

Orientação

AGRADECIMENTOS

Neste ponto importa salientar e agradecer o apoio de todos aqueles que acompanharam a mestranda ao longo do seu percurso de formação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Às crianças da sala B do jardim de infância da Escola Básica das Antas, Educadora Conceição e Manuela (assistente técnica) por todo o carinho, pelas aprendizagens e momentos inesquecíveis vivenciados ao longo do semestre.

Aos alunos da turma do 3.º ano I da EB1/JI de Boucinha e professora Marisa (e restantes elementos/funcionários da instituição) por todas as aprendizagens adquiridas, pelo apoio, afetividade e envolvimento ao longo do período de estágio.

Ao par pedagógico pela disponibilidade permanente, a palavra de apoio na hora certa e o carinho constante em períodos, por vezes, complexos a nível académico.

A todos os docentes (coordenadora de curso, supervisores institucionais e das demais unidades curriculares) é de reconhecer o rigor científico e pedagógico, o acompanhamento progressivo e orientado das práticas, bem como o encorajamento no desenvolvimento deste processo de ensino e de aprendizagem.

À família (pais, irmãos e avós), do fundo do coração, todo o apoio incondicional durante este percurso pautado por momentos positivos e menos positivos (de revolta, cansaço e ansiedade). A palavra certa no momento certo foram cruciais para que acreditasse nas capacidades e competências pessoais.

Não menos importante destaca-se uma pessoa muito especial, basilar ao longo do crescimento académico da mestranda. Por todas as palavras, gestos, atitudes e paciência, um obrigada sincero.

RESUMO

O presente relatório – requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – reflete as experiências e conhecimentos desenvolvidos, resultantes da prática pedagógica supervisionada desenvolvida em dois contextos de estágio: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, a estudante teve como objetivo descrever, compreender e refletir acerca do processo de prática segundo o desenvolvimento de capacidades e competências substanciais à prática docente.

Enquanto (futura) profissional de educação, verifica-se pertinente a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos ao longo da formação inicial para que se torne exequível uma prática sustentada. Similarmente, o docente, baseando-se em quadros teóricos e conceituais (amplificados de forma subjetiva e continuada), desenvolverá a sua forma pessoal de pensar e agir nos contextos de práticas reais visando a inclusão e equidade educativas, e a colaboração profissional e reflexiva.

Conforme a metodologia de investigação-ação (constituída por várias etapas interligadas – observação, planificação, ação e avaliação, reflexão), a ação da mestranda desenvolveu-se de forma cíclica e articulada, numa perspetiva construtivista – e holística – do conhecimento a erigir pelas crianças (atores centrais do processo) ressaltando-se, igualmente, a pertinência dos demais instrumentos orientadores elaborados no decorrer da ação.

Concludentemente, os estágios desenvolvidos nos dois contextos facultaram a edificação de uma postura profissional, reflexiva e investigativa, promotora da tomada de decisões em contexto de prática reafirmando-se competências profissionais e pessoais e valorando-se, efetivamente, a formação ao longo da vida para aquele que se constitui um docente generalista.

Palavras-chave: Educação, Investigação-ação, Socioconstrutivismo, Profissional Reflexivo

ABSTRACT

The present report – partial requirement to obtain the master's degree in Preschool Education and Primary Education – reflects the experience and expertise developed as a result of pedagogical practice supervised developed in two contexts of internship: Preschool Education preschool and Primary Education. In fact, the student had as objective to describe, understand and reflect on the process of practice according to the development of capacities and substantial skills to teaching practice.

As a (future) professional in education it is relevant mobilize scientific, cultural and pedagogical knowledge acquired along the initial formation to make a sustained practice possible. Similarly, the teacher, based on theoretical and conceptual frameworks (amplified in a subjective and continuing way), will develop his personal form of thinking and acting in real practice settings aiming the educative equity and inclusion, professional and reflective collaboration.

Considering the investigation-action methodology (consisting of several stages interconnected – observation, planning, action and evaluation, reflection), the student's actions were developed in a cyclic and articulate form according to a constructivist – and holistic - perspective of the knowledge to raise by the children (central actors in the process). It is also important to note the relevance of the other guiding instruments drawn up in the course of the action.

Conclusively, the practice developed in two contexts made possible the construction of a professional, reflective and investigative attitude, promoter of the taking decision in practical context reaffirming the professional and personal skills and valuing, effectively, life-long learning for one who is a generalist faculty.

Keywords: Education, Investigation-action, Social Constructivism, Reflexive Professional

ÍNDICE

Índice de anexos	VIII
Lista de abreviações	X
Introdução	1
1. Enquadramento teórico, legal e concetual	5
2. Caracterização geral da instituição de estágio	29
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	41
Reflexão final	75
Bibliografia	85
Anexo 2 – Tipo A (impressos)	91

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital)

Anexo 2 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2 AI – Guião de observação	93
Anexo 2 AII – Horário das atividades letivas e atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 3.º ano I	107
Anexo 2 AIII – Planificações diárias	108
Anexo 2 AIII 1 – Planificações diárias (Semana de 06/11/2013 a 08/11/2013)	108
Anexo 2 AIII 2 – Planificações diárias (Semana de 08/01/2014 a 10/01/2014)	130
Anexo 2 AIV – Narrativa individual	165
Anexo 2 AV – Narrativa colaborativa	174
Anexo 2 AVI – Guião de pré-observação	180
Anexo 2 AVII – Grelhas de avaliação	183
Anexo 2 AVII 1 – Grelha de avaliação da leitura em voz alta	183
Anexo 2 AVII 2 – Grelha de avaliação da participação oral	184
Anexo 2 AVII 3 – Grelha de avaliação do cumprimento de regras de sala de aula	185
Anexo 2 AVII 4 – Grelha de avaliação do trabalho em grupo	186
Anexo 2 AVII 5 – Grelha de avaliação do trabalho em pares	187

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2 BI – Guião de observação	
Anexo 2 BII – Horário das atividades letivas e atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 3.º ano I	
Anexo 2 BIII – Planificações diárias	
Anexo 2 BIV – Narrativas individuais	

Anexo 2 BV – Narrativa colaborativa
Anexo 2 BVI – Guiões de pré-observação
Anexo 2 BVII – Grelhas de avaliação
Anexo 2 BVIII – Registos fotográficos

LISTA DE ABREVIACÕES

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEI – Currículo Específico Individual
DL – Decreto-Lei
DN – Despacho Normativo
EB1 – Escola Básica do 1.º ciclo
EE – Encarregado de Educação
EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica
EPE – Educação Pré-Escolar
ESE – Escola Superior de Educação
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PT – Plano de Turma
PE – Projeto Educativo
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PNL – Plano Nacional de Leitura
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
UIEM - Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento, concernente ao relatório final de estágio de qualificação profissional, surge no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). As referidas UC integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Escola Superior de Educação – ESE - do Politécnico do Porto), curso que confere habilitação profissional para a educação de infância e ensino do 1.º CEB – segundo o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência (Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro) – mediante a conclusão do referido ciclo de estudos.

Em ambas as valências, e considerando o normativo supramencionado, este sistema enaltece “que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico” (*idem*) segundo a valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional inerente à formação inicial.

Com efeito, as aulas teórico-práticas (das supraditas UC) permitiram o diálogo e discussão acerca de diversos conteúdos essenciais à concetualização de quadros teórico-práticos individuais, base da ação profissional da mestranda. Relativos à UC de Prática Pedagógica Supervisionada na EPE, os conteúdos foram inerentes à organização e gestão do ambiente educativo, segundo uma visão construtivista EPE; às perspetivas curriculares próprias ao mesmo nível educativo; e à avaliação reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem (Ribeiro, 2012). Intrínsecos ao segundo contexto de estágio (1.º CEB) foram explorados princípios, métodos e técnicas no ensino referentes ao processo de ensino e de aprendizagem e a boas práticas. Foi ainda problematizada a necessidade de elaborar uma planificação ajustada, como eixo estruturador da ação pedagógica; e ainda diversas estratégias e métodos de avaliação apropriados às matérias e aos processos de aprendizagem dos alunos consoante distintas técnicas e instrumentos (Flores & Forte, 2013).

Paralelamente, a metodologia de trabalho em seminário, complementar da vertente prática do estágio, concentrou-se na abordagem de temáticas

basilares para a edificação de quadros concetuais e metodológicos que suportassem as ações desenvolvidas em contexto. O caráter dialógico evidenciado nas sessões permitiu o apoio e acompanhamento das estudantes, alcançando-se a coconstrução de saberes integradores por todos os atores do processo de formação.

Como tal, em ambas as UC foram adotadas metodologias que estimularam o diálogo entre docentes e mestrandas segundo uma analogia dialética entre teoria e prática e, conseqüentemente, pela coconstrução do saber conforme práticas e atitudes de colaboração profissional.

Face ao exposto, espera-se que a mestranda, segundo a experiência adquirida em estágio e pelas demais problemáticas trabalhadas nas UC supracitadas (e outras integrantes do curso de mestrado), seja capaz de mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na ação educativa conforme a problematização de teorias e práticas pedagógicas. Espera-se ainda que aja de forma consciente sustentando-se em estratégias de observação-ação e na reflexão sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos; que planifique e avalie a ação de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos fomentando o desenvolvimento de relações positivas e incrementando estratégias de diferenciação pedagógica.

Ambiciona-se, similarmente, que a formanda edifique uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa. Pretende-se ainda que coconstrua saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas, e dissemine o seu impacto (como futura docente) na transformação da educação junto da comunidade educativa, e outros públicos, baseada na perceção de questões de ética em educação – resultado da aprendizagem/formação ao longo da vida (Ribeiro, 2012; Flores & Forte, 2013).

No sentido de dar cumprimento às disposições do normativo que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 18.º) e, em simultaneidade, aos conteúdos e competências/objetivos definidos para as UC, foram efetivadas parcerias formais entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o Agrupamento de Escolas António Nobre (para

estágio em contexto de EPE), e ainda entre a primeira e o Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços (para estágio em contexto do 1.º CEB).

Durante os períodos de estágio de qualificação profissional desenvolveram-se metodologias preconizadas pelo processo de investigação-ação (de forma cíclica e articulada) visando-se o aperfeiçoamento de proficiências e competências citadas nos Perfis geral e específico de desempenho docente (DL n.º 240 e 241 de 2001 de 30 de agosto). Como tal, a prática educativa nos centros de estágio foi exequível graças à colaboração e cooperação entre/com diversos atores/intervenientes educativos: orientadoras cooperantes (educadora de infância e professora do 1.º CEB), par pedagógico e supervisores institucionais.

Como mencionado, a prática de estágio desenvolveu-se em dois contextos e, conseqüentemente, em distintos momentos. O estágio em contexto educativo de EPE desenvolveu-se com um grupo de 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, da sala B, no jardim de infância (JI) da Escola Básica (EB) das Antas (de 20 de fevereiro a 14 de junho de 2013). O estágio em contexto de 1.º CEB, desenvolvido na EB1/JI de Boucinha, com 20 alunos da turma do 3.º ano I (com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos), iniciou-se a 3 de outubro de 2013 terminando a 17 de janeiro de 2014. Por conseguinte, a prática pedagógica supervisionada em ambos os contextos realizou-se às quartas, quintas e sextas-feiras com interregno para as pausas letivas assentadas em calendário escolar, perfazendo um total de 210 horas para cada valência.

Relativamente à estruturação do presente Relatório de Estágio pode depreender-se que se encontra organizado em três capítulos sendo o capítulo primeiro respeitante ao enquadramento teórico, legal e concetual. No mesmo ponto são apresentadas perspetivas teóricas relativas ao contexto do 1.º CEB, através da explanação de diferentes conceitos essenciais para a compreensão do processo de formação do professor do 1.º CEB. A maioria das fontes utilizadas resultaram de pesquisa autónoma da mestranda, sendo que algumas foram cedidas e/ou aconselhadas por docentes de várias UC integrantes dos cursos de licenciatura e mestrado profissionalizante.

No segundo capítulo expõe-se a caracterização, sumária e geral, da instituição de estágio segundo a contextualização do meio sociocultural onde o centro de estágio do 1.º CEB se insere – localização, história e outros –, da

turma, da organização e gestão do tempo e do espaço, bem como de projetos desenvolvidos com instituições de educação formal e não formal.

No terceiro capítulo são descritas, analisadas e refletidas de forma sucinta, atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio em 1.º CEB – consideradas de relevância para a formação da mestrandia –, acompanhadas, quando necessário, da elucidação de conceitos para a melhor compreensão do explanado, e da apresentação de eventuais propostas de alteração das mesmas.

Por fim, é integrada uma reflexão final, na qual a mestrandia contemplará um conjunto de potencialidades e constrangimentos experimentados. Verifica-se ainda a evidência da contribuição dos estágios em ambas as valências para o enriquecimento de determinadas competências e o desenvolvimento de outras, tanto a nível profissional como pessoal.

Importa ainda referenciar que, em anexo, se encontra o Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1 – em suporte digital) e os anexos referentes a documentos construídos no âmbito do contexto do 1.º CEB (cf. Anexo 2). Estes últimos subdividem-se, por conseguinte, em distintas tipologias: tipo A (impressos) e tipo B (em suporte digital) possibilitando ao leitor um melhor acompanhamento e compreensão das dinâmicas e aspetos a serem referenciados ao longo do presente documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO, LEGAL E CONCEPTUAL

Segundo Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Conquanto, nas palavras do autor, aquele que ensina aprende ao ensinar e o sujeito que aprende ensina ao aprender. O professor, indivíduo a tensionar-se como reflexivo e dinâmico, deve estar, em consonância com os ideais de Freire, atento à indagação e curiosidade daqueles que se constituem como seus discentes baseando a sua ação em intenções de aprendizagem centrada nos alunos. Deste modo, ensinar não subsiste sem aprender e o inverso também se manifesta verdadeiro.

Não existe, no entanto, uma definição singular das concepções de educação e de ensino. São conceitos polissêmicos e plurais dependentes e resultantes de fatores vários. Porém, é indiscutível a importância a atribuir à formação do profissional de ensino do 1.º CEB tal como se encontra legislado em vários documentos oficiais.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro), o sistema educativo português desenvolve-se segundo a existência de estruturas e ações diversificadas pela iniciativa e sob comprometimento de distintas instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. No mesmo normativo clarifica-se a organização do ensino básico e encontram-se descritos objetivos deste nível educativo para que se celebre, de forma clara, “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 1.º).

A instituição escolar é, por excelência, o local promotor de tais ações educativas e, similarmente de diversas aprendizagens dos alunos favorecendo a sua formação e o desenvolvimento das suas idoneidades. Além de estimular a aprendizagem do aluno configura-se, ainda, como o contexto primeiro de desenvolvimento do professor, responsável pela gestão do currículo.

Conforme o supramencionado, é notório que tanto a concepção de escola como de currículo têm vindo a comportar alterações decorrentes das necessidades de adequação a novos e diferentes públicos, e ainda em consequência da evolução do conhecimento relativo ao desenvolvimento humano. Com efeito e segundo Carvalho (2010), há muito que não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Esta concepção adequa-se a uma escola cujo papel é apenas instruir, centrando o ato educativo na transmissão de saberes enquanto verdades únicas, numa lógica de transmissão da herança cultural.

O currículo deve, portanto, compreender para além dos conteúdos disciplinares, as ações e os contextos desenvolvidos fora das áreas curriculares, “numa perspectiva integrada e integradora de saberes e de saberes-fazer, trabalhando para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e do conviver com os outros” (*idem*, p. 74).

Face ao supracitado, o currículo (noção inerente tanto ao professor como ao aluno) deve ser ajustado, adaptado e modificado conforme o público-alvo a quem se destina. Deve, similarmente, ser contextualizado em âmbitos curriculares (destacando os projetos) considerando-se o currículo definido a nível central – que pretende defender a igualdade de oportunidades – e ainda as especificidades individuais de cada aluno, de cada escola e de cada realidade. Torna-se, desta forma, crucial flexibilizá-lo consoante o contexto por forma a garantir uma educação moldada às especificidades individuais e contextuais (Serra, 2004).

Esta nova filosofia educativa será facilitadora se os intervenientes no ato educativo adotarem um papel ativo nos procedimentos de decisão da organização curricular e do seu desenvolvimento, ou seja, se efetuarem uma gestão do currículo de modo a reduzir-se o desigual sucesso escolar dos alunos. Cabe, portanto, ao professor titular de turma identificar os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos para que seja suscetível o ajustamento curricular. Pressupõe-se, portanto que os docentes abordem o currículo numa perspetiva investigativa e de experimentação, convertendo-se em estruturadores e construtores do currículo e não somente meros utilizadores (Alonso, 1994).

Encontra-se nestas orientações um novo incremento à profissionalidade docente, relativamente aos padrões tradicionais. Ao professor é dada autonomia nas decisões segundo a reflexão crítica das mesmas, num espírito de colaboração e trabalho em equipa, “ultrapassando o individualismo característico dos modelos de racionalidade técnica” (*idem*, p. 10).

Conforme o explanado, a educação deve ser substanciada numa perspetiva construtivista do saber (ressalvando-se o papel da criança na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento) orientando-se a aprendizagem curricular pelas conceções prévias dos alunos para que se verifique a integração, modificação e incorporação de novos conhecimentos de forma intencional nos seus esquemas mentais.

Contudo, além dos progressos aferidos nas conceções de escola, ensino e currículo, também o perfil do docente foi admitindo alterações de acordo com necessidades e solicitações, tanto da instituição escolar como da sociedade.

