, *et al.*, 2005). Uma vez que uma das minhas prioridades era motivar os/as alunos/as, pensei numa estratégia de motivação que fosse o ponto de partida para os textos a estudar, fazendo também uma ligação com a produção escrita. Assim sendo, todas as aulas que lecionei foram iniciadas com uma imagem e/ou imagens ou um objeto e/ou com objetos ou pequeno vídeo, sendo analisados, oralmente, com toda a turma, no intuito de esta alcançar o tema da aula. Estas escolhas eram realizadas de acordo com o tema a ser estudado, de forma a colocar o/a aluno/a como construtor ativo do seu próprio conhecimento, ou seja, a aprendizagem é construída tendo em conta a experiência prévia do/a aluno/a (Santos, 2002).

Quando falamos de uma aula de Português, os conceitos que surgem, imediatamente, são leitura e escrita. No entanto, atualmente, o ensino da língua não visa apenas formar bons leitores e bons escreventes, pois o domínio da oralidade também hoje é fulcral (Xavier, 1999). Todos/as temos consciência de que cada vez mais os/as nossos/as alunos/as desprezam a leitura, uma vez que desfrutam de outros

hobbies, tais como ver televisão, jogar computador, ver filmes, entre outros. Assim, cabe ao/a professor/a, na sala de aula, incentivá-los/as para este domínio, levando-os/as a descobrir por si próprios/as o gosto pela leitura e pela cultura em geral, facilitando-lhes recursos para promover um sentido crítico e desenvolvimento pessoal (Borràs, 2001). Deste modo, no decorrer da minha intervenção promovi, diariamente, a leitura silenciosa e a leitura oral. Os/as alunos/as começaram por uma leitura silenciosa do texto, de modo a possuírem um primeiro contato com este, permitindo-lhes uma preparação, a nível de vocabulário para que progressivamente se expressem com coerência (Borràs, 2001). Além disso, a leitura silenciosa é a leitura por excelência, desenvolve a compreensão, característica essencial do ato de ler. Portanto, o/a professor/a deve preparar o clima de leitura e, chegado o momento, proporcionar a leitura do texto de forma expressiva. Assim sendo, à leitura “cabe o papel fundamental de permitir ao/a professor/a o conhecimento das aprendizagens realizadas pelos alunos, dos avanços ao longo dos tempos, das dificuldades e, assim, poder procurar as estratégias pedagógicas indicadas” (Ministério da Educação, 1992). Logo, devemos criar estratégias para que todos/as os/as alunos/as beneficiem da oportunidade de ler em voz alta. Na minha prática os/as alunos/as leram em voz alta, pois se não tivessem a oportunidade de participar na leitura dos textos analisados em aula, tais como: “Grande confusão no estádio”¹¹, “O bonecreiro e a vendedeira de bolos”¹² e “A lapiseira”¹³, participavam na leitura de produção escrita realizada por eles/as.

No que concerne à produção escrita, uma correta compreensão e expressão oral agiliza um processo de aprendizagem da compreensão e expressão escritas (Borràs, 2001). Deste modo, os/as alunos/as foram sempre solicitados a planificar um texto (sobre o tema estudado) e depois a escrevê-lo.

De entre os recursos do/a professor/a, o manual¹⁴ esteve presente em todas as aulas, pois é um recurso essencial para os/as alunos/as, quer para a resolução de exercícios quer para aprofundar conhecimentos (Gérard & Roegiers, 1998). O manual adotado pelo centro de estágio encontra-se bem estruturado, no entanto, não

¹¹ Integrado na obra *O elefante não entra na jogada*, de António Torrado (2007).

¹² Integrado na obra *A Asa e a Casa*, de Teresa Rita Lopes (2004).

¹³ Integrado na obra *A Cavalo no Tempo*, de Luísa Ducla Soares (2003).

¹⁴ Costa, Fernanda & Mendonça, Luísa (2013). *Diálogos – Português 5.º ano*. Porto: Porto Editora.

quer dizer que as aulas sejam restringidas a ele. Antes pelo contrário, nas minhas aulas, procurei trabalhar os textos presentes bem como a gramática a eles associados. Enriqueci essas tarefas através da inclusão de objetos relacionados com os textos bem como na abordagem da gramática criei situações de aprendizagem por descoberta utilizando cartolinas (colocadas no quadro) e jogos.

Também o recurso às TIC foi frequente, uma vez que utilizei o PowerPoint para projetar imagens alusivas ao tema a abordar, na medida em que os/as alunos/as retêm mais facilmente a informação se tiverem um bom suporte visual (Castro, 2005). Por outro lado, esta estratégia também foi usada para correções de trabalhos, permitindo não perder muito tempo com a escrita no quadro e permitir que os/as alunos/as fizessem uma correção sem hesitações ou erros. Além disso, a inclusão das TIC proporciona aulas dinâmicas, interativas, lúdicas e motivadoras aos/às alunos/as. A este propósito, na minha sexta aula, para introduzir o texto publicitário, apresentei à turma um pequeno anúncio publicitário, em que foi notável a motivação sentida pelos/as alunos/as para os conteúdos a abordar. Deste modo, o computador faculta um ambiente motivador na sala de aula, mas também é visto como um meio facilitador para o/a professor/a.

Ainda nesta ótica de proporcionar uma melhor aprendizagem aos/às alunos/as, foi realizada uma atividade de *brainstorming*, na minha primeira aula, intitulada “Futebol”, em que os/as alunos/as tiveram de referir o campo semântico relacionado com o desporto em questão, registando nos cadernos diários. O *brainstorming* é uma técnica que possibilita estimular a promoção de ideias, daí estar integrado num conjunto de atividades que promovem a investigação. A informação obtida através do *brainstorming* não obedece a um processo reacional e planificado de procura e pesquisa, de conceitos, em que a sua utilização proporcionará um conjunto de ideias e de questões que possam constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa mais exigente e elaborada (Trindade, 2002).

O diálogo/a professor/a/a-aluno/a-professor/a também foi um elemento crucial durante o processo de ensino e aprendizagem. O diálogo permite aos/às alunos/as transmitir conhecimentos, desenvolver a capacidade oral, promovendo a comunicação na turma. Além disso, permite ainda ao/à professor/a verificar se os/as

alunos/as adquiriram os conteúdos visados para o tema estudado (Simão, et al., 2005).

Quanto à utilização do quadro negro, também este foi útil, pois é vantajoso para escrever palavras-chave, sínteses, chuva de ideias e esquemas sobre conteúdos que estão a ser trabalhados. Como referencia Borrás (2001), “O tradicional quadro negro pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas.” (p. 592).

Continuando, a premissa de facultar aulas distintas, no que se refere a conteúdos gramaticais, fez-me implementar a realização de jogos lúdicos, em que os/as alunos/as exploraram gramática de uma forma diferenciada. Assim, executei os seguintes jogos: “Quem é quem?”; “Fujam do crocodilo!” e “Quem quer saber gramática?”, em que as equipas se demonstraram bastante participativas e ambiciosas para ganhar. De acordo com Vygotsky (1993), o jogo condiciona o desenvolvimento, uma vez que facilita a passagem de aquisições iniciantes e imaturas a outras permanentes.

A utilização de jogos educativos, em contexto de sala de aula, traz vantagens acrescidas ao ensino, pois além de tornarem as aulas mais diversificadas, motivadoras e interessantes, promovem uma atitude positiva perante a aprendizagem e, acima de tudo, encorajam a participação ativa dos/as alunos/as, potenciando a expressão oral, aumentando a sua confiança e autoestima (Borrás, 2001, p. 378). A utilização de jogos permite, portanto, o desenvolvimento integral do/a aluno/a: cognitivo, social, emocional e físico; facilita a aquisição de conhecimentos; desenvolve nos alunos e alunas a sua competência linguística; permite a socialização e a cooperação (por exemplo: saber dar a vez, seguir instruções e regras); estimula a imaginação e a criatividade; aumenta a capacidade de memória e a concentração; muda o ritmo da aula, ajudando a criar um ambiente mais divertido e descontraído, e aumenta a comunicação aluno/aluna – aluno/aluna, reduzindo o domínio do/a professor/a/a. Efetivamente, ao longo do desenvolvimento dos jogos, eu assumi, apenas, um papel de observador e facilitador das atividades.

Por outro lado, antes de iniciar cada atividade é importante estabelecer regras e dar instruções claras e precisas sobre o objetivo do jogo a executar. Nas aulas que lecionei os objetivos de todos os jogos que realizei eram os de motivar os alunos e

alunas, reforçar conteúdos abordados e sistematizar conhecimentos, pois ao mesmo tempo que os/as alunos/as se estão a divertir, também estão a aprender. Por tudo isto, o desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior produtivo, facilita os processos de socialização comunicação, expressão e construção do conhecimento. Segundo Ruy Santo (1998), as atividades lúdicas promovem a autoestima e favorecem o desenvolvimento da linguagem. Nesta ótica, através dos jogos e das brincadeiras, os/as alunos/as que têm mais dificuldade e medo em comunicar conseguem fazer fluir as suas ideias com naturalidade.