O professor é atualmente assumido como um agente de transformação, o que afigura um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de funções éticas e profissionais. Por conseguinte, a função de professor é cada vez mais imprevisível motivada pela complexidade da sua situação profissional (aliada a expectativas pessoais e sociais). Desta forma, o papel do professor reflete e é afetado pela evolução da sociedade pois esta compreende de forma amplificada um conjunto de funcionalidades, de ambições educativas e de aspirações docentes (Morin, 1999).

De forma a legislar juridicamente o perfil do profissional de educação, foi estabelecido no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho do professor do 1.º CEB. Os referenciais expressos neste normativo, quer intrínsecos, quer extrínsecos da ação do professor, desenvolvem-se em quatro dimensões estruturais, basilares da/à sua prática: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Além normativo citado, devem ser considerados outros, nomeadamente, a LBSE (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro) e o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto (perfil específico do professor do 1.º CEB).

Assente no perfil docente, e segundo Cró (1998), o saber do professor consistirá na contínua formação e apreensão intelectual dos problemas e das

situações, dos factos e das teorias e ainda das estratégias, com vista à descoberta ou elaboração das soluções do ensino. Com efeito, a formação contínua do professor, essencial ao progresso do seu saber profissional, e sustentada em diversos documentos oficiais e distintos normativos, constitui-se como um “mecanismo de acção capaz de gerar mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de actuações pedagógicodidáticas que atinjam as finalidades da educação escolar” (Moreira, 2007, p. 236).

Contudo, somente com a formação inicial não é possível formar, na íntegra, um professor com todos os fundamentos essenciais para o desempenho proficiente da profissão, ou seja, “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (García, 1999, p. 54). Consequentemente, o professor deve assumir-se como um incessante formador em constante aprendizagem, atualização e aperfeiçoamento de desempenho recorrendo a metodologias e estratégias adequadas e fundamentadas, segundo a sociedade em que se movimenta e o contexto escolar (incluindo a turma) em que desenvolve as suas práticas. A formação de professores deve ser, pelo mencionado, concebida como um *continuum*.

Esta constante atualização (teórico-prática) poderá facultar ao docente a reconcetualização das conceções teóricas que regulam a sua prática considerando-se evidentemente as mutações socioculturais que se efetuam. Numa perspetiva socioconstrutivista da ação, o professor deve apoiar a sua prática na interpretação da experiência humana de forma integrada (investigação qualitativa) com a finalidade de valorizar o seu estatuto socioprofissional, baseando a sua metodologia em suportes de investigação-ação. A observação, a planificação, a ação e a reflexão/avaliação definem-se, portanto, como etapas de investigação-ação inerentes à ação docente (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 14.º).

Como futura profissional de educação e considerando a legislação expressa, há que enaltecer a Prática Pedagógica Supervisionada como contexto de construção de significações relativas às metodologias de observação e colaboração; de experiências de planificação e avaliação, promotoras de “uma postura crítica e reflexiva em relação a desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (*ibidem*). Face ao citado, é crucial adotar uma atitude

invariavelmente crítico-reflexiva ponderando as práticas como objeto de articulação entre o profissional e o pessoal.

Por conseguinte, a formação profissional segundo as metodologias de investigação educacional deverá admitir o conhecimento dos seus princípios e métodos habilitando os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional e análise de conjunturas proeminentes. Importa, portanto, valorizar modelos que fomentem a formação de professores reflexivos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e ainda pela execução de políticas educativas crítico-reflexivas de cariz investigativo.

Como tal, a investigação-ação deve orientar-se (de forma simplificada) para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Esse objetivo torna-se possível mediante a aprendizagem a partir das consequências dessa mudança autorizando-se, ainda, a participação e colaboração dos demais implicados. Progredir numa espiral cíclica de processos de observação, planificação, ação e reflexão (esta última intrínseca a todas as fases integrando a avaliação). É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem norteado para a *praxis*, exigindo que esta seja submetida à prova mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Tuckman, 2000).

Fazendo referência ao DL que define o perfil de desempenho geral do professor do 1.º CEB, o docente que tenha como objetivo aperfeiçoar as suas estratégias, intervenções educativas e curriculares deve edificar-se como investigador atento e ativo, e um profissional que reflita sobre as práticas baseando-se na experiência, na investigação e outros recursos que lhe permitam avaliar o seu desempenho profissional (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Neste sentido, em contexto de estágio no 1.º CEB, tal como no de EPE, foram mobilizados diversos instrumentos, essenciais à compreensão, fundamentação e avaliação da prática docente tornando o conhecimento científico adequado ao contexto de ação, a nomear: diário de formação, narrativas individuais, narrativa colaborativa e guiões de observação.

O professor do 1.º CEB poderá, segundo o exposto, enveredar pelo ciclo da investigação-ação para desenvolver a sequência da sua prática educativa considerando os diversos processos educativos que suportam o perfil e a prática do profissional de educação.

O processo de observação, essencial à intervenção educativa, revela-se fulcral para a elaboração de planificações que reflitam as necessidades e interesses observados, coadjuvados com os objetivos previamente definidos pelo docente. Posteriormente surge a ação aliada à reflexão e avaliação, primordiais para a melhoria das práticas docentes. Conforme o surgimento de outras e distintas necessidades, interesses e objetivos inicia-se um outro ciclo de investigação-ação, no qual o *feedback* da ação anterior é utilizado para a melhoria da ação futura.

A observação, segundo (Estrela, 1994), não deve bastar-se a um olhar superficial devendo objetivar-se em propósitos de interpretação da realidade, na qual o professor se contextualiza. Por conseguinte, para que o docente possa “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26). Neste propósito, qualquer observação se revela metódica ao partir de um questionamento singular do contexto empírico em causa subentendendo “a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30).

Em contexto de 1.º CEB a mestranda orientou a sua observação (participante e participada, sistemática, naturalista, contínua e direta, armada e desarmada, molar e molecular – segundo as determinações de Estrela) para distintos domínios: o espaço, o tempo (rotinas diárias), os recursos didático-pedagógicos, a turma, as interações entre os diferentes atores educativos, entre outros. Mediante uma análise reflexiva dos dados recolhidos nos distintos domínios torna-se possível desenvolver uma prática educativa intencionada em contexto, adequando-se a ação às diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

Em suma, a observação ao se configurar como o processo que permite “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor (...) sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 168) possibilitará a planificação de atividades e estratégias tendo em conta e adequação das mesmas ao nível de desenvolvimento dos educandos e às suas características.

A planificação, como conceção da mestranda, poderá ser encarada como o procedimento em que os objetivos delineados pelo professor se entrosam em

ações precedentemente conjecturadas considerando as especificidades explanadas. Contudo, vários são os autores que debatem este conceito.

Em concordância com Diogo (1994), a planificação assume-se como uma antevisão das estratégias e ações a desenvolver e, como tal, ao incidir sobre o contexto próximo, implica “optar, escolher entre diversas oportunidades, estabelecer prioridades” (p. 64). Segundo as suas conceções este é um processo que pressupõe uma variedade de componentes (desenvolvidas pela mestrandia em contexto): avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias e plano de avaliação. Similarmente, as planificações, desenvolvidas pela mestrandia permitiram, tal como defende e Arends (2008, p. 118), “esboça[r] o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a utilizar, as actividades e os passos específicos para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”.

Para que se efetue este processo há que considerar os distintos documentos oficiais e reguladores da prática docente, tais como os programas das distintas componentes curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) que têm vindo a sofrer constantes reformulações e atualizações; e ainda as metas curriculares, nas quais que se encontram clarificados os objetivos programáticos. O professor deve então compreender e manipular os distintos documentos reguladores no sentido de abranger, de forma estruturada e coerente, nas suas planificações, os conteúdos, objetivos e competências a adquirir pelos seus discentes (conforme o ano de escolaridade). Neste sentido, o professor, de acordo com as prioridades de ensino e de aprendizagem, torna-se capaz de adequar o currículo (inscrito nos documentos orientadores) aos seus alunos por forma a planificar e desenvolver uma ação intencional. Para tal, deve considerar ainda o tempo previsto, os recursos a utilizar e as estratégias a desenvolver que, segundo Roldão (2009), se referem ao conjunto de ações sequenciais, lógicas e procedimentais que permitem executar a ponte deliberada entre as necessidades dos alunos, os conteúdos curriculares e as finalidades propostas.

Porém, as planificações (suscetíveis de incumprimento) poderão revelar-se oportunidades benéficas para que o professor aprenda a gerir momentos inesperados. Arends (2008) defende, portanto, que a partir de ações imprevistas, sucede a passagem de um protótipo de planificação racional-

linear (em que primeiro se delineiam os objetivos e depois as atividades) para um modelo de planificação não linear (em que se desenvolvem as atividades e, a partir delas, se definem novos objetivos). Estas práticas vão-se aperfeiçoando com a experiência do professor exigindo a sua capacidade de saber partir do *feedback* dado pelos alunos. Interessa, portanto, compreender que a planificação deve assumir-se como flexível e adaptável à ação sendo possível a sua alteração mediante o processo de reflexão na ação.

No momento de planificação deve ainda ter-se em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica, motivada pela existência de diferenças cognitivas, linguísticas, socioculturais e de género (Resendes & Soares, 2002) em contexto escolar. Valorizando todos os alunos na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como os que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), o professor do 1.º CEB, antevendo o seu sucesso e realização escolares, deverá conceber estratégias e atividades apropriadas às dissemelhanças individuais “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, artigo 3.º).

Neste sentido, e tal como referenciado, para as crianças com NEE devem ser também planificadas estratégias diferenciadas, pelo que uma escola inclusiva pressupõe a individualização e personalização das mesmas havendo a indispensabilidade de se elaborar um Programa Educativo Individual (PEI – DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 8.º). Nesse documento encontram-se especificadas medidas educativas a implementar e ainda discriminados os conteúdos, objetivos gerais e específicos a alcançar, bem como as possíveis estratégias a desenvolver com o aluno com NEE. O mesmo programa é “elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente da turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação (...) [e] aprovado por deliberação do conselho pedagógico (*idem*, artigos 9.º e 10.º).

Como tal, o docente planifica e aciona diversas abordagens como resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas. Por outras palavras, a diferenciação proporciona diferentes formas de aprender, processar ou entender diferentes ideias (Tomlinson, 2008).

Nesta etapa importa ainda fazer referência à interdisciplinaridade como superação da fragmentação entre áreas curriculares ao se proporcionar um diálogo entre elas relacionando-as entre si. Esta problemática exige do

professor a estruturação de atividades baseadas numa interligação dialética entre as opções programáticas e curriculares, os conteúdos e os objetivos a trabalhar (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003).

Sem definição clara e específica, a interdisciplinaridade poderá reportar-se ao “conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (*idem*, p. 117). Este trabalho interdisciplinar permite o aprofundamento da relação existente entre a teoria e a prática, possibilitando ao docente adotar uma postura mais crítica, criativa e responsável.

Pela perspectiva da mestrandia, a interdisciplinaridade pode ser referente a um ponto de interseção entre atividades e distintas áreas curriculares mantendo-se, no entanto, a sua individualidade. Desta forma, verifica-se a necessidade de perspetivar o ensino e a metodologia do docente segundo uma visão articulada do saber em detrimento de uma pedagogia estanque, transmissiva e expositiva do conhecimento. Por conseguinte, a interdisciplinaridade deve promover, de forma clara, a articulação didático-pedagógica estimulando renovadas conceções do currículo (havendo maior relação entre teoria e prática) e novas metodologias de ensino, mais criativas e desafiadoras para os alunos.

O processo sequente às fases de observação e planificação é concernente à ação, etapa em que o professor coloca em prática as estratégias e atividades planificadas previamente. É a circunstância em que se conjuga a teoria e a prática entrecruzando-se variáveis inerentes a cada uma das vertentes revelando-se, o docente, como um orientador e mediador da aprendizagem do aluno.

Neste sentido, o professor, no momento da ação, além de atuar perante a turma, é responsável pela gestão do espaço, do tempo e dos materiais/recursos disponíveis por forma a garantir uma aprendizagem adequada, construtiva e produtiva em contexto. A gestão de todas estas componentes convertem o professor num profissional capaz de prestar atenção a várias dinâmicas ao mesmo tempo, tornando a educação complexa e exigente ao nível das suas práticas.

A gestão do tempo, numa lógica construtivista do saber, deve exigir do professor a compreensão e o respeito pelo facto dos alunos terem tempos diferentes de aprendizagem e de trabalho. Com efeito, a organização temporal

deve ser estruturada de forma coletiva, na qual sejam previstos momentos próprios para planejar o trabalho havendo ainda uma estruturação previsível de ações que garantam a autonomia dos alunos.

Nas suas planificações e no decorrer da sua ação, o professor prevê diferentes estratégias considerando, por conseguinte, diferentes tipos de tempo que, tal como refere Arends (1995), influenciam a aprendizagem dos alunos: o tempo planeado pelo docente como necessário para as atividades; o tempo efetivamente “despendido” na sua concretização pelo aluno; o tempo de aprendizagem escolar com vista ao alcance do sucesso individual; e o tempo necessário – que o aluno realmente necessita para dominar o conteúdo e o tema em abordagem. Podem ainda ser considerados diferentes tempos consoante o trabalho a desenvolver: tempo de trabalho individual, a pares ou em grupo (valorizando-se, nestes últimos, a aprendizagem cooperativa).

O tempo escolar, tal como sucede atualmente nas escolas (com estabelecimento de horários e distribuição de conteúdos e atividades ao longo do ano letivo), é resultado de mudanças das conceções de educação escolar e das reformas educacionais. Contudo, embora os tempos letivos sejam definidos por regulamentos legislativos (tal como o DL n.º 91/2013 de 10 de julho), na sua sala de aula o professor, de acordo com a sua intencionalidade e o tipo de tarefa, possui alguma autonomia na gestão do mesmo.

Além da gestão temporal, o professor deverá gerir o espaço de sala de aula para que esta se torne um local de aprendizagem significativa para o aluno considerando as suas necessidades.

É, portanto, crucial atentar em relação à organização da sala de aula. A forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem do aluno (grau de atenção, distração, entre outros). A flexibilidade na colocação das cadeiras e mesas, bem como na disposição dos alunos, pode ser essencial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula (Richardson, 1995) sendo a sala de aula, um espaço pessoal e social (ao facilitar a interação).

Com efeito, e tal como esclarece Zabalza (2001a), o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e

de aprendizagem. Em análoga concepção, crê-se que o modo como se organiza e utiliza (e até como se ornamenta) o espaço da sala de aula constitui, ele próprio, uma significação curricular ao refletir o modelo educativo da ação docente (*idem*).

Pode-se conceber, assim, a sala de aula como uma unidade de tempo e espaço, em que a reorganização e a transformação são constantes e em que professor e alunos aprendem e se desenvolvem segundo opções pedagógicas e educativas.

Para as mesmas ações educativas deve ainda ter-se em conta o uso de materiais/recursos enriquecedores e estimulantes da aprendizagem. O contacto dos alunos, na sua aprendizagem, com materiais diversos e adequados à aprendizagem deve ser um aspeto a considerar pelo docente dada a importância de exploração dos mesmos. Face ao exposto, podem considerar-se os recursos didáticos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem ao efetivarem a relação pedagógica (entre conteúdo e aluno) facilitando, aos alunos, a compreensão do objetivo da atividade.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem e devem ser, também, fonte de enriquecimento didático, explanação e exploração de conteúdos curriculares, por forma a alcançar os objetivos propostos nos documentos oficiais e reguladores da prática do docente considerando-se o desenvolvimento global do discente. Desta forma, o uso sustentado das TIC “como método instrutivo e objecto de um processo educativo, tem consequências cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente positivas para o(s) sujeito(s) (...) para além de promover a transformação da estrutura social existente” (Damásio, 2007, p. 334). Consequentemente, as TIC têm provocado o reequacionamento do sistema educativo e da própria formação docente ao multiplicar as possibilidades estratégicas de aprendizagem do aluno.

Importa, contudo, referenciar que tais domínios (tempo, espaço, recursos) devem ser geridos de forma flexível de acordo com as estratégias planificadas, a aula em si e os alunos nela implicados.

Pelas dinâmicas exploradas anteriormente deve acreditar-se na proficiência do adulto (professor), durante a sua ação, em auxiliar o aluno a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, em agir ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), concepção promovida por Vygotsky.

Este conceito alude à diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e o que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experientes, ou seja, com outros indivíduos especializados no assunto tal como o docente (Fino, 2001). Desta forma, a consideração da ZDP pelo professor possibilita-lhe a proposta de superiores aprendizagens ao aluno, uma vez que são as que conduzem a um avanço no seu desenvolvimento. Noutra perspetiva, o questionamento e a atuação na ZDP do aluno tornam-se pertinentes para a sua aprendizagem significativa e construtiva, pelo que o professor incentiva a resolução de problemas observando as suas ações autónomas. Deve, portanto, ter noção do nível de desenvolvimento do discente propondo atividades que permitam a sua evolução.

A par dos processos de observação, planificação e ação emerge o processo de reflexão que, segundo Schön (2000), engloba três fases – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação, baseada em pressupostos construtivistas, permite ao docente observar de forma competente a sua ação de modo a melhorar a prática explorando e testando ações e hipóteses no decorrer da mesma (*idem*). Por outro lado, tal como corrobora Oliveira & Serrazina (2002), a reflexão sobre a ação permite a obtenção de conhecimento após o acontecimento, em que se toma consciência de aspetos implícitos através da retrospeção mental com o intuito de analisar a ação passada de forma distanciada e possivelmente diferenciada.

A reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta remete para a reflexão orientada para a ação futura compreendendo novos problemas e descobrindo novas soluções (*idem*).

Por conseguinte, a reflexão contribui para a promoção do progresso, pelo que este, ao ser filiado no pensamento reflexivo, permite antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão das suas consequências (Alarcão, Ser professor reflexivo, 1996). Neste sentido, a prática pedagógica reflexiva pode ser combinada com a capacidade de questionamento em que os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e revisores da sua prática (*idem*).

Refletir “significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a

acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10). Com intenção de se verificar melhoria na formação e na atividade profissional docente há que fomentar a partilha de saberes e de experiências. Com efeito, o trabalho colaborativo, cooperativo e reflexivo revelam-se substanciais em circunstâncias de enfrentar um problema, uma decisão a tomar ou qualquer contraposição do real ao pensamento ou acção.

Face ao suprarreferido, a aprendizagem e a colaboração (aliadas ao cariz reflexivo e meditativo do ensino) devem basear-se num trabalho “articulado e pensado em conjunto” (Roldão, 2007, p. 27). Acreditando-se que a “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000, p. 79), a constituição de equipas de professores em trabalho colaborativo permitirá, claramente, a “reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente (...), na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 27) encorajando-se a competência profissional e ética.

Conforme o explanado, a reflexão é fulcral para a tomada de consciência de aspetos da acção experienciada pelo sujeito. Por forma a progredir ao nível do pensamento reflexivo, em contexto de estágio, foi estimulado o registo escrito aliado a uma postura expositiva e crítica face ao experimentado.

Por conseguinte, destaca-se a estruturação do diário de formação como documento de registo do vivido: as expectativas, as ansias, os medos e receios, as hesitações e incertezas da acção, bem como os imprevistos e contratempus surdidos. Podem afirmar-se como “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorreu na aula sobre a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Como tal, assumem um carácter pessoal baseando-se na análise dos factos da prática segundo uma escrita norteada para a explanação do ocorrido conforme os sentimentos e emoções despertadas.

Similarmente, nas narrativas de cariz individual (e interpretativo), é estimulada “a capacidade do narrador para reflectir sobre a acção passada, na acção presente para a acção futura” (Sá-Chaves, 2000, p. 24) sendo que a configuração dos referidos documentos se declarou profícua permitindo pensar e repensar “melhor” os acontecimentos, motivando uma reflexão mais

consciente. Permitem “ao docente ver-se e rever-se na sua acção” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40) pelo facto da sua estruturação acontecer numa fase posterior à acção e, dessa forma, se verificar um distanciamento temporal dos acontecimentos. Este tipo de reflexão permitiu à formanda a autoavaliação instintiva e o autoconhecimento pela mobilização de quadros teóricos sustentáveis do desenvolvimento da prática constituindo-se, as narrativas individuais, como o documentário do “eu”, do docente estagiário (Sá-Chaves, 2005). O *feedback* dado pela supervisora institucional às distintas narrativas revelou-se fundamental para que, de uma para a seguinte, se consubstanciasse um processo gradual e se aprimorassem novas capacidades averiguando os comentários evidenciados.

Analogamente, a coconstrução da narrativa colaborativa – com o par pedagógico e orientadora cooperante – facultou a introspecção legitimando aquilo que se constituiu como particular e potenciando a transformação do pensamento dos que escrevem em conjunto e com o outro, pelo diálogo e reflexão. Verifica-se, conseqüentemente, uma relação dialogista entre a teoria e prática, em que se confrontam os quadros referenciais teóricos individuais para que se apreendam as problemáticas da prática.

Ao se configurar como uma atividade partilhada, a elaboração desta narrativa estimula a partilha de poderes e saberes e ainda a aceitação do outro como epígrafe para o desenvolvimento daqueles que participam na sua construção. Permite compreender como o “eu” próprio e o “outro” interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, e o aperfeiçoamento de formas de indagação sobre a acção que favorecem a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório (Ribeiro & Moreira, 2007). Verifica-se, portanto, a importância do trabalho colaborativo na coconstrução de saberes, numa relação dialógica, baseada no confronto de ideias e valores e na ampliação da linguagem metacognitiva.

Importa, no entanto, ressaltar que a escrita de documentos considerados de cariz reflexivo não asseguram uma prática reflexiva pelo docente. É essencial que se verifique uma aprendizagem contínua baseada na análise dos dados dos referidos instrumentos para que o professor seja, progressivamente, mais capaz de reorganizar a realidade de forma crítico-reflexiva. Desta forma, torna-se exequível a construção, pelo docente, das suas próprias teorias e quadros concetuais que resultam, portanto, das conjunturas teóricas

adquiridas ao longo da sua formação e ainda da atuação pedagógica em contexto profissional ressaltando-se a interpretação do experimentado como basilar na estruturação do seu pensamento.

A avaliação (integrante da reflexão), contribui, equitativamente, para a ponderação de determinados aspetos inerentes ao contexto escolar. Deve revelar-se como “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo (DN) n.º 14/2011 de 3 de agosto, anexo I – Republicação do DN n.º 1/2005 de 5 de janeiro). Segundo o mesmo normativo, a avaliação possibilita ainda o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma quanto às metodologias e recursos de acordo com as necessidades educativas do aluno; permite atestar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo mesmo no final do ensino básico podendo ainda contribuir para a melhoria do funcionamento e da qualidade do sistema educativo.

Conforme o supracitado podem ser destacadas três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (DL n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º).

A avaliação diagnóstica caracteriza-se por acontecer no início de cada ano letivo (ou quando o professor titular de turma considerar pertinente) auxiliando na estruturação de estratégias de diferenciação pedagógica, fomentando a superação de dificuldades e facilitando a integração escolar dos alunos. Desta forma, é permitida a adequação escolar segundo um Plano de Turma (PT) orientado para a valoração do aluno e das suas capacidades. Neste sentido, efetuar uma avaliação diagnóstica para o conhecimento das aprendizagens anteriores da turma é de vital “importância quando se deseja definir objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos” (Costa, 2009, p. 73).

Após o diagnóstico inicial parte-se para as funções formativa e sumativa do processo avaliativo.

A avaliação formativa não tem como objetivo avaliar a aquisição de saberes declarativos e específicos, mas o progresso permanente no saber-fazer. Deve atribuir-se, portanto, um carácter continuado e incessante recorrendo a “instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da

aprendizagem e às circunstâncias (...), permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem” com a finalidade de adequação de processos e estratégias (DL n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 24.º). Esta deve ter uma dupla função: informar os alunos dos progressos efetuados no seu processo de aquisição de conhecimentos; e facultar aos professores informação para exequíveis ajustamentos das suas metodologias. Por conseguinte, a avaliação passa a envolver o aluno no controlo do seu processo de aprendizagem reconhecendo-o como uma construção sua.

Há que enaltecer a avaliação formativa como valorativa dos processos de auto e heteroavaliação reguladas, e do próprio progresso do aluno promovendo-se a maximização da qualidade educativa tanto a nível grupal como individual.

Segundo o DL supracitado, a avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, o que ocorre, por norma, trimestralmente. Origina, por conseguinte, uma “tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (*idem*, artigo 25.º).

A avaliação deve, desta forma, nortear-se para a melhoria das práticas educativas assentes, igualmente, na qualidade do ensino que se oferece ao aluno. O sucesso escolar é conjuntamente auxiliado por esta vertente, no cômputo em que se adequa – associadamente – o currículo às características, dificuldades e necessidades do aluno pela equidade de oportunidades.

Para tal, e face ao exposto no presente capítulo, é crucial que o docente revele uma postura investigativa da sua prática assumindo novas competências, capacidades e atitudes face à educação e à instituição Escola. Ao longo da prática profissional, o professor do 1.º CEB vai construindo e reconstruindo conceções ponderando acerca dos quadros teórico, concetual e referencial por ele estruturados. A definição governamental de orientações programáticas e metas curriculares não deve constituir, por si só, um referente de qualidade da prática na sala de aula. Neste sentido, o professor poderá basear e reger a sua ação considerando modelos curriculares/de ensino articulados com a sua concetualização teórica.

Neste sentido, o desenvolvimento de modelos de ensino, tal como os modelos pedagógicos em educação de infância, têm apresentado fases distintas graças à emancipação da área da Psicologia. Para Spodek (2002, p. 25) os modelos correspondem a “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto”. Podem ser entendidos, por conseguinte, como protótipo de estruturação, planeamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito dos quais o saber pragmático do profissional em educação não pode deixar de emergir.

Segundo Altet (1999), no século XX, a evolução das correntes pedagógicas fez-se alternadamente a partir de descobertas das ciências humanas. Verificou-se uma evolução progressiva das teorias do *behaviorismo* ao cognitivismo, e posteriormente, a partir do desenvolvimento do construtivismo, ressaltou-se a apreensão do papel ativo do sujeito que aprende na construção do saber. O ensino foi, portanto, apresentando finalidades educativas variadas que permitiram o desenvolvimento de pedagogias e modelos distintos.

Face ao exposto e considerando as conceções de Arends (2008), é possível destacar modelos de ensino tradicionais/centrados no docente (o de exposição/apresentação – abordagem pedagógica que privilegia a explicação de conteúdos pelo professor; o de instrução direta – ensino de competências básicas e de matérias sequenciais, na qual as aulas têm objetivos demasiado orientados; e o de ensino de conceitos - cujo principal objetivo é auxiliar o aluno a adquirir e desenvolver conceitos básicos que são necessários à continuidade da sua aprendizagem) e modelos centrados no aluno.

Destacando os modelos centrados no aluno, relevam-se os construtivistas, em que o discente é considerado o cerne do processo educativo sendo enaltecida a aprendizagem cooperativa, na qual se valoriza o esforço coletivo para um desenvolvimento individual. É estimulada a cooperação e colaboração entre pares segundo, por exemplo, o trabalho em grupo para desenvolvimento de atividades conjuntas. Por conseguinte, os alunos sentem maior motivação em relação à tarefa proposta coexistindo a entreajuda na explicação e domínio de conceitos a ela inerentes. Perante o explanado, há que promover estruturas de aprendizagem que facilitem a sinergia do trabalho cooperativo assentando no princípio de que “os estudantes mais dotados devem ajudar os menos dotados” (Bertrand, 2001, p. 142) segundo a formação de grupos heterogéneos. O sucesso individual é, desta forma, consequência do esforço

cooperativo entre os elementos e, além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas (Arends, 2008).

Importa igualmente destacar a aprendizagem baseada em problemas que consiste na apresentação, pelo professor, de situações problemáticas aos alunos para que estes as resolvam de forma independente. É importante que os alunos sejam confrontados com problemáticas reais em detrimento de casos hipotéticos e com resultados perfeitos e convergentes, sem qualquer significado para o discente (*idem*). Ao enfrentar tais problemas, inspirados na vida da criança, os alunos aprendem conteúdos e desenvolvem competências de pensamento crítico sendo o docente encarado como tutor ou facilitador da aprendizagem. Desta forma, “os alunos ficam mais motivados e aprendem mais quando podem observar uma certa utilidade nos conhecimentos adquiridos” (Bertrand, 2001, p. 148).

Interessa ainda mencionar a metodologia de discussão em sala de aula, não considerada modelo de ensino. Refere-se, portanto, a uma estratégia metodológica com o objetivo de desenvolver, nos alunos, as suas capacidades comunicativas e de interação segundo a exteriorização do seu pensamento (Arends, 2008).

Embora os diversos modelos (centrados no professor e no aluno) se possam complementar de acordo com as suas particularidades, devem ressaltar-se os modelos centrados no aluno como mote para uma reflexão posterior. Consequentemente (e tal como precedentemente exposto), em detrimento das correntes *behaviorista* (comportamentalista) e *cognitivista*, é notória a constância de uma corrente *construtivista* (Dewey citado por Altet, 1999).

Nesta pedagogia *construtivista*, o conhecimento é construído pelo aluno segundo a sua interação com o mundo físico e social, sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio (Formosinho, 1998). Desta forma, ao longo da vida, e especialmente nas fases iniciais, o desenvolvimento humano tem lugar através de processos de interação recíproca, cada vez mais complexa com as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato.

O aluno é então constituído como elemento central dessa interação, que lhe permitirá construir o seu próprio conhecimento segundo aprendizagens significativas pelo que aprender algo equivale, segundo Coll, et al. (2001), a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto de aprendizagem. Os

professores, não considerados como modelos de exposição direta de conteúdos, ocupam-se, numa lógica construtivista do saber, de ensinar os alunos a construir conhecimentos. A aprendizagem, compreendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto a sua dimensão como produto quanto a sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Para tal, os alunos observam, questionam, resolvem problemas, pedem auxílio, pedem opinião, estabelecem relações e classificam-nas (*idem*).

Face ao exposto, o aluno assume-se como promotor da sua própria aprendizagem evitando-se a aglomeração (por exposição, transmissão, repetição e memorização) de novos saberes. Conquanto, a aprendizagem (a requerer-se como) ativa do aluno deve permitir a coexistência de distintos processos de integração, modificação, coordenação e estabelecimento de relações entre os esquemas de saber anteriormente adquiridos e as novas aprendizagens realizadas (Ferreira & Santos, 2000).

O docente deverá, portanto, estar consciente das representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de experiências anteriores dos alunos para que possam ser utilizados como instrumentos de leitura e interpretação dos novos conteúdos (concepções alternativas). Desta forma, uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece – os seus conhecimentos prévios/preliminares – e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem (Coll, et al., 2001). Para Bertrand (2001) as informações novas são então tratadas em função dos dados anteriormente adquiridos coexistindo a assimilação e a acomodação do “novo” (termos defendidos por Piaget). A criança elabora o seu saber numa interação entre as suas concepções prévias e as informações que pode encontrar graças a elas. Consequentemente, quando aprende, o aluno reestrutura e reorganiza os seus esquemas mentais.

Para isso, os professores incentivam e auxiliam o aluno a representar o objetivo da tarefa a ser realizada segundo os materiais e as condições de trabalho evidenciadas para que haja atuação ao nível da ZDP – conceito explorado precedentemente. Tal pressupõe um relacionamento constante e contínuo entre o que o aluno sabe previamente e aquilo que aprende, por forma a haver uma ampliação progressiva da complexidade de conteúdos.

Seguindo a vertente construtivista do saber, o docente poderá ainda recorrer ao questionamento para orientar a aprendizagem dos discentes evitando, desta forma, a explanação direta de conteúdos. Este questionamento poderá refletir-se numa dinâmica de diálogo recíproco em que ambas as partes (aluno e docente) expõem questões e intervenções distintas segundo o objetivo/conteúdo em análise/estudo (Arends, 1995). Todavia, revela-se crucial que seja dado tempo de resposta ao aluno e que sejam consentidas explicações alternativas segundo uma construção cooperativa do conhecimento.

Estas pedagogias centradas no sucesso da aprendizagem escolar e nos meios de êxito por parte dos alunos, procederam à inversão do processo pedagógico, descentrando-se o processo de ensino e privilegiando-se o processo de aprendizagem. Segundo Altet (1999) alteraram-se também as relações professor-aluno recolocando o último (no triângulo pedagógico) numa posição dominante na relação aluno-saber.

Segundo os teóricos construtivistas a aprendizagem é então definida como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança pelo que o professor se torna “mediador, pedagogo dos processos de aprendizagem, organizador da gestão das aprendizagens e não apenas um distribuidor de conteúdos” (*idem*, p. 30).

Esta perspetiva conduz ao paradigma desenvolvimentista defensor do progresso organizado em estádios com uma estrutura qualitativa própria, formando-se uma sequência de desenvolvimento universal (como defende Piaget) em que novos níveis de conhecimento são indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio. Apresenta-se, portanto, uma base construtivista evoluindo, na atualidade, para o socioconstrutivismo (influenciado pela teoria de Vygostky) ao sustentar que a natureza humana só pode ser entendida quando se tem em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Objetiva-se, então, a autonomia e aprendizagem do/pelo aluno como central, nas quais são pensados distintos fatores, entre eles as interações que se estabelecem ao longo do seu desenvolvimento, de forma holística, com os outros e com o meio.

Apesar de algumas diferenças, as perspetivas construtivista e socioconstrutivista convergem na concetualização do indivíduo como ativo na estruturação das suas aprendizagens, e partilham extensos âmbitos de

consonância ao considerarem que os estudantes constroem e reveem os seus esquemas mentais para dar sentido às suas experiências de aprendizagem, num processo de coconstrução do conhecimento. Estas abordagens consideram ainda as variáveis sociais como indissociáveis da atividade cognitiva (Valentim, 2005).

Analogamente, o relacionamento com outros poderá, identicamente, desencadear novos processos de assimilação, acomodação e modificação de conhecimentos no aluno sendo que a interação com o docente não se deve constituir como exclusiva na promoção da ZDP (Fino, 2001). A aprendizagem escolar do aluno é, assim, condicionada por uma variedade de fatores sendo a interação com o outro e com o objeto um outro aspeto de elevada importância. Verifica-se, portanto, a aquisição dos conteúdos de aprendizagem como resultado da conceção social que se atribui ao ensino, uma vez que o aluno é, além de um aprendente individual, um aprendente social.