De seguida, os registos no caderno diário também foram bastante utilizados e, em meu entender, essenciais na medida em que os/as alunos/as precisam de ter registado o que realizaram na aula para, futuramente, ao estudarem para os testes de avaliação, terem presentes modelos de respostas, correções de conteúdos gramaticais e produções escritas. De acordo com Jean Piaget, as crianças ainda estão a desenvolver a sua capacidade de abstração, por isso, é necessário existir registos das tarefas que se realizam na sala de aula. Portanto, o caderno diário poderá servir como orientador aquando da preparação do aluno e aluna para avaliações (Borràs, 2001).

Nas minhas aulas também implementei trabalhos de grupo, pois considero relevante que os/as alunos/as aprendam a trabalhar em equipa e com pessoas que apresentem personalidades distintas. Considero que trabalhar em grupo proporciona aos/as alunos/as determinadas vantagens, visto que permite que construam o conhecimento coletivamente e, além disso, hoje em dia, são cada vez mais as profissões em que trabalhar em grupo é uma metodologia normal de trabalho. Assim sendo, permite aos/as alunos/as trocar e enriquecer ideias; aumenta os conhecimentos de cada um/a; promove o diálogo, a cooperação e o respeito pelos outros e fortalece a responsabilização, quer individual quer em grupo (Patrício, 1997). É, pois, conveniente que os/as professores/as preparem os/as alunos/as para essas situações.

Para terminar, a avaliação também constitui uma componente importante na vida escolar dos/as alunos/as. É pertinente que percebam a forma como se empenharam na realização das tarefas propostas ao longo da aula. Por esta razão, um/a professor/a deve refletir no modo como deve avaliar os/as seus/suas alunos/as, decifrando o que sabem ou não, de forma a planificar as aulas tendo por base os seus

conhecimentos. Segundo Norberto Boggino (2009), a avaliação é vista como “uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos” (p. 80). Deste modo, facilita as intervenções pedagógicas do/a professor/a, uma vez que possibilita adaptar estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos/as alunos/as e à dificuldade do objeto de conhecimento. Assim sendo, “ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos/as alunos/as e propor estratégias pertinentes, para que eles/as possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares” (Boggino, 2009, p. 80). Além disso, “A avaliação dos saberes dos alunos terá que ser o ponto de partida do processo de ensino” (Boggino, 2009, p. 81).

Para terminar, e considerando todo o meu percurso, concluo que é possível lecionar aulas de forma divertida, lúdica, motivadora, tendo, permanentemente, como objetivo principal proporcionar uma aprendizagem por descoberta e significativa aos/as alunos/as. De acordo com Contreras (1996), citado por Borràs (2001) “Ensinar é provocar dinâmicas e situações em que possa acontecer um processo de aprendizagem.” (p. 66).

11.2.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB

Ao longo das duas semanas de intervenção (bem como duas de observação) foi minha preocupação, ultrapassar, num curto espaço de tempo, a fase de adaptação, para começar a intervir. O trabalho expandido ao longo deste tempo fez com que tenha desenvolvido atitudes de pesquisa, numa perspetiva de investigação centrada nas práticas em que estava envolvida, considerando que qualquer professor/a deverá saber analisar, refletir e problematizar as práticas que desenvolve ou observa enquanto profissional de educação. Além disso, defini metas e objetivos que procurei alcançar, tais como: compreender a escola no seu meio socioeconómico e a comunidade, a fim de proporcionar e preparar a melhor resposta às necessidades

observadas na comunidade; aprofundar e desenvolver reflexão na intervenção educativa; desenvolver capacidades de reflexão individual e em grupo, consciente que a mesma é imprescindível para me enriquecer como pessoa e como interveniente na prática educativa; planificar o ato pedagógico nas suas várias dimensões, incluindo a preparação de recursos didáticos, construção, aplicação e análise de instrumentos de avaliação e de desenvolver competências de auto e heteroavaliação.

Por outro lado, tive a preocupação de pensar bem na forma como iria lecionar os vários textos pelos quais fiquei responsável, tendo para isso a preciosa ajuda do/a professor/a orientador cooperante e da professora supervisora. Ambos desempenharam um papel crucial, respondendo às minhas dúvidas, aconselhando e sugerindo estratégias, de modo a que as aulas fossem alvo de aprendizagens significativas para os/as alunos/as. Para isso exigi a mim mesma uma boa preparação dos textos, um reforço dos conteúdos gramaticais a abordar, essencialmente as formas verbais, de modo a estar preparada para todo o tipo de questões que pudessem surgir. A meu ver, essa preparação refletiu-se em aulas bem organizadas e articuladas, permitindo a exploração dos quatro domínios previstos nas Metas Curriculares (2012) bem como o cumprimento dos objetivos propostos para cada uma das aulas.

No que se refere à circulação pelo espaço, quando não necessitava de estar junto ao quadro, circulava pela sala. Aliás, usufrui bastante da circulação pela sala de aula, uma vez que permite uma aproximação entre professor/a-aluno/a, possibilitando uma visão mais concisa da evolução e das dificuldades e necessidades de cada aluno/a.

Além disso, procurei diversificar as estratégias a utilizar, de modo a criar ambientes em que os/as alunos/as participassem ativamente, em que o empenho dos/as mesmos/as fosse um dos fatores mais relevantes no ensino bem como difundir a motivação para aprender, pois através da adequação de conteúdos se fomentarão situações de êxito escolar capazes de motivar os/as alunos/as a continuar a construir a sua própria aprendizagem. Quanto melhor souber relacionar o que aprende com o

que já sabe, maior será a motivação do/a aluno/a para continuar a aprender (Borràs, 2001).

A língua é considerada simultaneamente um uso social, quer como instrumento intelectual quer como objeto de conhecimento. Sendo esta o melhor instrumento de comunicação de que dispomos, deve facilitar-se a sua aprendizagem, começando por uma motivação adequada, como já aludi. Deste modo, a língua é um instrumento determinante para alcançar uma boa interação social. Daí que a comunicação seja a principal função e o seu mais importante objetivo (Borràs, 2001). Assim, coloquei questões aos/as alunos/as, ao longo do tempo de aula, na medida em que o questionamento permite ao/à professor/a verificar quais os seus conhecimentos, as dificuldades que possuem e permite relembrar conteúdos gramaticais e desenvolver a capacidade oral (Vieira & Vieira, 2005).

Considero também que é possível promover a aprendizagem através da dinâmica de jogos, em que os/as alunos/as reforçam conteúdos, como os gramaticais, de uma forma mais divertida e motivadora. Com esta estratégia pretendi estimular a alegria de descobrir e de registar. A alegria de descobrir consegue-se através deste género de atividades, estimulando, também, o registo, na medida em que os/as outros/as possam beneficiar de um conhecimento em construção (Caraças, 2005).

Em relação à leitura, um/a professor/a, além de verificar se os/as seus/suas alunos/as compreendem as ideias principais de um texto, o vocabulário, as partes de que consta, entre outros, deve observar a entoação e expressividade com que leem, o ritmo e a rapidez de leitura. Contudo, o fundamental é despertar o gosto e a curiosidade pela leitura, fazendo emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária, mantendo viva essa atitude ao longo do percurso escolar e para além dele. Um dos motores da motivação para a leitura assenta no par novidade/reconhecimento, ou seja, a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (pares, individual, pequenos grupos e grupo-turma). Portanto, ler é uma prática social e a leitura na escola deve ser um espaço de diálogo, em que o/a professor/a exerce a função de leitor, mediador e de árbitro (Ministério da Educação, 2011).

Para terminar, importa ressaltar que é importante que o/a aluno/a descubra na avaliação formativa uma ferramenta eficaz e uma ajuda de extrema importância para reconhecer onde se encontra e onde quer chegar, tome consciência das dificuldades que deve superar e do processo que deve seguir para o conseguir. Deste modo, sempre que os/as alunos/as respondiam a questões (oralmente ou por escrito) ou liam produções escritas, apropriava-me do momento para dar indicações de melhoria.

Em forma de conclusão, procurei em todas as aulas variar as estratégias de ensino para que os/as alunos/as se sentissem motivados ao longo da aula. Diversificar as estratégias de ensino é uma ótima forma de cativar os/as alunos/as para o processo de ensino e aprendizagem.

11.3 Ciências Naturais

Na prática de ciências naturais é apresentada uma síntese dos momentos mais significativos e vivenciados ao longo de duas semanas. Será exposta uma fundamentação das decisões e estratégias tomadas, bem como uma reflexão de toda a prática letiva.

11.3.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB

As minhas intervenções na disciplina de Ciências Naturais concentraram-se nos conteúdos “as trocas nutricionais entre o organismo e o meio”. Este conteúdo integra-se no 6.º ano de escolaridade, no Programa de Ciências da Natureza do Ensino Básico (1991), no tema “Terra – Ambiente de vida”, no subtema “Processos vitais comuns aos seres vivos.