Considerando a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Brofenbrenner, é defendido que o indivíduo é influenciado, de forma decisória, pelas características do contexto em que se movimenta. Para tal, concetualiza o contexto de desenvolvimento do sujeito segundo uma hierarquia de sistemas com quatro níveis mais abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Desta forma, o desenvolvimento de uma criança é influenciado pela existência e confluência de vários contextos e de distintas relações e interações (Portugal, 1992).

A interação do aluno com os seus pares constitui um importante contexto de aprendizagem em que se valoriza a cooperação e a entreaajuda na construção do saber. O aluno é confrontado com distintos valores consoante as conceções do outro desenvolvendo-se, progressivamente, a sua noção de “cultura”. Desta forma, no processo de interação entre pares revelam-se maneiras próprias de ressignificar o real e de atribuir afetos, vinculados às necessidade do contexto social no qual estão inseridos (Ferreira & Santos, 2000).

Além da interação com os pares, o aluno institui relações com o professor, adulto com quem estabelece um contacto contínuo ao longo da sua escolaridade. Pode afirmar-se que a relação se revela mais distanciada (comparativamente ao contexto de educação de infância) sendo pautada, no entanto, pela confiança e afetividade positivas. Como tal, o professor deve revelar-se atento, apoiando os alunos segundo um clima de apoio relacional.

Similarmente, e de acordo com o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o docente deve ainda estabelecer relações positivas com os adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha os seus alunos, de forma mais motivada, para as aprendizagens. Desta forma, tanto os encarregados de educação (EE) como a própria comunidade intra e extraescolar devem ser convidados a participar ativamente na vida escolar dos seus educandos promovendo aprendizagens enriquecedoras e um acompanhamento mais atento. O docente é, então, encarado como responsável pela dinamização das interações aluno-contexto.

Em suma, as perspetivas construtivista e socioconstrutivista vieram trazer ao campo educativo uma visão da criança como alguém imerso num contexto social e cultural, que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e que constrói o conhecimento através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas com outras pessoas mais experientes. Para estas abordagens, o aluno é entendido como aquele que procura o saber e que atua com os outros para a construção de significados socialmente partilhados tendo consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem, sendo capaz de as apropriar a novos problemas e contextos.

Em epítome, a escola é o contexto em que o aluno interage com seus pares, com a cultura do adulto e com âmbitos mais vastos (como a restante comunidade) constituindo-se como a instituição representativa das relações que perpassam os valores sociais de forma amplificada.

Perante as distintas conceções e modelos curriculares/pedagógicos evidenciados ao longo do presente documento cabe ao docente gerir de que forma orienta a sua ação podendo considerá-los, de forma isolada ou complementar, alicerçando de forma estruturada as suas potencialidades.

Concludentemente, e segundo o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve ainda participar “na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo [...] e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino” (artigo 4.º, anexo IV).

Desta forma, e de acordo com o DL n.º 137/2012 de 2 de julho, a administração educativa pode, “por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades

administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (artigo 7.º). Neste sentido, destaca-se a elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) como documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa (*idem*, artigo 9.º). Deste projeto podem decorrer outros documentos, tais como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma, agora consignado de Plano de Turma - segundo a recente legislação -, o Plano de Atividades e o Regulamento Interno (*idem*).

Sendo a instituição escolar uma unidade dotada de autonomia curricular, torna-se possível a concretização e elaboração dos projetos ancorados na gestão flexível do currículo e, por conseguinte, na diferenciação curricular. Como tal, importa destacar, considerando o contexto de estágio da mestranda, o PT como documento de adequação do currículo definido a nível central ao contexto singular da turma sendo concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular em articulação com o conselho de docentes (DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro). Nesse documento, o docente deve definir opções e intencionalidades próprias edificando modos específicos de gestão curricular “adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p. 44).

Por conseguinte, o currículo tem como referência os programas das distintas componentes curriculares (nova designação na matriz do 1.º CEB segundo o DL n.º 91/2013 de 10 de julho), bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (DL n.º 139/2012 de 2 de julho). O modo como os distintos objetivos e conteúdos serão trabalhados em contexto de sala de aula deve ser pensado reflexivamente pelo professor considerando as particularidades da turma e os documentos orientadores e legais, essenciais à concetualização das planificações e base da construção do PT.

Neste sentido, a gestão curricular deste e outros projetos, pelo professor, tem como objetivo primordial garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos segundo a produção de soluções flexíveis e diferenciadas. Deste processo tem emergido a necessidade de se ultrapassar uma visão de currículo como

conjunto de normas a cumprir de modo uniforme em todas as salas de aula devendo ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão e flexibilidade curricular (DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro).

Com efeito, a flexibilização do currículo atribui alguma liberdade e autonomia aos professores para fazerem escolhas ao nível da organização e desenvolvimento curriculares. Caber-lhes-á então mediar a construção do processo de conhecimento a ser apropriado pelos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo condições para que eles participem na mesma. Como tal, o docente surge, inevitavelmente, como aquele a quem compete transformar o currículo prescrito pela realização de planos e projetos curriculares contextualizados e articulados ao contexto. Reconhecer o professor como decisor tem como intenção conceber e incrementar um currículo mais rigoroso e reflexivo.

Face ao exposto, o docente não se deve constituir como um mero executor do currículo assumindo uma postura investigativa e indagadora ao considerar a sua prática pedagógica e as particularidades a ela intrínsecas – aluno-turma, tempo, espaço, materiais/recursos e interação. Designa-se, portanto, por investigador o professor que “adopta uma atitude investigativa para estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate” (Pacheco, 2001, p. 49). Considerando o referido, ao agir como investigador não só efetiva o seu trabalho como também se observa a si próprio pelo que, em contexto de sala de aula, avalia e modifica a sua ação tornando a aprendizagem dos seus alunos mais significativa (não se constituindo, porém, como investigador formal, mas como um profissional reflexivo).

Valorando todas as dinâmicas expostas, há que enaltecer o nível de ensino do 1.º CEB como estimulador do desenvolvimento global do aluno a nível pessoal, cognitivo, afetivo e social, inserido num contexto determinado. Retomando o supradito, no capítulo seguinte será descrita e explanada a caracterização do contexto de estágio onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A caracterização geral da instituição de estágio revela-se, a par do enquadramento teórico, legal e concetual, uma das etapas essenciais ao trabalho do (futuro) professor do 1.º CEB e do processo de ensino e de aprendizagem, a ser determinado como dinâmico. É importante que o docente tome consciência do meio em que se insere o agrupamento/escola para que o trabalho a desenvolver se revele significativo e adequado ao contexto. Desta forma, torna-se essencial a captação de informações cuidadas, concretas e conscientes. Para esse fundamento, a mestranda recorreu a documentos de registo dos dados observados, tal como o guião de observação (cf. Anexo 2 AI), a partir do qual foi permitida a recolha de inferências segundo distintos objetivos e parâmetros de observação.

A Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB foi desenvolvida na EB1/JI de Boucinha, instituição de ensino público, pertencente ao Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços e situada na freguesia de Rio Tinto (lugar da Triana), concelho de Gondomar.

Rio Tinto, cidade localizada no norte de Portugal, ocupa a área de 9,5 Km² e tem cerca de 50 mil habitantes. Situa-se a oriente da cidade do Porto em fronteira com a freguesia de Campanhã, ao longo da estrada da Circunvalação entre Pêgo Negro e o Cruzamento da Areosa. As restantes confrontações são com Pedrouços e Águas Santas (concelho da Maia) a poente e a norte respetivamente, Baguim do Monte e Fânzeres (concelho de Gondomar) a nascente/sul e Campanhã (concelho do Porto) a sul (Junta de Freguesia de Rio Tinto, 2013). É afamada pela arte da ourivesaria, considerada a atividade económica simbólica da região.

Conforme relata a tradição, o seu nome está aliado ao facto de ter sido palco de violentas batalhas entre cristãos e árabes, o que teria manchado de sangue o ribeiro que permeia a localidade. Desta forma, Rio Tinto herdou o nome do mesmo ribeiro que, durante séculos, abasteceu a população com água e peixe. Nas margens proliferavam os moinhos cujos moleiros disputavam as águas do rio com os lavradores, que faziam uso delas para as regas dos seus campos.

Atualmente, nesta localidade, além de ainda persistir a atividade agrícola, é notória a existência de estabelecimentos comerciais (cafés, restaurantes, talhos, supermercados, entre outros), pequenas indústrias (metalurgia), centros de saúde, clínicas médicas e correios, o que torna o espaço envolvente da EB1/JI de Boucinha peculiarmente urbano. Pode referir-se que é um lugar de fácil acesso pela existência de vias rodoviárias, metropolitanas e ferroviárias diversas.

A subsistência de diversas instituições de cariz recreativo, cultural e desportivo conduziu ao desenvolvimento da zona. A título de exemplo destacam-se: a Casa da Juventude, a Banda Marcial São Cristóvão, o Centro Social de Soutelo, a ARDA (Associação Recreativa de Dança Atêén), a Associação Desportiva Recreativa Ponte de Rio Tinto, a Associação Folclórica Cantarinhas da Triana, o Grupo Folclórico Infantil Nossa Senhora da Lapa, o Orfeão de Rio Tinto, o Centro Social Paroquial de Santo António Corim, entre outras (Câmara Municipal de Gondomar, 2013). Com efeito, as mais de duas dezenas de associações e coletividades testemunham a riqueza das atividades da freguesia a nível cultural, desportivo e social.

Tal como anteriormente referido, a EB1/JI de Boucinha é integrante do Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços que congloba escolas dos concelhos de Gondomar e da Maia. Como definido no DL n.º 137/2012 de 2 de julho (alteração ao DL n.º 75/2008 de 22 de abril), “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (artigo 2.º). Como tal, o Agrupamento de Inter Municipal de Pedrouços encontra-se sediado na Escola EB 2/3 de Pedrouços englobando ainda outras instituições escolares: a EB1/JI de Pedrouços, EB1/JI de Enxurreiras, EB1/JI do Paço, EB1/JI da Giesta, EB1/JI da Parada, EB1 de Santegãos, EB1/JI de Boucinha, EB1 Triana, EB1 de Carreiros e JI de Santegãos. Como futura docente, e de acordo com o DL suprarreferido, o agrupamento de escolas deve ter como principais finalidades reforçar a coerência do projeto educativo garantindo a qualidade pedagógica das suas escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar (*ibidem*).

Interessa, no presente capítulo, erigir uma caracterização mais específica da EB1 de Boucinha como procedência de exposição de elementos pertinentes.

Desta forma, a EB1 encontra-se organizada em quatro edifícios: plano Centenário (com quatro salas de aula), centro de recursos (com uma sala de aula), edifício P3 (com seis salas) e três monoblocos instalados no presente ano letivo, dado o elevado número de alunos. No presente ano letivo, é frequentada por 300 alunos do 1.º ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, distribuídos por 14 turmas (1.º e 2.º anos – três turmas cada e 3.º e 4.º anos - quatro turmas cada) e pelos demais edifícios.

A EB1 de Boucinha é conhecida por ser uma escola do Plano dos Centenários, projeto levado a cabo pelo Estado Novo, em Portugal, nas décadas de 40 a 60. O Plano tinha como objetivo promover a organização e a instalação de estabelecimentos de ensino primário necessários à alfabetização de todas crianças portuguesas, de modo a que nenhuma deixasse de ter instrução ao seu alcance e que cada escola tivesse um edifício próprio devidamente apropriado para o seu funcionamento. Desta forma, o edifício plano Centenário que ainda hoje existe na EB1, incorpora características de arquitetura típica e tradicional desse tempo.

Para além dos edifícios referidos, a EB1 engloba outros espaços: um refeitório com cozinha equipada, um campo de jogos e dois cobertos exteriores e um recreio com vários materiais de psicomotricidade. Contudo, alguns dos espaços encontram-se em degradação pelo facto de serem húmidos e pouco isolados, o que inviabiliza a qualidade do bem-estar dos alunos. Outros espaços impediam a livre circulação das crianças por serem demasiado exíguos para o total de alunos, tal como a cantina escolar e o polivalente interior.

No edifício do centro de recursos existe a biblioteca escolar (apetrechada de livros e recursos didático-pedagógicos ao alcance dos alunos e docentes), uma sala de informática (com oito computadores disponíveis), uma sala de aulas adaptada e o gabinete da coordenadora de escola.

No edifício P3 – no rés-do-chão – existe um polivalente, uma sala de arrumos de material desportivo e uma sala onde funciona o SAF (serviço de apoio à família) da responsabilidade da Gondomar Cultural, no horário das 7h30 às 9h e das 16h às 19h. É também neste edifício que se situam as duas salas de intervenção especializada – UIEM (Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência) e a UEEA (Unidade de Ensino Estruturado do Autismo) que constituem uma resposta educativa às dezasseis crianças (oito em cada unidade), com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, que

se encontram diariamente nestes espaços. Além das atividades desenvolvidas diariamente em ambas unidades, as crianças estão integradas numa turma frequentando-a de acordo com o horário definido no seu PEI, acompanhadas por auxiliares, segundo as suas capacidades e limitações. No entanto, essas idas revelam-se incertas pela escassez de recursos humanos, em todo o centro de estágio, nas demais dinâmicas.

Em cada unidade existem duas professoras de educação especial e duas assistentes operacionais, sendo que os alunos usufruem ainda do apoio de técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (com o qual o agrupamento desenvolve planos de ação – de acordo com o PEI do aluno - ao abrigo do artigo 30.º do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), tais como terapeutas da fala, terapeuta ocupacional, psicólogo e fisioterapeuta. Por conseguinte, estes apoios são proporcionados quando não podem ser prestados através dos recursos existentes nos agrupamentos de escola.

No primeiro andar do edifício P3 existe ainda a sala do projeto/plano de ação “ABC... de Tudo” (a descrever *a posteriori*) e a sala de professores.

Considerando a totalidade dos edifícios, perfaz-se um total de 11 instalações sanitárias (três delas adequadas aos alunos com deficiência).

Relativamente ao corpo docente da EB1/JI de Boucinha, este é constituído por 14 professores titulares de turma, uma professora bibliotecária e outra coordenadora de escola, um professor do plano de ação “ABC... de Tudo” (no qual os alunos sinalizados são agrupados de acordo com as suas características sendo dado apoio individualizado segundo as suas dificuldades e o ano de escolaridade), cinco professoras de educação especial (quatro das unidades supracitadas e uma que acompanha os alunos, pontualmente, nas salas de aula) e três educadoras de infância (que desenvolvem a sua prática num edifício contíguo ao da EB1).

Existem ainda cerca de oito professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC) – Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC), Atividade Física e Desportiva, e Educação Musical. Estão ainda por colocar os professores de Inglês, pelo que as AEC ainda não se encontram a funcionar na íntegra. Durante cerca de quatro meses, a equipa técnica do 1.º CEB integrou ainda seis estagiárias da ESE do Politécnico do Porto com participação ativa em três dias por semana (de quarta a sexta-feira).

Além do pessoal docente, neste estabelecimento, trabalham ainda algumas assistentes operacionais – colocadas segundo concurso e da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar – e várias profissionais desempregadas a cumprir Programas Ocupacionais criados pelo Centro de Emprego.

Como principal documento regulador da ação docente existe o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), do qual resultaram os restantes de cariz organizacional, como o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Plano de Turma (designação atribuída com o DL n.º 139/2012 de 5 de julho).

Para tal, e conforme o PEA (s.a.) existiam objetivos estabelecidos por forma a alcançar metas previamente definidas: criar condições de acesso e de sucesso educativo para todos os alunos; educar cidadãos com plena consciência dos seus direitos e deveres; contribuir para o conhecimento da identidade cultural; promover o uso correto da língua portuguesa; fomentar no aluno o respeito e responsabilidade pelo meio ambiente, espaços e equipamento; desenvolver sentimentos de partilha e de solidariedade entre todos; e preparar os alunos para uma vivência saudável do seu corpo.

Importa referenciar que o Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços é uma escola TEIP, uma vez que está integrada no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) por apresentar um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Por forma a promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos torna-se necessária a apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos.

Por conseguinte, e de acordo com o DN n.º 55/2008 de 23 de outubro, que regulamenta a constituição dos TEIP, no Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços foi elaborado o Projeto Educativo TEIP “Promover o sucesso, prevenir a exclusão” (2012-2013) que envolve um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade orientadas para: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural (central) na vida das comunidades em que se insere.

Pretende-se, segundo o mesmo DN, a criação de uma escola pública promotora da educação para todos, com qualidade e vocacionada para a

promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Com efeito, para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede foi criada, no TEIP, uma equipa multidisciplinar.

No contexto em que a mestranda desenvolveu as suas práticas não existe Projeto Curricular de Escola. Por outro lado, ficava a cargo de cada professor titular de turma a elaboração de um PT. Tal documento, produzido em formato Excel, encontra-se categorizado em sumários separadores/páginas, tais como a base de dados (na qual se inscreve a caracterização da turma a nível sociológico) sendo que os restantes separadores são referentes aos resultados obtidos nas demais avaliações.

A formanda considera que este ficheiro, apesar de facilitar o tratamento estatístico dos dados avaliativos, peca pelo facto de se tornar um pouco impessoal impedindo, por exemplo, em caso de substituição de um docente, a tomada de consciência acerca de aspetos fundamentais como a caracterização psicológica e individual dos alunos. No mesmo documento deveriam ser ainda identificadas necessidades e interesses dos alunos de forma a se verificar maior fundamentação das opções educativas, assentes em objetivos e estratégias para o trabalho com a turma.