Para o ensino das Ciências baseei-me numa aprendizagem construtivista na qual se revela a importância da implicação mental do/a aluno/a como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar é vista como um processo de (re) construção desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo

(Martins, *et al.*, 2006). Nesta perspetiva, o/a aluno/a desempenha um papel ativo, e o/a professor/a apenas gera, por exemplo, momentos de descoberta, além de ser transmissor de algumas informações. Deste modo, ao longo das aulas lecionadas, foi dado ênfase ao diálogo entre professor/a-aluno/as e alunos/as-professor/a, pois é uma situação educativa bem aberta. Assim pode-se orientar desafios, mas também permitiu que os/as alunos/as transmitissem os seus conhecimentos e que o/a professor/a os captasse previamente, quais as dificuldades que possuem, realçando assim o/a aluno/a como centro da sua aprendizagem (Simão, *et al.*, 2005).

Para alcançar os objetivos propostos nas minhas planificações, tive como ponto de partida o manual adotado¹⁵ pelo centro de estágio, uma vez que é considerado um suporte de apoio e consolidação à aprendizagem dos/as alunos/as (Albuquerque & Miranda, 2001). O início dos anos letivos faz com que muitas famílias portuguesas gastem parte do seu orçamento na aquisição de manuais escolares para os/as seus/suas educandos/as, entre outros o de Ciências Naturais. Além disso, este material didático constitui um ponto de ligação entre a escola e a família, possibilitando aos pais acompanhar, orientar e verificar as suas aprendizagens (Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009). Do mesmo modo, constitui um apoio insubstituível para os/as alunos/as, quer ao nível dos conteúdos a abordar, quer de algumas tarefas que disponibiliza. No entanto, cabe ao/a professor/a utilizar o manual escolar de uma forma lúdica, não se cingindo apenas à sua utilização mas sim, fazendo parte do conjunto dos materiais didáticos a utilizar em sala de aula.

Na minha primeira aula, comecei por reforçar conteúdos lecionados no ano letivo anterior (5.º ano) sobre a constituição da flor. Tive também o intuito de fazer a ligação com o conteúdo a abordar: a alimentação das plantas, dada a desarticulação referida (CNE, 2006) por Isabel Alarcão. Esta revisão foi feita tendo em conta um trabalho anteriormente realizado pelos/as alunos/as. Através da projeção de um esquema, estes foram preenchendo as partes constituintes da flor. Como já foi referido, é importante verificar quais os conhecimentos que os/as alunos/as já

¹⁵ Caldas, Isabel & Pestana, Isabel. (2011). *Projeto Desafios de Ciências da Natureza – 6.º ano*. Lisboa: Santillana.

possuem, pois através das suas representações prévias, são encaminhados/as, por etapas sucessivas, até à construção do saber (Braga, 2004).

Na minha segunda aula, implementei uma ficha de avaliação sobre a “Reprodução humana e crescimento”. Esta temática foi lecionada pela professora orientadora cooperante. No entanto, auxiliei-a na construção da ficha de avaliação sumativa. Considero importante para um/a professor/a estagiário/a o contato com a construção deste instrumento (compreendendo o modo como as temáticas são colocadas bem como a forma como é feita a própria cotação das perguntas), uma vez que, como qualquer tipo de avaliação é determinante para o/a aluno/a. A avaliação tem uma função reguladora, na medida em que o/a aluno/a faz o balanço das suas aprendizagens e assume uma participação ativa nas opções a seguir para a construção da aprendizagem (Solé, 2001).

Em cada uma das minhas aulas foi projetado um *powerpoint*, com texto e imagens, tendo como objetivo orientar o desenvolvimento da aula. Se beneficiarem de um bom suporte visual, os/as alunos/as estarão mais motivados, possibilitando uma melhor captação da informação (Castro, 2005).

Seguindo a ótica de proporcionar uma melhor aprendizagem aos/às alunos/as, numa outra minha aula, proporcionei à turma uma atividade experimental, com a questão “Como circula a seiva bruta na planta?”, executada em trabalho de grupo. Inicialmente foram formados, de forma aleatória, cinco grupos, um grupo constituído por cinco elementos e quatro grupos constituídos por seis elementos. Essa distribuição foi feita tendo em conta um cartão colorido, atribuído a cada um/a dos/as alunos/as ao acaso.

O trabalho de grupo visa, segundo Almeida (1998): a necessidade de rentabilizar materiais; criar a oportunidade da construção do conhecimento na perspetiva do construtivismo; proporcionar aos/às alunos/as a promoção de atitudes responsáveis com momentos de cooperação e partilha (Almeida, 1998). Além disso, permite orquestrar discussões entre os vários grupos, expor ideias e opiniões bem como promover a integração social.

Em relação à atividade experimental, foi distribuído por cada aluno/a, uma ficha “Explorando a alimentação das plantas”, no intuito de acompanhar e orientar os/as alunos/as na concretização da atividade, exigindo a formulação de hipóteses e

previsão de resultados, observação e sua explicação bem como uma resposta final à questão inicial (Martins, *et al.*, 2006). No entanto, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de observar e esquematizar como circulava a seiva bruta numa flor¹⁶ através do resultado da atividade experimental, sintetizando o que estavam a aprender. De qualquer modo, o olhar dos/as alunos/as também foi estimulado, pois como refere Caraça (2005),

“É preciso estimular o olhar continuamente para fora, para fora de nós! Olhar para dentro de nós não está errado, mas procuremos sobretudo olhar para fora! Ou seja, observar, observar, observar! Porquê? Porque é preciso apreender as circunstâncias em que a natureza nos poderá revelar os seus segredos. É preciso observar com rigor e muito cuidadosamente” (p.34).

Também o trabalho experimental tem uma importância especial na educação em Ciência, sendo amplamente reconhecida por investigadores/as, professores/as e outros profissionais ligados à educação. De acordo com os investigadores/as, uma boa aprendizagem exige a participação ativa do/a aluno/a, de modo a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento (Almeida, 1998). Ora as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem. As Ciências Naturais, enquanto possibilitam o desenvolvimento de processos e métodos promovem situações de descoberta, desenvolvendo oportunidades excelentes para uma aprendizagem centrada na ação e na reflexão da própria ação (Sá, 1994).

No decorrer da minha prática pedagógica, recorri ainda à metodologia Abordagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Esta metodologia também coloca o/a aluno/a como agente principal no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que lhe permite utilizar cenários do quotidiano que obrigam a formular e a responder a questões desafiadoras e motivadoras. Neste processo de ensino, o/a professor/a desempenha o papel de orientador das aprendizagens, no qual deve definir um ambiente de aprendizagem que promova o trabalho de grupo; intervir no processo de ensino se os alunos e alunas precisarem, nomeadamente, colocando questões; efetuando pequenas exposições, facilitando a aprendizagem e, por fim, deve monitorizar e avaliar os alunos e alunas no decorrer da sua aprendizagem (Scott (2005) citado por Vasconcelos & Almeida (2012)). Deste modo, cabe ao/a professor/a

¹⁶ Ver apêndice VI (Registo fotográfico de uma atividade experimental realizada pela turma. Esta atividade teve como objeto de estudo um cravo).

conseguir envolver os/as alunos/as, desenvolvendo a sua curiosidade e muitas outras competências, motivando-os para investigar as soluções para os problemas em questão. Tarefas como desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a investigação e o questionamento são essenciais para um bom orientador.

Segundo Knowles (1999), citado por Vasconcelos & Almeida (2012), existem elementos que apoiam o/a professor/a a preparar-se para o papel de orientador. Assim sendo, deve: (1) criar um ambiente de aprendizagem, ou seja, ajudar os/as alunos/as a promoverem a capacidade do ensino ser dirigido por si próprios e a conhecerem-se como recursos de aprendizagem; (2) planejar o seu papel, isto é, saber o que fazer, como encaminhar todo o processo e refletir sobre o seu papel; (3) perspetivar a aprendizagem a realizar, ou seja, os/as alunos/as devem ter em conta os seus conhecimentos prévios para atingir os objetivos propostos; (4) definir metas a atingir pelos/as alunos/as, isto é, apoiá-los a superar as dificuldades para objetivos a atingir; (5) auxiliar na elaboração de uma planificação, em que devem ser os/as próprios/as alunos/as a construir a sua planificação e os recursos necessários bem como a definir estratégias; (6) clarificar níveis de envolvimento nas atividades, ou seja, perceber quais as aprendizagens que são da responsabilidade dos/as alunos/as e, para terminar, (7) avaliar, em que necessita de obter informações para, mais tarde, fornecer feedback apreciável aos/as alunos/as, proporcionando-lhes um enriquecimento da aprendizagem.

No início de cada aula, foi realizado um reforço dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores, de modo a que percebessem o leque de conceitos que possuem e a sua importância e mútua relação. O crescimento de conceitos dos/as alunos/as, patente em todas as aulas, pode ser exposto através de seis dimensões: identificação (contornos indefinidos de novos conceitos); maturação (separação de atributos essenciais e não essenciais em conceitos); operacionalização (iliteracia, as ligações entre conceitos são externas e operacionais); desenvolvimento (novas significações, a rede de ligações alarga-se e exprime-se); formalização (rede de ligações é interna integrada consistentemente numa teoria) e tempo (Albuquerque, 2001).

No que se refere à avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as, esta foi realizada de forma contínua, recorrendo a uma ficha de trabalho (no final de cada

aula, por exemplo o relatório da atividade experimental) e a uma grelha de avaliação¹⁷ (inclui os objetivos e as tarefas propostos para a aula). Pretende-se avaliar o/a aluno/a, individualmente e como membro de um grupo, em termos de aprendizagem de conteúdos, de desenvolvimento de processos de raciocínio científico e de pensamento crítico, bem como na colaboração individual na resolução grupal do problema (Vasconcelos & Almeida, 2012).

Tendo em conta todas as intervenções, considero que é crucial variar as estratégias de ensino, pois para além de motivação aos/as alunos/as permitirá chegar às necessidades de cada um/a.

11.3.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB

A prática letiva em Ciências Naturais reuniu duas fases diferentes: a observação e a intervenção. A observação das aulas lecionadas pelo/a professor/a orientador/a cooperante é muito útil e importante, na medida em que permite tomar conhecimento das características da turma, das metodologias implementadas e reflexão sobre as minhas opções metodológicas. O/a professor/a orientador/a cooperante era uma pessoa aberta, incentivando a profissionalização individual de cada um/a de nós. Por outro lado, a intervenção é o ponto-chave a destacar no período de estágio, que passa por momentos distintos, desde a conceção das planificações às reflexões pós-aula. Desde o primeiro dia de observação que a professora orientadora cooperante se disponibilizou para auxiliar na construção das planificações de aula, de forma a proporcionarmos aulas eficientes, eficazes e em que cada um/a de nós se sentisse profissionalmente bem. Conhecendo a turma, decifrando os/as alunos/as que possuem mais ou menos dificuldades, foi capaz de dizer se determinada estratégia era ou não a melhor a colocar em prática. Além disso, a professora supervisora também desempenhou um papel crucial na minha preparação, pois foi a pessoa que me apoiou em termos teóricos e em termos de sugestões para as aulas.

¹⁷ Ver apêndice VII.

A temática curricular da qual fui responsável é vista, pelos/as alunos/as, como sendo uma matéria mais difícil de motivar, pois reúne uma série de conceitos e processos dos quais têm dificuldades em compreender, nomeadamente, a fotossíntese. Uma vez que a minha formação no Ensino Secundário era da área de Humanidades, senti necessidade em procurar informações suficientes para, quando lecionasse as minhas aulas, pudesse estar devidamente preparada para todas as questões que me fossem colocadas. Além disso, penso que é fundamental para um/a professor/a ir mais além do que consta nos manuais escolares. Daí a minha “sede” de querer saber mais, porque tem de existir confiança no conteúdo que se está a ensinar (Vieira & Relvas, 2003).

Confesso que senti um pouco de receio antes de lecionar, uma vez que era uma turma bastante interventiva, com alunos/as de resultados académicos muito bons. No entanto, devido à minha preparação, consegui superar esse medo.

Ao longo de todas as minhas aulas, apesar de ser uma turma constituída por 29 alunos/as, procurei que todos/as participassem nelas. Refletindo, verifico que esse meu objetivo foi alcançado. Se porventura notasse que algum/a aluno/a se encontrava distraído, questionava-o imediatamente, apelando à importância da atenção na sala de aula. Neste sentido, não posso falar de participação sem falar na estratégia de diálogo/a professor/a-a-aluno/a também utilizada. Esta foi sempre usada, na medida em que os/as alunos/as eram questionados/as, solicitados/as pelos seus nomes e, através do diálogo, eu conseguia perceber quais as suas dificuldades bem como quais os conceitos que não tinham ficado bem adquiridos (Santos, 1998).

A circulação pela sala foi também uma das grandes estratégias utilizadas. Sempre que não necessitava de estar à frente, circulava pelo espaço, pelos lugares de cada um/a, porque considero importante acompanhar e dar apoio individual (Santos, 1998).

No que concerne à planificação de aula, tinha receio de não a conseguir cumprir, mas tinha a perfeita noção de que uma planificação é flexível, devendo ajustá-la de acordo com as necessidades dos/as alunos/as e do currículo a lecionar. Portanto, o mais importante não é cumprir a planificação delineada, mas que os/as alunos/as aprendam. Além disso, procurei e considero relevante dar tempo aos/as alunos/as para a realização das tarefas, pois se for diminuto os/as alunos/as podem

sentir-se comprimidos e não conseguir geri-lo de forma a realizá-la. Caso contrário, se for demasiado, os/as alunos/as podem correr o risco de ficar à espera, dando origem a uma desmotivação e distração. Logo, esta questão é fulcral para cada tarefa a executar.

Uma outra situação que me fez refletir foi a escrita do sumário. Comecei por fazê-lo no início de cada aula, seguindo a metodologia da professora orientadora cooperante, mas sem um objetivo claro, para mim. Refletindo sobre tal, considerava importante que a turma compreendesse o porquê da sua escrita, revendo, resumindo ou aprofundando o que fora lecionado na aula. Encontrei uma solução: o sumário passou a ser, diariamente, construído pelos/as alunos/as, no final da aula, à medida que iam sendo questionados/as acerca dos conteúdos abordados.

Em relação à atividade experimental, senti necessidade de a concretizar com a turma, porque era uma das tarefas que a professora orientadora cooperante raramente executava, uma vez que os trabalhos de grupo eram um grande obstáculo. Assim sendo, quis desafiar a turma e proporcionei-lhe a realização da atividade experimental, porque considero que, através desta metodologia, os/as alunos/as compreendem melhor os conceitos, pois são eles/elas que estão a colocar em prática os seus conhecimentos prévios para responder às questões. No final da atividade, verifiquei que todos/as os/as alunos/as responderam de forma correta às questões presentes no “Relatório”. Tal como refere Formosinho (2008), as aprendizagens ativas são “aquelas em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo.” (p.56).

Observando e refletindo sobre a minha intervenção verifiquei o quanto importante são as aprendizagens centradas nos/as alunos/as e a necessidade de dar relevância às suas dúvidas e dificuldades pois, mais do que cumprir uma mera planificação, é de realçar o que os/as alunos/as aprenderam tornando-se cidadãos ativos e úteis, através desta área curricular. Considero que este estágio me fez crescer, tanto a nível profissional como a nível pessoal, pois ao estarmos perante uma turma, derrubamos o medo, as angústias, conseguimos evoluir e dar o melhor de nós. Em síntese, afirmo que consegui alcançar os objetivos propostos, tendo saudade de lecionar, mas acredito que ainda tenho um longo caminho pela frente.

Refletindo sobre a minha área de formação no secundário e a minha experiência de ensino e aprendizagem nas quatro áreas, lembro agora que sempre gostei de ciências e neste outro papel de uma sala de aula também adorei o desafio. Desafio esse que ficou marcado por uma troca de saberes com alunos/as, com professores/as, mais experientes, cumprindo, assim, o meu objetivo.

11.4 História e Geografia de Portugal

A disciplina de História procura desenvolver nos/as alunos/as atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem.

Na prática de História é apresentada uma síntese dos momentos mais importantes, explicando as estratégias utilizadas e todo o processo envolvido ao longo de duas semanas.

11.4.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB

As disciplinas científicas, que correspondem à organização epistemológica gerada pela evolução milenar do conhecimento, não se interagem no currículo escolar por direito próprio, embora a longa habituação a um elenco curricular estável quase nos leve a pensar que sim. Se ensinamos, na escola, esta ou aquela disciplina, é porque com ela se visa um determinado grau de cultura e educação, para além dos conhecimentos e competências que socialmente se têm como úteis e necessários. Por isso, antigos saberes desapareceram do currículo escolar e outros surgiram, ao longo dos tempos, debatendo-se, em consequência, a interface entre saberes especializados e a utilização integrada de saberes. Também se questionam hoje quais as dimensões dos saberes científicos em crescimento rapidíssimo e de acesso alargado pela via tecnológica, competirá, ainda assim, à escola garantir a todos e porquê (Roldão, 1998).

O ensino da História é essencial no currículo escolar, visto que permite aos/às alunos/as e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros (memória, pertença e reconhecimento do outro); contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões (interpretação e clarificação da mudança, da diferença e da permanência); constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir (metodologia do questionamento e pesquisa de testemunhos, de fundamentação crítica das análises, de desconstrução e reconstrução permanente do conhecimento) (Roldão, 1998). Portanto, a História deve constituir-se como uma disciplina que permite ao/à aluno/a situar-se na sociedade onde vive.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, as planificações de aula que construí tiveram, continuamente, em conta os meus destinatários, isto é, os/as alunos/as do 6.º ano de escolaridade. Deste modo, comecei por definir metas de ensino, traçar objetivos, selecionar conteúdos, desenvolver estratégias de ensino para alcançar os objetivos visados, determinar o tempo para cada tarefa e, por fim, avaliar se os objetivos propostos foram alcançados (Zabalza, 1994). Assim sendo, o meu primeiro suporte foram as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013), pois é fundamental que um(a) professor(a) tenha conhecimento acerca do currículo em vigor.