Através das observações não participante e participante volveu-se exequível caracterizar a turma, o espaço, os recursos e o tempo e, similarmente, tomar conhecimento de estratégias e metodologias da professora cooperante.

Neste sentido, a prática pedagógica da mestranda desenvolveu-se com a turma do 3.º ano I que era constituída por 20 alunos – 12 raparigas e oito rapazes (com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos) –, um deles com NEE, abrangido pelo DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, detendo um Currículo Específico Individual (CEI) por lhe ter sido diagnosticado Síndrome de Algelman (distúrbio genético-neurológico que se caracteriza por um atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, movimentos desconexos e sorriso frequente). O aluno encontrava-se, diariamente, no espaço designado de UIEM, suprarreferido.

Segundo o mesmo DL, a existência de um CEI implica a elaboração de um currículo adaptado ao respetivo ao aluno manifestando-se em “alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na

introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança” (artigo 21.º). Desta forma, em conjunto com a professora titular de turma foram desenvolvidas estratégias adequadas às suas capacidades e limitações.

De acordo com a orientadora cooperante, a turma evidenciava desenvolvimento global nas dimensões cognitiva, psicossocial e afetiva. No entanto, ao nível da autonomia e gestão eficaz do tempo na realização de tarefas e atividades letivas, nem sempre se verificava um ritmo singular na sua concretização. De modo a obter-se melhoria nos resultados escolares individuais, existiam quatro alunos sinalizados para o apoio educativo (Cl., R., V., Fr.), no âmbito do projeto/plano de ação "ABC...de Tudo", contudo, não estavam a usufruir do mesmo por atribuição de outras funções à docente de apoio sendo necessário, durante o horário letivo, um acompanhamento mais individualizado a estes discentes.

Procedendo-se a uma caracterização mais específica dos contextos social e familiar dos alunos, pôde inferir-se que os pais tinham, na sua maioria, concluído o 3.º ciclo (12) e o ensino secundário (15) havendo ainda alguns que detinham o grau de licenciado (11) de habilitações literárias. Por outro lado, a maioria dos pais desempenhavam a sua atividade profissional no setor terciário existindo cerca de 11 alunos abrangidos por escalões de subsídio (PT - 2013/2014). Tais inferências revelavam, em diminuta escala, a diversidade socioeconómica da EB1.

Importa ainda neste capítulo fazer referência à organização temporal das atividades letivas. Como tal, a rotina diária da turma encetava com o primeiro toque da manhã às 9 horas. Os alunos entravam na sala e preparavam os materiais necessários para as atividades a concretizar. Nos dez minutos iniciais eram recolhidos, pelos alunos (encarregados dessa função mediante o quadro de tarefas), as tarefas de casa – e outras – para correção sendo ainda escrita, no quadro branco, a data. De seguida, decorriam as atividades previamente planificadas até às 10h30, momento em que tocava para o intervalo da manhã até às 11 horas. Os alunos tinham autonomia para escolher o local em que queriam desenvolver as suas brincadeiras. Logo que escutavam o toque, corriam para a porta da sala de aula para participarem nas atividades letivas até às 12h30. Dado o toque, dirigiam-se para a cantina a fim de almoçarem tendo o resto do tempo até às 14 horas para atividades livres. Às 14 horas eram

retomadas as atividades letivas e, perto das 16 horas (hora de término das aulas), procedia-se à arrumação de materiais e verificação da limpeza do espaço de sala de aula.

Segundo o DL n.º 137/2012 de 2 de julho “em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos (...) é assegurada (...) pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico” (artigo 44.º). Face ao exposto, a professora titular de turma elaborou um horário da turma para dar cumprimento ao DL n.º 91/2013 de 10 de julho, ao DN n.º 7/2013 de 11 de junho e ao DN n.º 7- A/2013 de 10 de julho. Com base nos mesmos normativos, estabeleceu uma proposta relativamente à duração dos tempos letivos, à distribuição da carga letiva de cada componente curricular ao longo da semana (Matemática – 8 horas, Português – 8 horas, Estudo do meio – 3 horas, Expressões artísticas e físico-motoras – 3 horas, Apoio ao estudo – 2 horas) erigindo ainda os currículos da Oferta Complementar (1 hora) e proposta de Atividades de Enriquecimento Curricular. As AEC (Inglês, Atividade física e desportiva, Educação musical e EMRC) eram facultativas e aconteciam após o horário letivo, entre as 16h30 e 17h30 (cf. Anexo 2 AII).

Além do tempo letivo, o espaço educativo revela-se como elemento de relevância no processo de ensino e de aprendizagem. O espaço, os recursos e os materiais existentes podem condicionar as aprendizagens dos alunos, bem como limitar e/ou ampliar as ações do professor no momento de planificação e intervenção com a turma.

Com efeito, importa referir que a sala de aula do 3.º ano I não era vulgarmente utilizada como tal, pelo facto de ser um antigo centro de recursos do edifício. Por esse motivo, não era possível perfurar as paredes para colocar painéis em corticite para afixar as produções dos alunos. No entanto, ao longo do tempo, as estagiárias foram adornando o espaço com os trabalhos elaborados pelos alunos (e pelas mestrandas) tornando o ambiente mais atrativo e acolhedor. Para a afixação dos mesmos foi utilizada cola dupla e/ou *patafix* permitindo, de igual forma, a qualidade estética e física do local.

Pode referir-se que a organização da sala de aula foi sofrendo alterações consoante as necessidades evidenciadas pelos alunos e/ou pelas professoras. Por conseguinte, a mestranda fará reflexão acerca da organização considerada mais atual e na qual participou de forma mais ativa na decisão da disposição

do mobiliário (cf. Anexo 2 BVIII 1). Como tal, na sala do 3.º ano I existiam três filas (de mesas e cadeiras) voltadas para o quadro branco e uma outra fila perpendicular a estas (junto da parede e próxima da porta de entrada/saída). Do outro lado, e perpendicularmente às janelas envidraçadas, encontravam-se outras duas fileiras (formadas por quatro mesas perfazendo o total de oito lugares). A estagiária considera que esta disposição, relativamente à anterior (em que se verificava a existência de três mesas agrupadas junto das janelas), não provocava tanto a distração dos alunos e permitia a visão global da turma facilitando uma melhor gestão da mesma pela professora titular e formandas. No entanto, sempre que necessário, a estagiária reorganizava o espaço em função das atividades a desenvolver com a turma, como por exemplo no trabalho em grupo (a fim de se promover a aprendizagem cooperativa).

No que respeita aos recursos existentes na sala de aula, é de referir que a sala dispunha de dois armários (aos quais os alunos não podiam aceder autonomamente) localizados ao fundo da sala que serviam, essencialmente, para arrumação de materiais. Existia um quadro branco móvel (por não se poder perfurar paredes tal como explanado anteriormente) que nos momentos de escrita vacilava, o que tornava o material vulnerável e pouco prático. Além de oscilar, não era adequado à estatura dos alunos sendo necessário recorrer a um banco de apoio. Junto do quadro existia, de um lado, a secretária da professora e uma mesa de apoio para colocação de materiais pertinentes e, do outro, uma estante, na qual se encontravam as capas de arquivo dos trabalhos individuais dos alunos, os manuais e cadernos diários das várias componentes curriculares. Não dispunham de computador com acesso à internet, projetor (somente quando requisitado), nem cabides para os alunos colocarem as suas mochilas e o vestuário, o que dificultava, por vezes, a circulação da estagiária entre as fileiras quando tais objetos se achavam dispersos pelo chão.

Existia iluminação natural proveniente de três amplas janelas, no entanto, em ocasiões de utilizar luz artificial era indispensável a deslocação ao quadro elétrico que se situava no espaço da biblioteca, o que provocava quebras no percurso da aula pelo facto da mestrandia ter de se ausentar. Havia ainda um relógio colocado por cima de um dos armários (essencial para os alunos gerirem, por exemplo, o tempo de duração das tarefas) e dois recipientes para colocação do lixo comum.

Além da caracterização do tempo e espaço, importa ainda explicar a interação entre os demais intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem da turma do 3.º ano I. Pode afirmar-se que foram evidenciadas posturas éticas e deontológicas adequadas à interação pedagógica com todos os atores. Desta forma, foram promovidas relações de respeito, afetividade, valorização, incentivo, cooperação, inter e entreajuda.

Na sala de aula foi notório o clima de segurança, de conforto e de respeito mútuo já arreigado, tanto pelos alunos como pela professora cooperante, que acompanhava a turma desde o 1.º ano de escolaridade. A docente adotava um tom de voz positivo, utilizava o humor de forma apropriada, ouvia atentamente os alunos, estimulava a sua participação elogiando-os sempre que viável e integrava as respostas dos discentes no percurso de aula, ao mesmo tempo que colocava questões de distintos níveis cognitivos apelando ao pensamento lógico e respeitando os tempos de intervenção.

A interação entre alunos era estável e baseada em relações de afeto, respeito, companheirismo e cooperação, tanto em ambiente de sala de aula, como nos restantes espaços da instituição. No entanto, várias eram as situações em que existiam conflitos entre alunos, e se escutavam queixumes de uns em relação a outros provocando reações e atitudes um pouco díspares face ao seu nível de desenvolvimento. Por vezes era necessária a intervenção, normalmente, em grande grupo, da professora titular e das estagiárias para mediar estes comportamentos menos positivos consciencializando os alunos para as suas ações e possíveis consequências.

Concludentemente, o trabalho com outros parceiros pode assumir-se igualmente como uma mais-valia para a efetivação das metas definidas no projeto educativo devendo adaptar-se o processo de ensino e de aprendizagem ao contexto da comunidade. Face ao exposto, a turma participou (e continua a participar) em inúmeros projetos e atividades, sendo que a mestrande fará referência a uma diminuta parte: “Ecopilhas – O Pilhão vai à escola” (recolha de pilhas para obtenção de material didático); “Poemas Soltos” (realização de textos poéticos tendo sido, uma das alunas da turma do 3.º I, classificada em primeiro lugar); “Hora do Conto” (dinamizada pela professora bibliotecária); concurso “Escrevo uma carta” a um/a autor/a, ator/atriz, individualidade, personagem (desenvolvimento do gosto pela escrita e a criatividade); projeto SOBE (Saúde Oral nas Bibliotecas Escolares – criado pela Direção Geral de

Saúde para estímulo da prevenção oral junto dos alunos) segundo ações de sensibilização por enfermeiros e oferta de *kits* de escovagem de dentes; projeto “Heróis da fruta” (educação para a saúde alimentar); campanha de natal “Uma família, um presente” (apelo à solidariedade para oferta de um presente a crianças e jovens da Comissão de Proteção de crianças e jovens de Gondomar); projeto “Amstras para ler +” (do Plano Nacional de Leitura – PNL – para estímulo da leitura pessoal e autónoma); projeto “Já sei ler” do PNL (promoção da troca de livros e realce da importância de registar o lido); projeto “Contos em movimento” promovido pelo agrupamento, no qual se solicitava às famílias a criação de histórias, quinzenalmente; entre outros.

A mestranda pode afirmar que a inserção e envolvimento da turma nos demais projetos se revelava benéfico para os alunos ao estimular a sua participação regular nas dinâmicas da instituição e de outros parceiros da comunidade educativa e, analogamente, ao promover uma aprendizagem mais significativa e lúdica.

Caracterizada a instituição de estágio e dinâmicas a ela inerentes, no capítulo seguinte interessa descrever e analisar atividades desenvolvidas pela mestranda com a turma, bem como os resultados obtidos aduzindo-se, se fundamental, possíveis propostas de transformação.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

É nas circunstâncias de atuação e intervenção em contexto que o docente compreende e coloca em prática processos e procedimentos com a finalidade de articular saberes e metodologias, tal como corroborado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. Considerando-se, portanto, a metodologia de investigação-ação, a prática pedagógica da mestrandia centrou-se em dinâmicas cíclicas de observação, planificação, atuação, reflexão e avaliação.

A intervenção da estagiária, em contexto de 1.º CEB, foi gradual segundo uma atuação progressivamente mais autónoma e individualizada. Com efeito, a sua intervenção foi principiada com suporte na observação (de três dias) do ambiente educativo e cooperação com a orientadora cooperante, seguida da planificação de uma atividade a desenvolver com a turma para que, ulteriormente, fosse assumida a lecionação de um dia de aulas terminando, conseqüentemente, com a gestão dos três dias de estágio semanal até ao término do período de prática pedagógica supervisionada.

Contudo, para que fossem compreendidas as necessidades, dificuldades e interesses da turma ressalva-se a importância e a indispensabilidade do processo de observação para, posteriormente, se planificar, intervir (salvaguardando os recursos utilizados) e avaliar de forma adequada ao público-alvo. Considerando a observação como “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188), torna-se crucial para a perceção e compreensão de fenómenos intrínsecos à prática. Foi, portanto, um processo repetitivo e continuado que possibilitou a planificação e reflexão em conformidade com a melhoria progressiva da ação prática e aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, pode afirmar-se que também o processo de observação conheceu evoluções progredindo do tipo participada para participante, de

armada para desarmada registando-se, regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Revelou-se, claramente, contínua, intencional e espontânea segundo objetivos pré-determinados e, inversamente, considerando-se as manifestações surgidas no momento de observação de acontecimentos e contextos. Ao edificar-se como molar e molecular permitiu, similarmente, a observação grupal e individual tal como explanado no primeiro capítulo.

Neste sentido, ao longo da prática, o processo de observação foi-se focalizando pela intencionalidade de se proceder ao levantamento de necessidades, dificuldades e interesses grupais evoluindo, de forma progressiva, para a recolha dos mesmos a nível individual e de cariz mais específico. Para uma observação fundamentada, a mestranda tentou ainda abarcar aspetos diversos do desenvolvimento do aluno - cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional, entre outros.

Foi ainda estimulada a recolha de dados alusivos à organização do espaço físico (intra e extra sala de aula) e do tempo, da turma e das demais interações entre os intervenientes educativos em contexto escolar. A mestranda considera ainda que a observação não deve cingir-se ao espaço da sala de aula, uma vez que para conhecer de forma mais aprofundada os alunos, devem considerar-se as realidades em que se encontram envolvidos. Neste sentido, tal como explanado no segundo capítulo, pretendeu recolher, de forma atenta e progressiva, informações sobre o contexto familiar e sociocultural para que fosse atribuído o devido significado a algumas dificuldades e necessidades demonstradas pelos alunos. Com efeito, procurou conhecer o PT da turma e estabelecer diálogos com a professora titular por forma a analisar reflexivamente os dados recolhidos pela observação (em formato de notas de campo).

Por outro lado, o desenvolvimento da prática pedagógica em pares (e tríade) possibilitou a troca e partilha de informações relativamente a determinado assunto ou tema estimulando, de forma rica e experienciada, a compreensão de determinados significados (observados e experimentados). Face ao mencionado, a metodologia de observação estimulou ainda o registo de incidentes críticos, no qual a estagiária aliou uma vertente mais descritiva a uma de carácter mais reflexivo perspetivando o que observara.

Segundo Piaget (citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001), as crianças, no percurso escolar desenvolvido no 1.º CEB, encontram-se no estágio das operações concretas que se caracteriza pela capacidade dos alunos em utilizar operações mentais com vista à resolução de problemas concretos. Apesar do seu pensamento ainda se não revelar abstrato, a criança apresenta maior compreensão da diferença entre fantasia e realidade, de classificação e relações lógicas. Ao nível da linguagem, esta continua a “desenvolver-se durante o período escolar [pelo que] as crianças conseguem, agora, compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor” (*idem*, p. 439).

Corroborando as conceções de Piaget, e através da observação da turma do 3.º ano I – em contexto de sala de aula – é possível proceder a uma caracterização genérica dos alunos podendo afirmar-se que se revelaram bastante atentos, curiosos e motivados para aprender partilhando, com frequência e clareza, as suas experiências intra e extraescolares. Ainda no âmbito da observação, outros dados de bastante relevância foram recolhidos para que fossem planificadas e desenvolvidas atividades que, por um lado, colocassem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e que, por outro, permitissem colmatar possíveis dificuldades evidenciadas.

Como tal, importa destacar o interesse da turma pelas TIC, por ouvir ler, escutar e cantar canções, realizar desafios matemáticos (orais e de cálculo mental) e jogos didáticos. Alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da leitura e escrita criativa, da resolução de problemas (inerentes à componente curricular de Matemática e ainda a nível de conflitos individuais), do cumprimento de regras de participação oral (colocar o dedo no ar para intervir, por exemplo) e de aceitação de opiniões contrárias às suas. Como tal, tornou-se necessário criar estratégias de gestão da participação oral e comportamental; e atividades que permitissem aos alunos argumentar e refletir sobre acontecimentos passados de forma individual e coletiva (a evidenciar posteriormente no presente capítulo), pelo que a mestrandia tentou planificar e desenvolver a sua ação considerando a globalidade dos alunos e suas especificidades.

Baseando-se na observação, e respetiva reflexão sobre a mesma, torna-se exequível a prática da planificação, um dos processos inerentes à metodologia da investigação-ação e que se pode concretizar em estratégias de procedimento

que incluem “os conteúdos ou tarefas a realizar, as sequências das actividades e, de alguma forma, a avaliação (...) do processo” (Zabalza, 2001b, p. 48).

Para a elaboração das várias planificações houve a necessidade de articular os documentos orientadores e legais reguladores da prática docente e, claramente, do processo de ensino e aprendizagem do aluno (tal como explanado no capítulo primeiro). Como tal, e considerando os conteúdos programáticos e objetivos inerentes, as sugestões, dificuldades e interesses dos alunos, foi permitido o esboço de estratégias motivadoras do sucesso e aprendizagens dos discentes.