Segundo as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013), os conteúdos das minhas aulas integravam-se no domínio “Portugal Hoje”, enquadrando-se nos subdomínios “A População Portuguesa” e “Os lugares onde vivemos”. Nestas aulas, as temáticas específicas a desenvolver passaram pela evolução da população portuguesa, caracterizando-a quanto aos grupos etários e à sua distribuição pelo país e foram, ainda, abordados os conteúdos que dizem respeito às características da população urbana e da rural, bem como os respetivos modos de vida. Estes conteúdos foram lecionados ao longo de quatro aulas, as quais envolveram atividades de aprendizagem, recorrendo a estratégias e recursos diversificados quer com vista ao aprofundamento de conhecimentos quer à avaliação dos/as alunos/as.

As planificações são um elemento crucial na construção do processo de ensino e aprendizagem, pois cabe ao/à professor/a tomar decisões sobre o que ensinar (os

objetivos e os conteúdos), como ensinar (a metodologia, ou seja, as estratégias a utilizar) e porquê (a avaliação das necessidades) (Borràs, 2001, p.77). Além disso, o tempo também é um fator significativo no processo de ensino e aprendizagem, pois na aula, deve ser distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual de cada aluno/a.

“(…) na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.” (Zabalza, 2001, citado por Braga *et al.*, 2004, p.27)

Tendo em conta a importância da planificação, concretizei uma planificação global, cujo objetivo foi organizar uma sequência de aprendizagem em seis tempos letivos, contendo os objetivos específicos, bem como os descritores de desempenho a explorar em cada domínio. Como sabemos, uma planificação deverá ser flexível, isto é, poderá ser alterada em qualquer momento, tendo em conta as características da turma.

Assim, no decorrer das minhas aulas tive por base a planificação conceptual, a qual adequa a planificação às necessidades de cada aluno/a, procurando ajudá-los/as no seu desenvolvimento, a confrontar diferentes pontos de vista, a partilhar e a interagir uns com os outros solucionando conflitos sociocognitivos. Este modelo de planificação tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, os quais permitem ao/à professor/a ajudá-los a progredir nas suas aprendizagens. Os objetivos são vistos numa perspectiva de reformular os objetivos e conteúdos, para que os/as alunos/as consigam entender verdadeiramente as metas definidas pelo MEC, seguindo uma orientação de ensinar com e para a compreensão.

Por outro lado, ao longo das minhas aulas, procurei dar ênfase à motivação, uma vez que a considero um elemento fulcral, que proporciona a compreensão da aprendizagem individual e coletiva. Tal como refere Neves & Graça (1987) “motivar é criar situações que levem o indivíduo a querer aprender e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça.” (p.19).

Assim sendo, pretendi suscitar na turma o gosto de aprender, promovendo a motivação, de forma a melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as, uma vez que a motivação é a base principal no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a motivação intrínseca do/a aluno/a e o seu interesse por saber e/ou aprender coisas novas promove a sua aprendizagem. Caso contrário, a falta de motivação pessoal produz uma clara dependência em relação ao/à professor/a e às suas instruções para realizar as tarefas solicitadas. Deste modo, é fundamental que o/a aluno/a esteja motivado para a aprendizagem, privilegiando a curiosidade, o desejo de explorar, de analisar, de procurar informações acerca dos conteúdos em análise, apelando a uma aprendizagem por descoberta. Neste sentido, o/a aluno/a é considerado um agente ativo, uma vez que constrói o seu próprio conhecimento, enriquecendo-se, em que o/a professor/a desempenha o papel de orientador, proporcionando novas aprendizagens, tendo em conta os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

No que concerne às estratégias de ensino utilizadas, um/a professor/a deve refletir sobre a adaptação das estratégias aos/às alunos/as a que se dirige e em função dos objetivos propostos.

“A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (Roldão, 2009, p.57)

Nesta perspetiva, ao longo das aulas lecionadas, o diálogo entre professor/a-alunos/as e alunos/as-professor/a foi um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. O diálogo promove a comunicação na turma, mas também permite verificar se os/as alunos/as possuem algum tipo de conhecimento acerca do tema. Além disso, possibilita transmitir os conhecimentos, desenvolver a capacidade oral, de ouvir, permitindo um processo de ensino e aprendizagem mais centralizado no/a aluno/a, na medida em que são os responsáveis pela aprendizagem (Simão, et al., 2005). Portanto, permite ao/à professor/a verificar se os/as alunos/as alcançaram os conteúdos lecionados.

Uma vez que é pertinente cativar e despertar o gosto pela disciplina de História e Geografia de Portugal nos/nas alunos/as, torna-se necessário promover aulas

diversificadas, isto é, integrar novas formas de lecionar os conteúdos, de modo a captar uma maior atenção dos/as alunos/as. A este propósito, as minhas aulas beneficiaram da inclusão das TIC, pois considero que, através da sua utilização, consigo despertar uma maior motivação nos/as alunos/as, estimulando uma participação mais ativa tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e lúdicas. Atualmente, o computador é uma ferramenta poderosa que combina vários elementos, a saber: audiovisual, texto, imagem e som (Sousa, *et al.*, 1993). Portanto, em cada uma das aulas projetei um *powerpoint*, como suporte às temáticas abordadas e como apoio a exercícios de aprofundamento (retirados do recurso interativo da Porto Editora). Utilizei, ainda, uma pequena reportagem sobre o testemunho de um emigrante. O recurso à reportagem permite ao/a professor/a efetuar paragens, de forma a explorar tópicos, utilizando um modo mais interativo, na medida em que os/as alunos/as ouvem e/ou leem o que lhe é dito e têm imagens e/ou filmagens que acompanham o que ouvem e/ou leem. Além disso, a reportagem foi utilizada como síntese dos conteúdos abordados. Por outro lado, a partir deste recurso foi possível estabelecer um paralelismo com a realidade atual, o que é fundamental para que os/as alunos/as percebam que, apesar de estarem a estudar fatos do passado, podem debater situações da atualidade. A aplicação dos meios audiovisuais confere às aulas um maior dinamismo e amenidade, sendo um instrumento significativo no apoio didático e de pesquisa quer para os/as alunos/as quer para os/as professores/as, (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 17). Note-se que o uso das TIC é visto como um novo ambiente de aprendizagem, permitindo ao/a professor/a tornar uma aula motivadora.

Das estratégias utilizadas pelo/a professor/a, o manual¹⁸ esteve presente em todas as aulas lecionadas como suporte aos conteúdos abordados e para atividades de aprofundamento dos conteúdos. Segundo Gérard & Roegiers (1998) o manual escolar é denominado como “sendo um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficiência” (p. 19). Para Choppin (1992, in Morgado, 2004), “O manual escolar resume quatro características diferentes e importantes e que lhe conferem uma atitude própria: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos

¹⁸ Costa, Fátima & Marques, António (2013). *História e Geografia de Portugal 6.º Ano*. Porto: Porto Editora.

escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e um instrumento pedagógico” (p.37). Na verdade, o manual escolar é um dos recursos mais utilizados como apoio à aprendizagem nas nossas escolas. No entanto, verifica-se que, atualmente, está a deixar de ser o objeto principal dentro da sala de aula, servindo apenas para consolidar os conteúdos abordados.

No ensino da História, ou qualquer outra disciplina, o questionamento é uma das estratégias mais utilizadas, no intuito de desenvolver a reflexão e produzir ambientes de aprendizagem estimulantes. As questões formuladas pelos/as professores/as visam desenvolver cidadãos capazes de gerar conhecimento, de se tornarem autónomos, relembrar conhecimentos e/ou fatos promovendo estas capacidades, não esquecendo o desenvolvimento do pensamento crítico (Vieira & Vieira, 2005). Assim sendo, na segunda aula (e seguintes) lecionada fiz uma ligação com os conteúdos abordados na aula anterior, verificando o que tinham apreendido. Além disso, procurei fazer uma ligação entre os conteúdos e os dias de hoje, pois considero pertinente que exista ligação entre a matéria e a atualidade, conduzindo a turma a refletir sobre mudanças que o país está sofrer devido à atual conjuntura. Os temas tratados permitiram aos/às alunos/as questionar e desenvolver o seu sentido crítico.

Na última aula, a turma realizou um trabalho de grupo. Este trabalho consistiu na realização do “Jogo da Glória”¹⁹. A turma foi dividida em dois grupos, executando, assim, a tarefa em conjunto. O trabalho de grupo é um momento que permite construir (em grupo) conhecimento, além de que fomenta a interação e a cooperação entre colegas, em que as relações e as emoções que derivam desses fatores (amizade, apreço, antipatia...) têm influência na aprendizagem e na forma como esta é concretizada (Borràs, 2001). Neste tipo de estratégia, os/as alunos/as desenvolvem a capacidade de ouvir, de argumentar, de cooperar, de expor as suas opiniões, de aprender a respeitar as opiniões dos(as) colegas, a partilhar ideias, bem como a dividir tarefas. Estes aspetos só são desenvolvidos quando são exercitados, ou seja, só se aprende fazendo (Lopes & Silva, 2009).

¹⁹ Ver Apêndice VIII.

É relevante mencionar que, ao longo de todas as aulas, foram apresentadas diversas imagens (incluindo mapas). A partir de uma imagem passava-se à explicação do conteúdo, uma vez que permitia a contextualização do que se passou, como se passou e, principalmente, onde se passou (localização espacial). Como refere Borràs (2001) “O trabalho na aula não deve limitar-se à exercitação da memória a partir de ideias. Há que promover o diálogo entre o docente e o educador, baseadas por exemplo, na observação de imagens.” (p. 421). Além disso, foi solicitado aos/às alunos/as a leitura e análise de documentos, uma vez que é fulcral criar o hábito de ler documentos históricos, os quais facultam o conhecimento de acontecimentos do passado e clarificam alguns aspetos históricos estudados. Deste modo, são um instrumento de pesquisa e de descoberta para o historiador, tornando-se um objeto de explicação e apoio da descoberta do/a aluno/a, (Proença (1989).

Quanto à avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as, esta foi executada no final de cada aula, através de uma ficha de trabalho. A concretização de fichas de trabalho visa motivar os/as alunos/as a confrontarem-se com situações que se interligam com o seu dia-a-dia, de modo a desenvolver uma série de competências que lhes permitam o exercício do pensamento crítico, do diálogo e do estabelecimento de consensos em situações de conflito (Trindade, 2002, p. 22). A partir da avaliação conseguimos verificar as necessidades pedagógicas dos/as alunos/as comprovando se atingiram ou não os objetivos educativos propostos pelo currículo. A avaliação também proporciona informações sobre como os/as alunos/as evoluem a aprendizagem. Assim, a avaliação contínua permite intervir nos momentos adequados e adequar estratégias necessárias de cada um/a (Borràs, 2001).

11.4.2 Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB

Após terminar a leção da disciplina de História e Geografia de Portugal, é relevante refletir sobre tudo o que foi feito ao longo de duas semanas, de modo a pensar na forma como todo o processo se desenrolou, bem como no que poderá ser melhorado no futuro.

Comecei por pesquisar acerca dos conteúdos que ia lecionar, pois temos que saber sempre mais do que aquilo que consta no livro adotado pela escola. Na minha opinião, é fundamental ter uma bagagem bastante rica de conhecimentos, de forma a estar preparada para o maior número de perguntas que os/as alunos/as possam fazer. No entanto, confesso que senti alguma dificuldade em reunir bibliografia suficiente para me enriquecer em termos dos conteúdos a lecionar, porque considero que um/a professor/a deve usufruir de uma grande cultura geral, de muito estudo e, acima de tudo, muita prática para lecionar quaisquer que sejam os conteúdos, bem como a disciplina. Porém, através de várias pesquisas, quer em livros, quer a recursos interativos (da Porto Editora) consegui reunir o máximo de informações para poder lecionar todas as minhas aulas. Além disso, procurei sempre tirar as minhas dúvidas junto do/a professor/a orientador cooperante e da professora supervisora, os quais tiveram um papel fundamental.

Em seguida, surgiu a tarefa de planificar a sequência de aulas. No início, senti-me um pouco assustada, uma vez que o/a professor/a orientador cooperante utilizava bastante o livro e eu tinha a plena consciência de que não me queria nem devia cingir apenas a ele. Neste sentido, o meu primeiro passo foi pensar de que forma poderia usar o livro, sem ele ser o meu apoio principal na sala de aula.

Após a concretização das planificações, a minha preocupação prendeu-se com o fato de me preparar bem para as aulas que ia lecionar. Tal organização e preparação fez com que ao lecionar não necessitasse de ter qualquer auxílio documental à minha frente, tendo a percepção de que me sentia bem preparada. Sabia exatamente todos os passos que tinha de seguir, o que me permitiu fazer ligações com aulas anteriores e, assim, poder circular pela sala.

Ao longo das minhas aulas, procurei sempre que todos/as alunos/as nelas participassem e, a meu ver, concluo que consegui alcançar esse objetivo. Porém, se verificasse que algum/a aluno/a estava mais “desligado” da aula, fazia-lhe uma questão acerca do conteúdo a tratar.

Além disso, existiu bastante diálogo entre professor/a-alunos/as e alunos/as-professor/a. Em meu entender, considero importante a utilização desta estratégia, pois faz com que haja uma boa relação e/ou comunicação na turma.

Um outro fator relevante diz respeito ao nome dos/as alunos/as. Nas duas semanas de observação tive o cuidado de memorizar os nomes de todos eles/elas, já que o nome e a forma como os indivíduos são invocados são importantes para que se realize uma verdadeira relação (Santos, 1998). Deste modo, chamei sempre os/as alunos/as pelo seu respetivo nome, fui-lhes colocando questões para saber o que perceberam, o que tinham adquirido na aula anterior e fazendo com que todos/as participassem na aula.

No início da segunda aula (e seguintes) criei o hábito de reforçar os conteúdos abordados na aula anterior. Este método serve para o/a professor/a verificar se o/a aluno/a está acompanhar a nova temática e se mantém o estudo em dia (Vieira & Vieira, 2005).

No decorrer do estágio possuí sempre essa preocupação, pois, enquanto/a professor/aa estagiária, queria certificar-me que todos os conteúdos que lecionara tinham sido aprendidos pela turma. Além disso, no final de cada aula distribuí por cada aluno/a uma ficha de trabalho, no intuito de testar se tinham aprendido os conteúdos.

Posteriormente, a circulação pela sala de aula também foi uma das estratégias utilizadas, na medida em que concebi uma relação mais próxima com os/as alunos/as, porque para mim, não faz sentido que um/a professor/a permaneça sempre junto ao quadro, marcando uma distância para com os/as seus/suas alunos/as.

Por fim, sendo a aprendizagem um mecanismo que é afetado por mudanças dos/as alunos/as, é necessário motivá-los/as, constantemente, para que o processo de ensino e aprendizagem seja contínuo. Caso contrário, os/as alunos/as deixam de ter uma participação ativa nas aulas (Simão, *et al.* 2005).

Considerando todo o percurso devo salientar que, ao lecionar esta unidade curricular, me senti bastante nervosa, ansiosa e com receio de falhar. A meu ver, penso que todos estes receios se deveram ao fato de ser a última disciplina a lecionar, mas também ao fato desta disciplina requerer um grande grau cultural, o qual ainda não possuo, uma vez que um/a professor/a de História usufrui de um conhecimento incondicional, de muitos fatos, de imensas datas e acontecimentos... No entanto, devido à minha boa preparação e recolha de informação, considero que consegui ultrapassar estes obstáculos, facultando aulas motivadoras, participativas e

dinâmicas, considerando que, futuramente, ainda vou aprender muito, aliás, um/a professor/a está em constante aprendizagem.

Ao longo do estágio, considero que houve uma melhoria significativa no modo de planear as aulas, bem como na gestão do tempo. A experiência obtida e as dificuldades sentidas na realização das diversas atividades serviram para que, ao longo do semestre, me fosse adaptando às propostas de trabalho. A gestão do tempo foi a maior dificuldade sentida. Era difícil prever o tempo que os/as alunos/as demoravam a realizar as atividades e quanto tempo seria necessário para explorar cada conteúdo. Com a prática percebi que, ao conhecermos os/as alunos/as e o contexto, nos tornamos mais seguros para fazermos as nossas escolhas relativamente às estratégias a desenvolver, às atividades a realizar, à metodologia a seguir, aos recursos materiais a utilizar e à gestão do tempo.

Apesar do caminho a percorrer ainda ser longo, quase me sinto capaz de afirmar que estou preparada para enfrentar qualquer desafio, ainda que tenha consciência de que a aprendizagem se vai fazendo ao longo da vida e à medida que as dificuldades surgem. O estágio foi marcado por uma importante troca de aprendizagens, quer com os/as professores/as mais experientes quer com os/as alunos/as, o que me permitiu adquirir um leque repleto de ferramentas necessárias não só para a minha futura vida profissional como me ajudaram a crescer enquanto pessoa.

**PARTE IV – REFLEXÃO EM TORNO DA MINHA CAMINHADA DE
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Considerando toda a caminhada realizada ao longo desta prática educativa, vivenciei uma mistura de emoções, na medida em que, quando entrei pela primeira vez na sala de aula, senti como se fosse um regresso aos tempos de aluna, em que muitas recordações me vieram à memória. Revivi os recreios, as brincadeiras, os/as amigos/as, que ficaram para toda a vida, os/as colegas de carteira, os/as professores/as, mas acima de tudo, as aprendizagens que aí foram adquiridas. Simultaneamente sobressaiu no meu pensamento, a noção de que as responsabilidades seriam completamente diferentes, uma vez que era responsável pela aprendizagem de alunos/as do 1.º CEB e do 2.º CEB.