Importa ainda referenciar que a organização dos conteúdos a lecionar se encontrava explanada em distintos tipos de planificação: mensal, semanal e diária. Não obstante, a ação pedagógica da mestrandia orientou-se, de forma mais específica, segundo a planificação curricular semanal da orientadora cooperante e em consonância com as reuniões e diálogos estabelecidos entre a mesma e a diade, a fim de se preverem os conteúdos a abordar semanalmente.

No sentido de dar fundamento ao DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a mestrandia elaborou diversos planos diários ao longo da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo 2 AIII e 2 BIII) conforme o modelo facultado pela instituição formadora. Nos mesmos documentos deveriam constar diversos dados, a nomear: as áreas curriculares/domínios e conteúdos inerentes às tarefas a propor, o tempo previsto para realização das mesmas, o percurso de aula (atividades e estratégias), os respetivos recursos e as modalidades de avaliação. Por conseguinte, para elaborar tais planificações diárias (considerando a observação, base da ação), a estagiária considerava os parâmetros supracitados e apresentava, à orientadora cooperante, sugestões de determinadas atividades a desenvolver, bem como os recursos e estratégias delineados. A cooperante analisava e fazia uma reflexão crítica às propostas elucidando a estagiária acerca da sua exequibilidade confirmando-as ou, se necessário, apontando eventuais melhorias e/ou alterações ao plano.

Importa, porém, refletir ainda acerca da possibilidade de existirem desvios da planificação previamente estruturada impedindo-se, por vezes, a realização (parcial ou total) do previsto. Na prática pedagógica da mestrandia, tal não foi exceção sendo que, na maioria das circunstâncias, tal aconteceu devido a razões externas (tais como as greves, por exemplo) e não pela existência de equívocos nos planos diários.

Neste sentido, alguns desvios ocorreram pelo facto de algumas atividades terem de ser comutadas por outras, avisadas num curto prazo de tempo o que limitou, por vezes, a sua correta inclusão na planificação. A título exemplificativo pode referir-se a necessidade de se ter alterado o horário de atividades planificadas (tais como as referentes à criação de um canal televisivo de turma e reflexão sobre os perigos da internet) pelo facto de ter surtido uma atividade de Hora do Conto promovida pela biblioteca escolar. Com efeito, houve a necessidade de transpor tais atividades para um outro horário que permitisse a sua realização. Desta forma, a concretização do canal televisivo (em pequenos grupos), prevista para depois do intervalo da manhã, teve de acontecer da parte da tarde. No entanto, refletindo sobre tal permuta, considera-se que tal até se revelou benéfico, uma vez que os alunos tiveram mais tempo para conceber o seu programa (cerca de 120 minutos ao invés de 90) e, conseqüentemente, mais tempo para ensaiar para a posterior gravação.

Paralelamente, outros desvios aconteceram devido a falhas técnicas. Considerando ainda a temática dos meios de comunicação, a mestrandia tinha planificado abordar a carta e os seus constituintes e, para motivação, tinha como proposta que os alunos escutassem e visualizassem um excerto do *videoclip* “Carta” (do grupo Toranja) atentando no título da mesma faixa musical. De seguida a estagiária registaria, no quadro, o título da atividade denominada “Querido amigo” por forma a estabelecer um diálogo com os alunos acerca da possível existência de relação entre os títulos da atividade e faixa musical e a carta (meio de comunicação). Contudo, pela falha de ligação à internet, não foi possível visualizar e escutar o *videoclip*, verificando-se urgência em refletir na ação, flexibilizando-a. Por conseguinte, a mestrandia iniciou a aula escrevendo o título da atividade “Querido amigo” no quadro questionando a turma acerca de situações em que se empregasse tal saudação. Os alunos rapidamente referiram que, geralmente, “- As pessoas, quando querem escrever uma carta a alguém, usam essa saudação no início”. Partindo deste introito foram explorados os constituintes da carta e do envelope sendo ainda proposta (por um *avatar* do programa *voki.com*) a escrita individual de uma carta a um amigo da turma pela atribuição secreta de um nome a cada aluno. Dada a pertinência desta atividade, a mestrandia considera interessante proceder-se a uma breve reflexão sobre a mesma e os seus resultados.

Com efeito, o facto de terem que escrever a carta com determinado objetivo - para o outro ler - estimulou uma aprendizagem mais significativa, ao invés de se constituir unicamente como documento de avaliação e/ou arquivo. Por outro lado, ao se ter adicionado um elemento de secretismo, foi perceptível a criatividade de uns e, inversamente, o desinteresse de outros pelo facto do nome do aluno que lhe saiu em sorte não lhe ser próximo. Coube à mestrandia incentivar individualmente os alunos na escrita do documento esclarecendo-lhes as dúvidas relativamente à sua estrutura e motivando a sua criatividade.

A construção de uma caixa de correio pela estagiária para a colocação das cartas dos alunos, além de ter servido para a posterior troca das cartas (cf. Anexo 2 BVIII 2) favoreceu, por conselho dos alunos, a divulgação de sugestões suas – recorrendo à escrita – relativamente a aspetos que ponderassem como pertinentes. No entanto, este recurso não foi tão utilizado/aproveitado quanto o pretendido pelo que, por exemplo, se poderia ter criado um momento semanal dedicado à escrita (anónima, se forçoso) de sugestões dos alunos para as várias dinâmicas das aulas (atividades, jogos, materiais, entre outros) a considerar em futuras planificações da mestrandia. Importa ainda referir que, posteriormente, os alunos foram convidados a participar num concurso (em parceria com a biblioteca escolar) de escrita de uma carta a um ídolo ou figura pública. Foi notória a motivação e envolvimento dos alunos, bem como o sentimento de reconhecimento do seu esforço individual aliado à aquisição de novos conteúdos.

Retomando o supramencionado, relativo à existência de desvios das planificações (e conseqüente flexibilização das mesmas), os mesmos podem ainda ocorrer pelo surgimento de novos interesses dos alunos ou ainda por necessitarem de mais tempo na concretização de uma atividade. Consequentemente, é provocado o alongamento de algumas das estratégias propostas ou a impossibilidade de concretização de outras.

Com efeito, pode fazer-se referência a uma atividade em que a mestrandia tinha como proposta a criação de um chapéu bruxa e de um morcego (em véspera de *Halloween*) recorrendo à popular técnica de dobragem, o *origami*. No entanto, pelo facto dos alunos se terem delongado mais do que o esperado na resolução de uma ficha de revisões de Matemática e devido à existência de dúvidas pertinentes (para o teste a realizar no dia seguinte), houve a necessidade de se priorizarem as dificuldades e necessidades dos alunos

considerando-se o seu tempo e não do adulto, neste caso, da estagiária. Inversamente, numa atividade de Hora do Conto em que se procedeu à leitura e exploração da obra “João Sardento e o Espírito da Televisão” (de José Jorge Letria), os alunos pediram à estagiária para registar, em desenho, a história escutada. Esta estratégia não se encontrava planificada, contudo, por fazer sentido para os alunos, a mestranda considerou-a pertinente verificando-se a flexibilização da planificação previamente estruturada.

Face aos distintos exemplos supra evidenciados pode corroborar-se que a planificação se deve constituir como um documento/guião flexível da ação docente nem sempre passível de concretizar da forma prevista pelo que falhas, alternativas e mudanças são suscetíveis de acontecer valorizando-se, primeiramente, a aprendizagem, as dificuldades e interesses dos alunos.

Por conseguinte, o recurso a documentos reguladores da prática docente, como os programas e as metas curriculares, não garante o sucesso e a efetiva realização das atividades propostas apesar de lhes conceder organização, intencionalidade e fundamentação. Verificou-se, portanto, a necessidade de se fomentar a capacidade de gestão dos vários imprevistos pela formanda.

Tal como no processo de observação, também ao nível da planificação se verificaram progressos graças a comentários evidenciados pela orientadora cooperante e, claramente, pela supervisora institucional. Neste sentido, pode afirmar-se que, inicialmente, as planificações expunham atividades e estratégias estanques sem qualquer fio condutor entre si, nem ressaltando relações interdisciplinares para determinado conteúdo (cf. Anexo 2 AIII 1). Desta forma, e considerando os comentários patenteados pela supervisora institucional a mestranda, progressivamente, elaborou unidades didáticas semanais estabelecendo um fio condutor lógico e/ou um *continuum* entre as demais atividades e as distintas componentes curriculares (cf. Anexo 2 AIII 2).

Como tal, a estagiária para alcançar tal objetivo baseou-se, por um lado, em conteúdos relacionados entre si para a leção ao longo da semana ou, por outro, recorreu a personagens/protagonistas para as atividades semanais. A título de exemplo pode referenciar-se a Carochinha que (após a exploração da obra “Robertices” de Luísa Dacosta e da dramatização, pela estagiária, d’ A Carochinha na íntegra – texto dramático integrado na mesma obra – recorrendo ao uso de fantoches) surge ao longo da semana, como a personagem principal das demais atividades inerentes às distintas

componentes curriculares (cf. Anexo 2 BIII 4). Neste sentido, cada vez que aparecia a sua imagem (a dançar ou a varrer nas apresentações em *PowerPoint* e/ou em fichas de trabalho) os alunos, na sua maioria, sorriam e afirmavam: “- A Carochinha não se cansa!”, “- Ela sabe mesmo muitas coisas para nos ensinar...” demonstrando maior interesse, motivação e participação nas aulas.

Desta forma, e refletindo de forma retrospectiva, pode considerar-se que esta estratégia de planificação, além de facilitar a compreensão dos documentos daquele que lê, permitiu o enriquecimento das aprendizagens pelos alunos segundo atividades relacionadas entre si (não concebidas de forma isolada). Importa contudo mencionar que, apesar de se verificar fio condutor e/ou articulação entre as demais atividades (recorrendo, por exemplo, a protagonistas semanais), tal não garante ações interdisciplinares, tópico a refletir posteriormente no presente documento.

Por outro lado, a mestranda, nas primeiras planificações procedia a uma descrição bastante sucinta (e talvez lacónica) do percurso de aula pelo que, conforme o *feedback* da supervisora institucional, se tornava terminante haver uma descrição mais minuciosa das atividades facilitando o entendimento do planificado para aquele que lê e aquele que leciona, neste caso, a estagiária.

Valorando a pedagogia centrada no aluno, considerando-o como cerne do processo e não como objeto do mesmo, foi necessário adaptar a prática pedagógica à turma tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Nesta perspetiva, foram planificadas propostas de atividades extra considerando-se os distintos ritmos de aprendizagem e trabalho dos alunos atribuindo-se, frequentemente (e como exemplo), mais tempo na realização/transcrição/resolução de determinada tarefa segundo as necessidades de determinado aluno e o incentivo ao seu sucesso individual. Destaca-se ainda a planificação de estratégias valorativas do aluno com NEE (com diagnóstico de Síndrome de Angelman) contribuindo para o processo de diferenciação pedagógica. Importa, contudo, referir que nos primeiros planos diários não foram explanadas atividades para este aluno (cf. Anexo 2 AIII 1) por não estarem ainda agendadas as suas idas ao contexto de sala de aula (por carência de técnicas) encontrando-se permanentemente na UIEM.

A mestranda pode afirmar que teve dificuldades em planificar estratégias vocacionadas para o aluno com NEE (apesar de se ter reunido frequentemente

com as técnicas especializadas de educação especial que com ele trabalhavam, e de ter tido acesso ao seu PEI, ainda em fase de elaboração), pelo facto do R. se dirigir raras vezes à sala de aula provocado pela escassez de recursos humanos. Paralelamente, a deslocação da turma à Unidade onde se encontrava diariamente não era exequível pelo facto do R. participar em atividades extraescolares e de existirem outras crianças no mesmo espaço com distintas deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Ao observar e compreender que o R. era uma criança que apesar de não falar e/ou escrever, respondia (subvocalicamente) a estímulos visuais e sonoros, a estagiária tentou recorrer a estratégias diferenciadas – descritas no seu PEI – respeitando o perfil de funcionalidade do aluno. Neste sentido, as suas idas à sala de aula (de curta duração) aconteceram, maioritariamente, em ocasiões de visualização de vídeos, escuta de canções e em oportunidades de contacto com materiais estimuladores da sua motricidade fina. Aqui destaca-se a exploração e manipulação de fantoches (da dramatização da história da “Carochinha” de Luísa Dacosta) e outros objetos que permitiram à mestranda tomar consciência das suas capacidades de destreza óculo-manual; coloração de algumas imagens inerentes a conteúdos abordados com a turma; revestimento de imagens, impressas em tamanho A3 (dados os seus problemas de visão) com pequenas esferas por ele feitas (com movimento de pinça) em papel de jornal e/ou de revista; e visualização/realização de atividades *online* (abonadas em imagem e som).

Para além das estratégias referenciadas, e no sentido de se desenvolver uma ação pedagógica equitativa e integradora, a mestranda criou ainda atividades nas quais o aluno com NEE interagisse, de forma mais veemente, com os colegas destacando-se a dramatização da peça “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” (adaptada da obra de Ana Saldanha), na qual assumiu a personagem de Pinóquio (observador da ação das demais personagens). Importa, contudo, referir que o R. necessitava de apoio permanente devido às suas características físicas o que complexificou, por vezes, a gestão global da turma nas atividades.

Sumamente, a formanda planificou estratégias pedagógicas diferenciadas e significativas para responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação, permitindo o convívio e interação do R. com os colegas, com a professora titular de turma e com as estagiárias.

Analogamente, a formanda tentou planificar atividades promotoras da interdisciplinaridade sendo atribuído maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem (Pombo, 2004). Diversos são os exemplos, contudo a mestranda irá selecionar apenas alguns, nos quais considera ter estabelecido uma analogia coerente entre componentes curriculares.

Pode referenciar-se a aula em que foi abordado o conteúdo “Valores semânticos de frase: afirmativa e negativa” (inerente à componente curricular de Português). Para isso, a estagiária, numa apresentação em *PowerPoint*, alistou exemplos de frases afirmativas e negativas de um texto abordado anteriormente (“O bolo-rei” de António Torrado) questionando as crianças acerca das diferenças entre as mesmas. Identificaram rapidamente a distinção entre elas (existência de elementos de negação) e entre estas e os tipos de frase sendo notória a facilidade na resolução posterior de exercícios vários.

Por forma a consolidar o conteúdo, e considerando o interesse dos alunos em ouvir e cantar canções, foi-lhes proposta a audição de algumas faixas musicais (portuguesas) para que reconhecessem e proferissem exemplos de ambas as formas de frase consoante a letra escutada. Para clara compreensão do objetivo da atividade pelos alunos com mais dificuldades, foi projetada, inicialmente, uma das canções acompanhada da respetiva letra (sendo que as seguintes não tinham este auxílio exigindo um superior grau da atenção). Conquanto, e tal como planificado, a estagiária colocou a reproduzir uma canção cuja letra continha inúmeros exemplos de frases afirmativas e negativas sendo acessível a identificação de exemplos. Contudo, na última canção existia apenas uma frase negativa, o que fez com que os alunos quisessem e tivessem de dedicar bastante atenção para a descobrirem. Em todos os exemplos referidos pelos alunos tiveram de justificar o motivo da sua escolha (classificando as frases), qual o elemento de negação das frases negativas e, de seguida, tentar redizê-las segundo a “forma inversa”. Tal atividade além de lúdica e motivadora para a turma, revelou-se bastante pertinente verificando-se uma efetiva aprendizagem e o apoio entre alunos caso houvesse dificuldade na classificação e alteração da frase.

Quando publicada esta sessão no blogue de turma pela mestranda, alguns alunos e EE publicaram diversas sugestões de outras canções atribuindo-se significado às aprendizagens desenvolvidas em aula.

Na atividade supracitada foi, portanto, aliada a componente curricular de Português à de Expressão Musical motivando-se a escuta ativa orientada para um objetivo. A mestranda assumiu uma postura orientadora da atividade dando aos alunos a oportunidade de consolidarem, autonomamente, conhecimentos. Sumamente, e tal como afirma Snyders (2008), a música pode conduzir à interdisciplinaridade, realçando o que de melhor há nas demais áreas do saber. Refere ainda que para alguns alunos é a partir da música “tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, (...) nas ciências e nas técnicas” (*idem*, p. 138).

Uma outra atividade planejada de cariz interdisciplinar, denominada “Uma corrida ordenada?”, remeteu para a abordagem do conteúdo “Números ordinais até centésimo”. Nesse sentido, os alunos foram recebidos, pela formanda, à entrada da sala de aula (junto da porta de acesso ao recreio) sendo-lhes referido que iriam participar numa corrida (Expressão Motora), informação que suscitou, de imediato, exaltação e ânimo. Com efeito, foi solicitado aos alunos que indicassem possíveis itinerários que poderiam percorrer pelo recreio da escola considerando o ponto de partida e o ponto de chegada (sendo permissível a revisão de conceitos abordados em Estudo do Meio: itinerário, pontos de partida e chegada). Depois de recapitulado o percurso escolhido em grande grupo, os alunos teriam de concretizar em passo de corrida por forma a compreender-se qual a posição de cada aluno aquando da chegada à “meta” (cf. Anexo 2 BVIII 3). Face ao exposto, no momento de chegada (intervalada) dos alunos, foram colocadas questões pertinentes (tanto pela formanda como pelas crianças) para que fosse exequível explorar a ordinalidade das suas posições (conceito matemático): “Quem foi o primeiro a chegar ao ponto de chegada?”, “E o último? Se são 19 alunos, o último a chegar foi o décimo sétimo?”, “Imaginemos que havia 27 alunos, em que lugar ficava? E se fossem 45? E 100?”, entre outras. O questionamento recíproco (e por vezes direto) verificado tornou a estratégia mais enriquecedora motivando o raciocínio e a compreensão eficaz do objetivo (conhecer os números ordinais e a diferença entre estes – de posição – e os cardinais – de quantidade).