Emoções à parte, foi no decorrer da prática educativa que apliquei todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação e era meu dever fazê-lo com o maior sucesso possível. Tomar conhecimento dos contextos onde me inseri foi bastante importante, daí o processo educativo ter começado pela observação. No decorrer desta fase consegui recolher informações importantes que me foram úteis para conhecer melhor todo o ambiente educativo e, essencialmente, os/as alunos/as, fator principal no âmbito da formação de professores/as.

No decorrer do estágio, contactei com uma turma do 1.º ciclo e com quatro turmas do 2.º ciclo, com características próprias, às quais tive de adequar estratégias pedagógicas diferenciadas. Assim, com a turma do 1.º ciclo gerei uma relação mais próxima e afetuosa, devido à faixa etária e ao tempo de estágio passado com ela. Neste nível de ensino, os/as alunos/as, normalmente, são mais dependentes do/a professor/a para executarem as tarefas e ultrapassarem eventuais desacordos entre pares. Contrariamente, no 2.º ciclo, os/as alunos/as são mais autónomos na realização dos trabalhos, contendo outra maturidade para resolver discórdias com os seus pares, dispensando a intervenção do/a professor/a. Logo, com as turmas do 2.º ciclo, a relação com os/as alunos/as foi diferente, na medida em que eles/elas começam a definir a sua personalidade, gerando grupos com os quais se identificam, distanciando-se um pouco das pessoas mais velhas.

Ao longo da prática educativa, verifiquei que houve uma melhoria significativa no modo de planear as aulas e de as lecionar. A experiência alcançada ao longo das

aulas, bem como as dificuldades sentidas na realização das tarefas, serviram para que me fosse adaptando de uma forma mais realista às propostas de trabalho. Uma mais-valia para a evolução foram as reflexões com os/as professores/as orientadores/as cooperantes e professores/as supervisores/as que chamavam à atenção dos erros e apontavam críticas construtivas de modo a melhorar nas aulas seguintes.

Do mesmo modo, também o trabalho de grupo, no 1.º ciclo, se revelou uma mais-valia. Juntamente com a minha colega conseguimos superar determinadas dificuldades, aprendemos deveras uma com a outra e, acima de tudo, foi essencial a sua presença nas aulas para que no final pudéssemos referir aspetos bons e menos bons, de modo a modificarmos futuramente. Este trabalho mostrou-se enriquecedor, na medida em que existe uma troca de ideias, facultando uma visão mais amplificada, acabando por ter mais opções de escolha. No 2.º ciclo, para além do trabalho ter sido mais autónomo, permaneceu sempre uma partilha de ideias com colegas e com os/as professores/as orientadores/as cooperantes e com os/as professores/as supervisores/as.

Um outro aspeto que não posso deixar de mencionar, diz respeito às turmas com que trabalhei, as quais contribuíram para o sucesso em contexto sala de aula. Os/as alunos/as eram encantadores, consegui sempre motivá-los/as para a aprendizagem e mostraram-se sempre bastante recetivos/as às atividades que lhes fui propondo. Ambos os centros de estágio onde concretizei a minha prática me receberam muito bem, quer os/as professores/as cooperantes orientadores/as quer os/as professores/as supervisores/as sempre se mostraram disponíveis para ajudar.

Efetivamente, o estágio é uma etapa indispensável no percurso de formação dos/as professores/as, visto constituir uma experiência relevante através da qual tive a oportunidade de crescer como pessoa profissional, de fortalecer os conhecimentos científicos e pedagógicos e de criar laços de amizade, inesquecíveis. Foi um trabalho difícil, cansativo, mas muito útil e enriquecedor.

Finalizada esta importante passagem sinto-me, agradavelmente, satisfeita com os resultados obtidos. Verifiquei que as turmas aprenderam, participando sempre ao

longo das minhas intervenções, nunca deixando que uma pessoa estranha na sala os/as perturbasse nas suas atitudes.

Entendo que a educação acontece em cada momento, que cada um/uma se envolve e deixa envolver os/as alunos/as com cada pormenor, alerta, reflexão, escolha e conclusão de uma ação. Por esta razão, valorizo ainda mais a oportunidade de introdução à prática com muito apoio para as reflexões e orientações sobre as escolhas a mobilizar em contexto de sala de aula, com a possibilidade de correção suportada e altamente crítica, como fora possível neste momento de estágio. Deste modo, a educação é como uma arte capaz de orientar e desafiar o futuro, arte para a qual o artista deve sentir-se e viver como tal, pois apenas assumindo estes valores conseguirei ser uma verdadeira professora. Só assim conseguirei semear e ver crescer valores e competências em seres que, espero ver tornarem-se empreendedores de si mesmos.

Tendo em conta a minha caminhada, considero que aprendi e cresci bastante, proporcionando-me a construção de um baú repleto de experiências, exemplos e contra exemplos que me levam a criar outros tapetes mágicos, sendo estes a atmosfera pedagógica envolvente, com a qual desejo ver crescer os que me serão destinados, dentro e fora da sala de aula. Portanto, mais uma vez, tive a oportunidade de perceber que a profissão de docente é um tesouro, permitindo que seja profissional e alunos/as, simultaneamente, a qualquer momento e em qualquer instante, seja com quem for. As lições são preciosas e uma boa referência pode significar coerência quer pessoal, quer profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abreu, V. (1999). *Tarefa fechada e tarefa aberta. Motivação, aprendizagem e acções*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de matemática*. Departamento da Educação da Universidade de Lisboa, acedido a 10 de junho de 2014: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/GTI-Joao-Almiro.pdf>
- Albuquerque, A. (2001). Da literacia à ousadia: desafio na viragem do milénio. In M. F. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A. & Tavares, J. (2002). Resiliência: aspetos da diversidade na globalização. In M. F. Patrício, *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). Papel do trabalho experimental na Educação em Ciências. *Revista Comunicar Ciência*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996), *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Batista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ªed). (Coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Lisboa: Grávida.

- Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I. Antologia de textos sobre a surdez*. Projeto AFAS. Lisboa: Editorial Caminho.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares I*. Setúbal: Marina Editores.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp.79-86.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex for inclusion: Developing learning and participation in school*. (M. P. Santos, trad.). Center for Studies on Inclusive Education. Acedido em 24 de novembro de 2013 em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlauch.htm>.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Braga, F. (2004). *Planificação. Novos papéis, novos modelos. Dos projetos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1976). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Caraça, J. (2005). Ciência e Educação em Ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência. In M. I. Miguéns, *Ciência e Educação em Ciência*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castro, E. (2005). *Memória e Aprendizagem-Aquisição e Retenção de Saberes*. Braga.
- Capa, A., Rego, D., Sim-Sim, I., Amaral, I., Felgueiras, I., Monteiro, M., Reis, M., Sanches, N. & Nunes, R. (1999). *O/a aluno/a surdo/a em Contexto Escolar – Estratégias de intervenção em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calderon, F. & Greenberg, M. (2000). *Challenges to Parents and Professionals in Promoting Socioemotional Development in Deaf Children in* Spencer, P. E., C. J. e Marschark, M. (Eds.). *The Deaf Child in the Family and at School*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Cover, F., Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, O. (2004). As (in)comunicabilidades na Formação: o que urge fazer entre surdos e ouvintes. *Comunicare: Revista de Comunicação*, pp. 9-10.
- Coelho, O. (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. 2.^a Edição. Porto Editora: Porto.

Conceição, A., Almeida, M. & Costa, R. (2011). *Matemática sob investigação – 6.º ano*. Porto: Areal Editores.

Dias, M., Carriço, E., Terrinca, I. & Nunes, M. (2000). *Manual de Métodos de Estudo (2.ª Fase) – Estudar para aprender: Orientações práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Fabregat, C. & Fabregat, M. (1989). *Como Preparar Uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições Asa.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

Garrido, I. (1990). *Motivacion, emocion y accion educativa*. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

Hill, H. & Ball, D. (2009). The curious and crucial case of mathematical knowledge for teaching. *Phi Delta Kappan*, pp. 68-71.

- Hyde, M. & Power, D. (2006). Editorial: DEI Inclusion Special Issue. *Deafness and Education International*.
- Kirk, A. & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leite, C. & Zabalza, M. (2012). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIIE.
- Leitão, M., Pires, I., Palhais, F., Galllino, M. (1993). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar. Da criança ao aluno*. (vol II). Coleção Movimentos Pedagógicos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o/a professor/a*. Lisboa: Lidel.
- Loughlin, C. & Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Matos, M. & Gordo, M. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação Matemática n.º 26*, pp. 13-17.
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (1993). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

- Martins, M. & Neves, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita – Uma experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M., Coutinho, A. & Amaral, M. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: DGIDC.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso – Guia para pais e educadores*. Lisboa: Presença.
- Mesquita, I. & Silva, S. (2008). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio*. (2ªed). Braga: Editora Nova Educação, Lda.
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO.
- Ministério da Educação e da Cultura (1990). *Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação e da Cultura (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação e da Cultura (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (1992). *Materiais de apoio aos novos programas-leitura e escrita 2.º ano*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação e da Cultura (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação e da Cultura (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Mourão, B. & Almeida, D. (2011). *Ajudem-me a estudar!*. Edição: Livpsic.