Além de interdisciplinar, por abranger distintas componentes curriculares, pode mencionar-se que esta motivação (exterior ao espaço de sala de aula)

predispôs os alunos de uma outra forma para a aprendizagem de novos saberes, sua exploração e resolução posterior de exercícios. Contudo, a mestranda sentiu algumas dificuldades em gerir a excessiva exaltação de alguns alunos que, posteriormente, demonstraram “mau perder” por não terem ficado nos lugares dianteiros da corrida. Neste sentido, houve necessidade em se explicar que o objetivo não era ganhar/perder mas participar na corrida para, graças à mesma, ser possível apreenderem novos conteúdos. Comparativamente, também em outros jogos planejados e concretizados (interesse evidenciado pelos alunos), a excitação e o envolvimento dos alunos pela competição afastou-os do objetivo inicial, neste caso, o de aprender e/ou consolidar conteúdos sendo, muitas vezes necessário, levá-los a refletir criticamente sobre as suas atitudes.

Concludentemente, várias foram as atividades planejadas e postas em prática com sucesso, nas quais se verificou uma interligação entre componentes curriculares segundo um desenvolvimento interdisciplinar de conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Com efeito, e considerando os inúmeros fatores mencionados a formanda, nas suas planificações, coadjuvou distintas estratégias implicativas da ação direta do aluno recorrendo a distintos recursos/materiais didáticos (progressivamente mais desafiantes e enriquecedores) adequados às particularidades da turma. A título de exemplo pode referir-se a realização de dramatizações (em pequeno e grande grupo, respetivamente, da “Carochinha” – com recurso a fantoches – e “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”); jogos didáticos inerentes às demais componentes curriculares (“Os países e as nacionalidades”, “Múltiplos cartolinados”, “Jogo do múltiplo quente”, “Jogo do telefone estragado”, “Adivinha o que sou?” - relativo aos sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita, “Macaca dos alimentos”, “Correr para as ordens e as classes”, “A dança do bolo-rei”, “Pensa e diz”, “O número do dia, do mês e do ano”, “Uma corrida ordenada?”, entre outros); jogos *online* e interativos alusivos aos demais conteúdos; desafios orais de cálculo mental; construção de materiais didáticos (friso cronológico representativo da evolução dos meios de comunicação, “Comboio dos números”, “Livro dos significados”, “Cartolina dos sinónimos e dos antónimos”, entre outros). Foram ainda criados momentos de exploração de distintos modos de leitura de obras literárias (e não somente) com recurso a livros, apresentações em

PowerPoint; ordenação de textos segundo a sua segmentação por parágrafos; criação coletiva e individual de histórias – “Ouvir, desenhar e escrever” – e quadras rimadas; realização de atividades experimentais e degustação de alimentos; entoação de canções para criação de ritmos e batimentos corporais; produção de um canal televisivo; exploração de materiais estruturados (ábacos e material multibásico) e não estruturados; entre outros exemplos.

Neste sentido, considerando os processos de observação e planificação tornou-se exequível colocar em prática atividades promotoras de aprendizagens significativas para os alunos a nível grupal e individual. A ação pedagógica estimulou, portanto, a articulação de saberes entre as diferentes componentes curriculares havendo uma abordagem globalizante e integrada, pelo que a intervenção da estagiária foi orientada no sentido de ampliar os conhecimentos dos alunos e colmatar as suas dificuldades.

Fazendo uma retrospeção da prática pedagógica da formanda poderá considerar-se que orientou a sua ação conforme concepções socioconstrutivistas em sala de aula. Por conseguinte, foi dada relevância às concepções prévias/preliminares dos alunos e, inclusivamente, ao erro como fonte de desconstrução de saberes e aquisição significativa dos mesmos (segundo a assimilação, acomodação e incorporação de novos conhecimentos). Foram ainda valorizadas a aprendizagem cooperativa, a baseada em resolução de problemas, e a discussão em sala de aula segundo a coconstrução dos saberes. Verificaram-se ainda momentos de diálogo com os alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas (de expressão, justificação e partilha de opiniões) e, analogamente, atividades baseadas no questionamento recíproco (entre estagiária e alunos) incitando-se à atuação na ZDP, à reflexão e ao pensamento lógico-crítico, pertinentes para o desenvolvimento individual. Desta forma, a mestranda implicou ativamente os alunos nas suas aulas para que, segundo a sua orientação e mediação, fossem capazes de construir autonomamente o seu conhecimento com êxito. Nesse sentido, tentou gerir de forma democrática as participações nomeando, por vezes, os alunos mais distraídos (“conduzindo-os”, novamente, ao contexto de sala de aula) e, claramente, aqueles menos participativos respeitando o seu tempo de resposta.

Analogamente, e considerando os modelos de ensino centrados no aluno (expostos no primeiro capítulo), é crucial que o docente pondere acerca da gestão do tempo, espaço, recursos/materiais, atividades e turma.

Como tal, no trabalho docente, deve ter-se em consideração a organização do espaço para que haja intencionalidade educativa na ação pedagógica. Ao longo do período de prática pedagógica várias foram as alterações de disposição do mobiliário motivadas por distrações de alguns alunos e existência de constantes conversações paralelas entre pares, tal como explanado no segundo capítulo. Tentou-se, por conseguinte, que nas distintas organizações fosse permitido o contacto visual docente-alunos e alunos-alunos e a livre circulação da estagiária pelas fileiras e, conseqüentemente, pelos alunos. Como tal, consideradas as sugestões da orientadora cooperante, da díade e dos alunos foram sendo experimentadas distintas disposições de mobiliário com o objetivo de se ambicionar, constantemente, a melhoria da qualidade de aprendizagem e participação dos alunos em aula.

Numa outra vertente, o adorno do espaço de sala de aula (de paredes brancas e “despidas”) foi uma constante ao longo da prática da mestranda segundo a afixação dos demais recursos construídos pelos alunos valorando-se as suas produções e, claramente, o seu empenho nas atividades propostas. A título de exemplo, destaca-se (além de outros recursos) a “Cartolina dos sinónimos e dos antónimos”, cuja construção merece reflexão devido a particularidades a expor de seguida.

Partindo das conceções prévias dos alunos acerca dos conceitos de sinónimo e antónimo e diálogo sobre as mesmas; posterior registo das noções no caderno diário e resolução de diversos exercícios (“propostos” pela Carochinha, personagem protagonista dessa semana) numa apresentação em *PowerPoint* revelou-se pertinente a construção de um documento esquematizador dos conteúdos. Estava planificado que seria a tal personagem a “indicar” algumas palavras para as quais os alunos refeririam sinónimos e antónimos. No entanto, por reflexão na ação e de forma a promover-se uma aprendizagem mais significativa, a mestranda solicitou que fossem os próprios alunos a proferir palavras e exemplos de sinónimos e antónimos para as mesmas. Em consequência, verificou-se um momento de discussão em sala de aula, no qual os alunos debateram sobre qual o termo mais apropriado a registar na referida cartolina. Face ao exposto, a construção de um simples

recurso (sistematizador de informação) para afixar suscitou a explanação de sugestões individuais e o desenvolvimento de distintas dinâmicas de aprendizagem (discussão e aprendizagem com os pares) tendo sido atribuído valor às opiniões individuais e ao esforço participativo dos alunos.

Desta forma, foi concedida uma dimensão funcional ao espaço de sala de aula tornando-o num local agradável através da exposição e estimação de trabalhos (além do mencionado) dos alunos nas paredes.

Por outro lado, consoante o tipo de atividade a desenvolver, era exequível reorganizar o mobiliário facilitando-se, por exemplo, a concretização de tarefas segundo a aprendizagem cooperativa. Ao longo do período de estágio foi ainda evidente o uso de distintos espaços (interiores e exteriores) para a concretização de estratégias planificadas pela mestranda: campo de jogos, polivalente interior, coberto exterior e biblioteca escolar. Neste sentido, tiveram que ser consideradas (pela estagiária) as características dos mesmos espaços e os recursos neles disponíveis, em consonância com os objetivos da atividade a desenvolver garantindo a sua exequibilidade pelos alunos.

Relativamente à gestão de tempo pode referenciar-se que este foi, talvez, um dos parâmetros, em que mais se verificou diferenciação e adaptação pedagógicas pelo facto de a mestranda ter considerado diferentes tipos de tempo (enunciados no primeiro capítulo) adequando-os, sempre que possível, ao ritmo de aprendizagem e trabalho, e dificuldades dos alunos. Desta forma, e por forma a maximizar o tempo, estabeleceu, durante as atividades e tarefas de aula, interações frequentes com aqueles que apresentavam um ritmo mais desacelerado de trabalho fomentando o seu rendimento e sucesso escolares através de apoio e reforço positivo. No entanto, apesar do seu empenho, a formanda considera que, por vezes, gerir temporalmente algumas das atividades não foi sinónimo da ideologia socioconstrutivista na qual se enaltece, claramente, o tempo da criança. Por conseguinte, e (também) pela necessidade de dar cumprimento aos horários letivos, algumas estratégias não foram tão exploradas como o pretendido limitando o seu aprofundamento e, claramente, o desenvolvimento de capacidades e competências nos alunos.

Em suma, e tal como defende Arends (2008), os usos do tempo e do espaço estão relacionados entre si de acordo com as tarefas de aprendizagem, sendo importante que os professores assumam uma atitude de flexibilidade sobre tais características aliadas a múltiplos recursos didáticos.

De acordo com os interesses dos alunos foram utilizados inúmeros recursos/materiais no decurso das atividades desenvolvidas em contexto, pelo que a ideologia socioconstrutivista foi estruturada em consonância com recursos didáticos motivadores da aprendizagem e empenho do/pelo aluno.

Como mencionado ao longo do presente documento, a estagiária recorreu a distintos recursos nas demais atividades, tais como as TIC e multimédia. Com efeito, várias foram as sessões em que se fez uso de apresentações em *PowerPoint* atraindo os alunos para diferentes estilos e opções de aprendizagem; em que se verificou a leitura de histórias e a resolução *online* de jogos, desafios e exercícios educativos relativos a distintas temáticas (corpo humano; alimentação saudável; múltiplos; unidade e dezena de milhar; leitura, escrita e decomposição de numerais; materiais manipuláveis virtuais); a visualização de vídeos elucidativos de conteúdos, como motivação ou consubstanciação de conhecimentos (evolução dos meios de transporte e dos meios de comunicação, sistema digestivo); a gravação áudio de histórias criadas coletivamente para publicação no blogue de turma, entre outros.

As TIC apresentam, portanto, potencial para tornar a educação mais atrativa considerando-se ainda o *feedback* bastante positivo dos alunos em atividades que a estagiária as empregava. Porém, tal realidade só se verifica se forem dadas oportunidades aos alunos de se envolverem em atividades significativas e autênticas respondendo a desafios e problemas (estratégias que a estagiária tentou desenvolver). Desta forma, as TIC constituíram uma mais valia na dinâmica da prática da mestranda pois apoiaram a aprendizagem de conteúdos pelos alunos.

A título de exemplo, na aula em que a estagiária teve como pretensão abordar a evolução dos meios de comunicação, e depois de tomar conhecimento das conceções prévias dos alunos relativamente ao supradito, propôs, como motivação, a resolução *online* de um crucigrama criado por si (recorrendo às TIC, utilizando uma ferramenta sugerida na UC de PPS no 1.º CEB – *educaplay.com*). Na sua resolução, os alunos, segundo pistas dadas pela mestranda, tiveram de indicar qual o meio de comunicação correspondente ao número, soletrando as letras das palavras e escrevendo-as utilizando o teclado do computador. Pelo entusiasmo demonstrado (na decifração e escrita no computador), os alunos apreciaram o recurso criado resolvendo-o com franca facilidade graças, por vezes, ao auxílio dos colegas no

momento de identificação e soletração. Analogamente, e pelo seu interesse em querer saber como a estagiária tinha construído tal recurso, referiram que iriam experimentar a ferramenta em casa com os pais, o que se verificou pelas experiências narradas no dia seguinte (relatando que tinham criado além de crucigramas, sopas de letras e questionários). Por conseguinte, esta estratégia além de ter desenvolvido competências nos alunos motivou a criação autónoma em contexto extraescolar e segundo interações com familiares.

Contudo, tal recurso (crucigrama *online*) apresentava pequenas lacunas não sendo possível inscrever as pistas junto do crucigrama, pelo que a mestrandia poderia ter tornado a atividade ainda mais lúdica fixando, por exemplo, nas paredes da sala, pequenos papéis com as pistas (que os alunos teriam de procurar segundo diversas orientações espaciais dadas pela estagiária) ao invés de se ter limitado a ler as mesmas.

Todavia, este introito motivado pelo uso das TIC, facilitou a posterior abordagem da evolução dos meios de comunicação (e ulterior construção de um friso cronológico) com recurso a objetos variados (antigos e recentes: televisão, telefones, rádios, postais e telemóveis). Pela observação e manipulação dos mesmos, os alunos compreenderam que tais meios evoluíram ao longo do tempo graças à evolução tecnológica ficando admirados com a data de invenção de alguns deles (tendo-se aproveitado o momento para a colocação de questões matemáticas estimulando o cálculo mental) e com a dimensão de outros. Neste sentido, aliado às TIC e com o intuito de enriquecer processo de ensino e de aprendizagem, o contacto com objetos/materiais do quotidiano pode constituir-se um recurso substancial, sendo a aula um momento exemplar para se fazer a ligação entre o mundo real e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Tal aconteceu, similarmente, numa aula em que foram abordados conteúdos inerentes à componente curricular de Estudo do Meio segundo a concretização de algumas atividades práticas e experimentais – com recurso a materiais quotidianos – ilustrativas dos processos que ocorrem no sistema digestivo. Neste sentido, foi proposta, aos alunos, a realização de uma “viagem” descobrindo-se o trajeto (interno) percorrido pelos alimentos. Inicialmente, para que sentissem o efeito dos órgãos da boca e faringe, os alunos foram convidados a degustar, mastigar e engolir bolo-rei (elemento protagonista dessa semana) e, conseqüentemente, descrever o que iam

experimentando. Nesse sentido, a formanda, ao invés de se limitar a explicar e descrever processos, foi orientando o questionamento e o diálogo com os alunos para que, a partir de tais interpretações organizasse um discurso sustentado no que as crianças iam mencionando (“- O bolo-rei ficou húmido e parece uma papa”, “- Na faringe parece que sobe e depois desce”). De seguida, foram concretizadas algumas atividades experimentais e práticas.

No sentido de evidenciar a importância da mastigação, foi realizada uma experiência de dissolução de dois cubos de açúcar (seguindo-se as fases previstas no Ensino Experimental das Ciências, oralmente). Com efeito, tinha-se como objetivo responder à questão-problema “O estado de divisão do cubo de açúcar influencia o tempo da sua dissolução?” mantendo-se um dos cubos de açúcar inteiro e triturando outro num almofariz. Desta feita, manteve-se a massa do açúcar, o tipo e quantidade do solvente (água), sendo igual o momento em que se introduziu o açúcar nos copos, a velocidade e o tempo de agitação com as colheres. Ao longo da experimentação foram escutadas as previsões das crianças, sendo que estas afirmaram, na sua maioria, que seria o açúcar triturado a dissolver-se primeiro porque “...está partido em pedaços mais pequenos”.

Com efeito, nesta experiência os alunos observaram e verificaram, após a experimentação, que o cubo triturado se dissolvera mais rapidamente encontrando uma resposta à questão-problema e fazendo uma correlação com o tamanho dos alimentos na sua digestão. Desta forma, foi concluído, em grande grupo, que quanto mais mastigados forem os alimentos, mais rapidamente são absorvidos no organismo aliando-se a experimentação ao desenvolvimento de saberes práticos e científicos.

Seguidamente, e no sentido de se representarem os movimentos peristálticos, a formanda utilizou outros materiais quotidianos como uma simples meia-calça (representativa do esófago) e uma bola de enfeite de natal (representativa do alimento) fazendo com que a última deslizesse pela primeira ilustrando, desta forma, os movimentos musculares internos que encaminham os alimentos até o estômago e, posteriormente, ao longo dos intestinos. Outras atividades experimentais e práticas foram desenvolvidas além das mencionadas (cf. Anexo 2 BVIII 4) com recurso a distintos materiais de fácil acesso pelos alunos.

Desta forma, torna-se possível afirmar que as tais atividades experimentais e práticas se revelaram pertinentes para que os alunos compreendessem a atividade em si comparando-a com fenômenos que ocorrem no sistema digestivo do corpo humano. Foram ainda capazes de sugerir outros materiais para algumas atividades, como por exemplo, em vez de utilizar vinagre como representativo do suco gástrico (do estômago), poderia ter-se usado sumo de limão obtendo-se a mesma transformação no leite (líquido utilizado como representativo do quimo e que coalhou pela ação do ácido).

Conseguiram, portanto, associar as experiências ao pretendido e, desta forma, alterar algumas das suas concepções prévias (por que vomitamos, qual a razão da acidez do vômito, entre outras) incorporando novos conhecimentos sendo-lhes dada oportunidade de exporem as suas previsões e dúvidas.