Monreal, S; Santos, J.; Hemández, R. & Cuenca, A. (1995). *Deficiência Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Ediciones Aljibe.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed Editora. Porto Alegre.

Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares – Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógica-didática. Estruturas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Nunes, R. (1999). A audição e as Ajudas Individuais. In Pereira, F. (Org.), *O/a aluno/a surdo/a em Contexto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Parker & Baltridge (2008). *Elementary Geometry for teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.
- Paiva, M. & Lourenço, A. (2009). Comportamentos Disruptivos versus Rendimento Académico: uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718).
- Patrício, M. (1997). *Formar Professores Para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação Matemática*, 74, pp. 3-9.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O/a professor/a e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Raposo, N. (1995). A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas. *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Edições.
- Rabello, E. & Passos, J. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. (retirado de <http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/Vigotski/Desenvolvimento-humano.pdf>, acedido a 21 de novembro de 2013).
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M. & Ponte, J. (2000). A formação em novas tecnologias e as concepções práticas dos/as professores/as de Matemática. *Quadrante* 9, p.3.
- Roldão, M.C. (18 de maio de 1998). *Evolução das metodologias de ensino da história no sistema educativo português*. Instituto Camões e Associação de Professores de História. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1990). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In Rodrigues (Org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, p.57.

Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sá, J. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Santos, R. (1998). *Desafios na Formação do Educador: Retomando o Ato de Educar*. São Paulo: Papyrus Editora.

Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível?. *Educação Matemática*, 74, pp. 16-21.

Santo, R. (1998). *Desafios na Formação do Educador: Retomando o Ato de Educar*. São Paulo: Papyrus Editora.

Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial Semente.

Simão, A., Sousa, C., Marques, F., Nogueira, S. (2005). *Psicologia da Educação- Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'água, p.94.

Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos/as alunos/as surdos/as na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim (org.). *A criança surda: contributos para a educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, C. (1997). *Idealismo y etnocentrismo en los discursos e las prácticas de integración de los niños sordos a la escuela común*. Acedido em 30 de novembro de 2013 em: http://virtual.udesc.br/Midiateca/Publicações_Educação_de_Surdos/artigos06.doc.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, M. & Silvestre, C. (2007). *Educação de surdos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sousa, A., Pato, A. & Canavilhas, C. (1993). *Novas Estratégias – Novos Recursos no Ensino da História*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Solé, I. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspetivas para a Acção Pedagógica*. In Coll et al.. (pp.28-53). Porto: Edições Asa.
- Stein, M. & Smith, M. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. *Educação Matemática, Novembro/Dezembro*.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M. & Hughes, E. (2009). Orquestrando discussões matemáticas produtivas: cinco práticas para ajudar os/as

professores/as a ir para além do mostrar e dizer. *Mathematical Thinking and Learning*, pp. 313-340.

Stratton, C. (2010) *Os Anos Incríveis- Guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 a 8 anos*. Editor: Psiquilibrios.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. (Vol. 10). Porto: Porto Editora.

Todorov, J. & Moreira, M. (2005). *O conceito de motivação na psicologia*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3 (1), (pp.119-132).

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas Práticas Pedagógicas: Prática*. *Revista Lusófona de Educação*.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do/a professor/a - Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.

Viseu, F., Fernandes, Â. & Gonçalves, M. (2009). *O Manual Escolar na Prática Docente do/a professor/a de Matemática*. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veloso, E. (2012). *Simetria e Transformações geométricas*. Lisboa: APM.
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vidal, J. & Ponce, M. (1990). *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Madrid: Editorial EOS.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ªEd.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e Linguagem* (1.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2003). *Pensamento e Linguagem* (2.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, L. (1999). *A Escrita e a Criatividade: Dos Escritores aos Escrevedores. Atas das I Jornadas Científico-Pedagógicas do Português* (pp.193-200). Coimbra: Almedina.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa. (2005). *Princípio da igualdade* (Art. 13.º). Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República N.º 4 – 1.ª Série. (Revisão da Estrutura Curricular). Ministério da Educação. Lisboa.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Guião de entrevista aos/as alunos/as surdos/as

Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas
A Modelo educativo	Recolher elementos referentes às conceções sobre o modelo educativo e a satisfação	1. Quem decidiu a sua vinda para esta escola? 2. Gosta de ser nesta escola ou preferia outra? Porquê? 3. Considera que aprende muito nesta escola? Porquê? 4. O que é ser um bom professor? 5. O que é ensinar bem? 6. Tem alguma dificuldade nas aulas? A quem pede ajuda? 7. Como deveriam ser as aulas?
B Inclusão/Socialização	Recolher dados de opinião relativos à inclusão	1. Tem amigos na escola? São surdos e/ou ouvintes? 2. Como comunica com os seus amigos? 3. Os seus amigos ajudam-no na aula quando tem dificuldades? Quando? Como? 4. No intervalo os teus amigos brincam contigo? Quando? Onde? A quê? 5. Como deveriam ser os teus amigos?

APÊNDICE II

Guião de entrevista aos/às professores/as do ensino regular

Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas
A Inclusão	Recolher dados de opinião sobre inclusão	1. O que entende por inclusão? 2. O que faz esta escola para promover a inclusão de alunos surdos? 3. Quais são as estratégias que utiliza para a inclusão de alunos surdos na escola? 4. Quais são as principais barreiras à inclusão de alunos surdos na escola? 5. Existe interação entre os alunos? 6. Como caracteriza a articulação entre professores/as de E.E. e/ou técnicos/as e os/as professores/as do Conselho de Turma? 7. Como caracteriza o nível de colaboração e participação dos pais nas tomadas de decisão em relação à educação dos/as seus/suas educandos/as? 8. Quais são as principais limitações que sente na escola para a integração total dos alunos surdos?
B Modelo Educativo	Conhecer a opinião sobre o modelo educativo	1. Quais são as dificuldades que sente neste modelo? 2. E os aspetos positivos? 3. Qual é o melhor modelo para a educação de alunos surdos? 4. Qual é o modelo educativo que melhor prepara os alunos surdos para a vida

		adulta? 5. O que acha que poderia mudar para melhorar a aprendizagem dos alunos e superar as dificuldades? 6. Que limitações sente na sua prática educativa?
--	--	---

APÊNDICE III

Mesas em U



Cantinho da biblioteca



Cantinho do sucesso



APÊNDICE IV

Tabela de Autoavaliação do Comportamento e do Trabalho

Nomes	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
	Comportament o	Aprendizage m	Comportament o	Aprendizage m	Comporta mento	Aprendizage m	Comporta mento	Aprendizage m	Comporta mento	Aprendizage m
Camila										
Daniel										
David										
Inês										
Jorge										
Liliana										
Luciano										
Luana										
Mariana F.										
Mariana I.										
Marisol										
Pedro										
Raquel										
Tiago										

Legenda:

Comportamento/Aprendizagem - verde: bom; amarelo: suficiente; vermelho: insuficiente

Participação no trabalho - verde: bom; amarelo: suficiente; vermelho: insuficiente

APÊNDICE V

Trabalhos em grupo



APÊNDICE VI

Atividade experimental

(Antes)



(Depois)



APÊNDICE VII

Turma: B Ano: 6.º N.º / Nome	Grelha de registo de observação de atitudes							
	2.º Período Ano Letivo: 2013/2014							
	Assiduidade/Pontualidade		Empenho				Aquisição de aprendizagens	Responsabilidade
	Presenças	Falta de Atraso	Trabalho de casa	Falta de material	Atitude crítica (saber manifestar a sua opinião)	Relacionamento de aprendizagens		
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								

Bom [+], Não satisfaz [-], Satisfaz [+/-]

APÊNDICE VIII

Jogo da glória



ANEXOS

ANEXO I

Grelha de análise das entrevistas por categorização aos/às professores/as do Ensino Regular

Categorias		Subcategorias
Opinião dos docentes	Inclusão	- Conceito
		- Estratégias da escola
		- Estratégias do/a professor/a
		- Barreiras
		- Interação entre os alunos
		- Cooperação entre professores e/ou técnicos
		- Colaboração entre a escola e a família
		- Limitações
	Modelo educativo	- Dificuldades dos docentes
		- Aspetos positivos para os docentes
		- O melhor modelo para a escolarização
		- Preparação para a vida adulta
		- Alterações necessárias
		- Limitações

(Adaptado de Estrada, M. *A Educação de alunos surdos no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*, 2009)

ANEXO II

Grelha de análise das entrevistas por categorização aos/às alunos/as surdos/as

Opinião dos/as alunos/as	Modelo educativo	- Opção
		- Satisfação
		- Processo de ensino e aprendizagem
		- Dificuldades
		- Alterações
	Inclusão/Socialização	- Relação com os pares
		- Comunicação com os pares
		- Sentimentos de entreaajuda
		- Alterações

(Adaptado de Estrada, M. *A Educação de alunos surdos no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*, 2009)