Contudo, apesar de os alunos terem evidenciado compreensão, motivação e *feedback* positivo quanto ao modo de exploração do conteúdo, a mestranda considera que os poderia ter implicado de forma mais ativa na aula solicitando, sempre que pertinente, o seu auxílio na concretização das atividades e manipulação de materiais. Refletindo de forma retrospectiva, a estagiária afirma que tal não se verificou talvez por receio de incumprimento da planificação (e conseqüentemente, incompleta abordagem de todos os órgãos e processos do sistema digestivo), o que coibiu, possivelmente, uma aprendizagem mais ativa, dinâmica e lúdica pelos alunos.

Em sùmula, a eficaz qualidade dos materiais não assegura a eficácia do seu uso. Com efeito, ao longo da prática, foi necessário que a estagiária soubesse avaliar as situações de aprendizagem reconhecendo a utilidade (ou não) dos recursos enquanto meios de motivação, ilustração, conhecimento, reflexão e discussão pelos/para os alunos ambicionando-se, neste sentido, a diminuição do verbalismo (em contexto de sala de aula) e a conversão de conteúdos abstratos em algo mais concreto aumentando-se, neste sentido, o dinamismo da aprendizagem com recurso a materiais adequados.

Com efeito, o trabalho lúdico deverá ser sustentado em recursos didáticos diversificados e atrativos, mote para aulas dinâmicas que se traduzem em “estratégias diferentes e alternativas, na natureza e na forma de promover o ensino-aprendizagem, relativamente ao modo dominante[, o transmissivo]” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 43).

Face ao suprarreferido, a mestranda, ao longo do sua ação pedagógica e segundo a ideologia socioconstrutivista, tentou adotar – continuamente – uma postura mediadora e orientadora do trabalho dos alunos sem influenciar as suas decisões. Com efeito, promoveu o desenvolvimento de distintas metodologias de trabalho valorativas da coconstrução do saber (em grande grupo, pequenos grupos, a pares e/ou individualmente) destacando-se a aprendizagem cooperativa, através da qual deve ser concedida aos alunos capacidade e oportunidade de atuarem coletiva e democraticamente. Como tal, pode caracterizar-se pela divisão da turma em pequenos grupos coexistindo, claramente, heterogeneidade dentro dos mesmos no desenvolvimento conjunto de atividades aliadas à revalorização das competências individuais e sociais do aluno (*idem*). Analogamente, pela proposta de desenvolvimento de atividades cooperativas, a mestranda teve como objetivo incrementar a autonomia, a cooperação e colaboração entre pares e ainda a superação conjunta de dificuldades.

Neste sentido, e a título exemplificativo, pode aludir-se à atividade “O nosso canal de televisão” desenvolvida em pequenos grupos (depois de abordados os distintos meios de comunicação e sua evolução). Previamente – no dia anterior e em grande grupo – foram explorados vários *links* de programas televisivos referidos como preferidos pelos alunos (auscultados por questionário). Face ao exposto, consideraram-se os interesses dos alunos na prossecução da atividade, além de se ter estabelecido uma ligação com o seu mundo real pelo facto de todos assistirem a programas de televisão.

Por conseguinte, em cada *link*/exemplar foram focalizados distintos aspetos consoante os seus intervenientes: postura, discurso, saudação/despida do telespetador (caso existissem), tipo de questões colocadas e de informação referida, entre outras. Refletindo sobre a ação, a mestranda considera que esta atividade de exploração se revelou pertinente, uma vez que os alunos além de compreenderem as diferenças e, inclusivamente, tentarem dramatizar as posturas evidenciadas, sugeriram outros programas, igualmente interessantes, a pesquisar pela estagiária. Esta participação dos alunos tornou a atividade mais enriquecedora pela valorização das suas sugestões.

No dia seguinte, a turma foi dividida em pequenos grupos e o espaço de sala de aula reorganizado de modo a permitir o desenvolvimento da tarefa (facilitando a conversação e discussão entre os elementos). Depois de

estabelecido um diálogo com a turma por forma a recordar a exploração concretizada no dia anterior, os alunos referiram que gostariam bastante de “imitar os repórteres, os jornalistas e os desenhos animados” dos seus programas favoritos. Como tal, cada grupo ficou responsável por criar um breve momento televisivo segundo a tipologia de programas por eles escolhida, sendo que a elaboração de um guia de apoio à atividade, pela mestranda, se revelou crucial para registo, individual, do que iriam apresentar posteriormente à turma.

Importa, contudo, ressaltar que apesar da atividade se ter revelado bastante lúdica e estimuladora da partilha de ideias e da interação aluno-aluno, a mestranda sentiu dificuldades pelo facto de, por vezes, não conseguir gerir e colmatar todas as dúvidas evidenciadas pelos alunos ao longo da mesma. Como tal, foi necessário que a estagiária solicitasse que os alunos fossem pacientes e aguardassem pela sua vez. Por outro lado, foram evidentes distintos níveis de implicação dos alunos na tarefa, o que provocou descontentamento naqueles que foram considerados como os responsáveis pela sua elaboração. Foi igualmente necessário que a estagiária alertasse, segundo o reforço positivo, que o trabalho deveria ser elaborado em grupo, em detrimento do empenho individual incitando-os ao sucesso conjunto da tarefa.

Similarmente, no momento anterior ao ensaio dos momentos televisivos verificou-se alguma desordem pelo facto de uns alunos terem terminado mais rapidamente a tarefa de decisão do que iriam apresentar, e por não se mostrar exequível que todos os grupos ensaiassem no espaço de sala de aula. Refletindo na ação considerou-se viável que os grupos responsáveis pelos programas de canto e de dança se pudessem deslocar para o coberto exterior, junto da sala de aula, usufruindo de mais espaço dada a necessidade de executarem distintos movimentos na sua *performance*. No entanto, tornou-se complexo gerir os vários grupos que se encontravam a concretizar a tarefa em espaços distintos (sala de aula e coberto), pelo que a formanda deveria ter previsto tal situação planificando, por exemplo, o desenvolvimento da atividade num outro espaço como o polivalente interior (onde todos poderiam ensaiar confortavelmente). Por outro lado, e atendendo aos diferentes ritmos de trabalho e à escassez de tempo evidenciada, a mestranda poderia ter subdividido esta estratégia em dois momentos/aulas, o que possibilitaria maior apoio e acompanhamento aos alunos.

Na apresentação do resultado final, a estagiária solicitou aos alunos (que se revelaram verídicos “atores” ao assumirem distintos papéis) que fossem auto e heterocríticos do seu trabalho e do outro referindo possíveis aspetos a melhorar consoante a tipologia do programa. Este momento revelou-se bastante formativo motivando a tomada de consciência, pelos alunos, de aspetos pertinentes em (futuras) ocasiões, por exemplo, de apresentação de trabalhos e/ou outros produtos: postura, discurso, entre outros.

Em suma, com esta atividade (desenvolvida cooperativamente) foi notória a motivação e o empenho aliados a competências sociodemocráticas.

Importa ainda destacar uma atividade em que, para revisão de conteúdos matemáticos, a mestranda propôs a organização da turma em três grupos conforme o nível de desenvolvimento dos alunos e o grau das suas dificuldades estimulando-se a diferenciação pedagógica conforme “práticas (...) que permitam a cada um ter sucesso na aprendizagem” (Altet, 1999, p. 44). Foram, deste modo, consideradas as dificuldades individuais como suporte à resolução conjunta de problemas, ao construtivismo e à aprendizagem cooperativa (segundo a resolução de desafios e exploração de materiais manipuláveis – cf. Anexo 2 BVIII 5). Foi evidente a entreajuda entre os elementos dos grupos na resolução dos desafios propostos, e a valorização das opiniões e erros de cada um como mote para a desconstrução de dúvidas e dificuldades evidenciadas no decurso da atividade.

Por conseguinte, e segundo Arends (2008), existem infinitas formas de composição das equipas/grupos sendo objetivo central que os alunos assumam um papel ativo na sua aprendizagem e sejam autónomos na resolução dos demais problemas/desafios propostos pelo docente, neste caso, pela estagiária. Paralelamente, no decurso da prática, e considerando a aprendizagem baseada em problemas, a mestranda tentou criar situações problemáticas, correlacionadas com as distintas componentes curriculares e apoiadas na realidade próxima dos alunos tornando a aquisição de saberes útil (segundo uma perspetiva crítica), tal como exemplificado nas demais atividades inscritas no presente capítulo e nas planificações em anexo.

A discussão em sala de aula foi outra vertente que a formanda desenvolveu em contexto no decurso das distintas atividades e aulas. No entanto, tal metodologia revelou-se mais evidente no tempo letivo dedicado à Oferta Complementar, no qual a mestranda incentivou os alunos, em grande grupo, a

participarem em momentos de reflexão (quase em formato de assembleia) acerca de temáticas/problemáticas em abordagem ao longo da semana. Podem destacar-se, nesse sentido, diálogos estabelecidos acerca de, por exemplo: perigos, regras e conselhos de navegação na internet; atitudes a adotar enquanto “bom” cidadão (reciclar, proteger os animais); importância da amizade e das relações que se estabelecem com o outro; indispensabilidade de uma alimentação equilibrada e variada para um crescimento saudável.

Com efeito, e tal como defende Arends (2008), para que a discussão em sala de aula seja bem sucedida são exigidas competências comunicativas e de interação (pelo aluno e professor) baseadas no respeito mútuo. Nesse sentido, a mestranda procurou centrar as discussões e reflexões redirecionando os devaneios dos alunos e encorajando, simultaneamente, a sua participação pela escuta atenta de distintas perspectivas e pontos de vista (*idem*). Para isso, foi essencial aclarar os propósitos das discussões concedendo aos alunos tempo de intervenção e resposta. No entanto, tanto nestes momentos de cariz mais reflexivo como no decorrer de outras atividades, tal atribuição nem sempre se verificou – talvez – pelo facto de a estagiária querer quebrar (velozmente) possíveis silêncios que se tenham criado ou, analogamente, por sentir que a espera de uma resposta poderia ameaçar o ritmo da atividade.

Porém, é crucial que seja concedido tempo de resposta aos alunos para que pensem e formulem respostas claras e adequadas sendo que, em circunstâncias de incompreensão da questão, o docente deve repeti-la, reformulá-la ou direcioná-la para outro aluno (Vieira & Vieira, 2005). Inversamente, em análogas ocasiões, eram os próprios alunos que não respeitavam o tempo de intervenção do colega e/ou da mestranda tendo sido necessário recorrer a estratégias várias. Neste ponto destaca-se, como funcional e prático, o silenciamento repentino e/ou gradual do discurso da estagiária esperando-se que os alunos tivessem a mesma atitude e, conseqüentemente, prestassem atenção à atividade em decurso.

Recuperando o supramencionado, considera-se que tais atividades, apoiadas na resolução de problemas, discussão e reflexão grupais, motivaram o desenvolvimento da comunicação e expressões orais tentando-se direcionar o discurso para os alunos mais retraídos que ao longo do tempo se demonstraram mais participativos.

Durante a PPS no 1.º CEB a estagiária desenvolveu ainda estratégias promotoras da interação dos alunos do 3.º ano I com outras turmas, com as famílias e com a comunidade educativa próxima.

Neste âmbito, a estagiária contactou agentes do programa “Escola Segura” da Polícia de Segurança Pública de Rio Tinto para a dinamização de atividades de prevenção rodoviária em contexto escolar (interligando com a temática dos meios de transporte – cf. Anexo 2 BIII 4 – e conglobando ainda as três turmas com estagiárias da ESE na EB1/JI de Boucinha). Com efeito, a atividade subdividiu-se em duas componentes sendo a primeira referente a uma formação teórica, na qual os agentes questionaram os alunos acerca dos demais sinais e regras de trânsito sensibilizando-os ainda para a importância da segurança rodoviária ao se evidenciaram distintos exemplos de atitudes a ter como preventivas (cf. Anexo 2 BVIII 6).

Na segunda componente, de cariz mais prático, foi desenvolvida uma sessão em pista (no campo de jogos exterior – cf. Anexo 2 BVIII 6), na qual os alunos experienciaram situações passíveis de acontecer em ambiente rodoviário tendo, portanto, de cumprir regras de circulação de ciclistas e peões (uma vez que todos assumiram ambos os papéis). Os alunos foram levados, pelos agentes, a refletir ativamente durante a sessão devendo circular pelo percurso de forma “segura” e “correta” considerando os sinais colocados no circuito e os outros sujeitos que se encontravam em circulação no mesmo espaço. Nesta atividade, e considerando as limitações físicas do aluno com NEE, o discente (auxiliado permanentemente) assumiu o papel de peão favorecendo-se a sua inclusão na atividade e o interação com os colegas da sua e outras turmas.

A partir do *feedback* recebido pelos alunos no término da atividade pode afirmar-se que esta foi entusiasmante para eles por ter ocorrido em contexto extra sala de aula e, além de ter favorecido a aquisição de aprendizagens, possibilitou a interação com o outro, próximo e/ou da comunidade. Com efeito, com a atividade descrita, a mestranda estabeleceu uma relação orientada com entidades locais fazendo com que os alunos usufríssem dos seus recursos para o aprofundamento de saberes relativos a conteúdos precedentemente abordados.

Por conseguinte, a Educação, para além da sua vertente particular, encerra uma dimensão social que se exterioriza na interação entre sujeitos, inerente ao próprio ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções

educativas diversificadas renunciando-se, portanto, a noção de uma “escola-microcosmos isolada’ para nos centrarmos na ideia de uma escola como recurso básico do desenvolvimento social da zona em que se encontra” (Zabalza, 2001b, p. 73). Importa ainda, neste sentido, referir que houve necessidade de se compreender, pela mestrandia, o meio social circundante do centro de estágio de modo a adequar-se, de forma coerente, a participação de outros parceiros na melhoria da resposta educativa proporcionada a todos os alunos envolvidos.

Ressalvando-se o caráter social das instituições de ensino, um outro elemento importante na organização escolar é referente às relações e interações que se estabelecem entre a escola e os EE/famílias, a pretenderem-se positivas e benéficas para o aluno. Como referem Ferreira & Santos (2000, p. 94), quando a “escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados”. Neste sentido, e considerando a incontornável importância da interrelação escola-família e da sequente participação dos pais na vida escolar dos seus filhos foi proposta, pelo par pedagógico, a criação de um blogue de turma. Mediante autorização dos EE, tal ferramenta/recurso pedagógico, depois de concretizado, facilitou a aproximação da escola à família ao se constituir como “espaço” privilegiado de divulgação de atividades desenvolvidas em contexto escolar (a par da colocação de desafios/jogos, informações, sugestões) assemelhando-se, se possível, a um significativo *webfólio* do processo de ensino e de aprendizagem da turma do 3.º I. O seu desenvolvimento e utilização no quotidiano escolar possibilitou, por conseguinte, o enriquecimento e motivação escolares pelo incremento da interação dos alunos e respetivas famílias, via *web*, segundo a possibilidade de comentarem, partilharem conhecimentos e informações na mesma página.

O blogue de turma, visando “dar a palavra” aos alunos e suas famílias (reaproximando-as do contexto escolar), fomentou ainda o desenvolvimento de competências e capacidades a vários níveis nos discentes (estimulando a literacia tecnológica) pelo que, considerando-se o retorno bastante positivo (da professora titular de turma, alunos e EE), a orientadora tem como pretensão dar continuidade a esta metodologia no decorrer do ano letivo.

Referenciando o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB além de se relacionar de forma positiva com as famílias e com a comunidade, proporciona, similarmente, um clima escolar caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha os alunos para as aprendizagens estabelecendo relações de afetividade com os seus alunos.

Nesse sentido, e tal como referem Ferreira & Santos (2000, p. 31) “o processo de ensino-aprendizagem é mediatizado pelas percepções professor/aluno, alunos/alunos e professor/aluno(s)/turma”. Como tal, a interação professor-aluno apesar de se efetivar, em contexto de 1.º CEB, como um pouco distanciada (comparativamente com o contexto de EPE), conheceu progressos conforme padrões afetivo-comunicacionais crescentes entre a turma e a mestranda, baseados na adequação de posturas e atitudes conforme a circunstância. Gradativamente, os alunos foram demonstrando maior à-vontade e espontaneidade em dialogar, questionar, partilhar experiências e vivências, pedir explicações e esclarecer dúvidas (entre outros) incentivando-se a criação de um ambiente de aprendizagem favorável à intervenção bilateral e, conseqüentemente, ao bem-estar dos alunos numa edificação construtivista do saber. Desta forma, a relação pedagógica com o discente assume uma importância crucial acreditando-se que as relações que se estabelecem entre professores e alunos influenciam o rendimento escolar (Lopes & Silva, 2010).

Com efeito, é importante ressaltar a gestão da turma em contexto de sala de aula como uma das componentes que exigiu à estagiária o desenvolvimento de competências várias para que soubesse lidar com comportamentos inadequados, conflitos, distrações, ruído excessivo e participações divergentes considerando a singularidade dos alunos. Como tal, pode afirmar-se que foram (sempre) estabelecidas interações e diálogos baseados numa postura ética e deontológica pelo que, no decurso do estágio, a mestranda se foi constituindo uma figura com quem os alunos criaram vínculos e sentimentos de respeito recíproco valorizando-se a escuta atenta das suas justificações e pareceres e, invariavelmente, a troca de afetos.

Além das interações supramencionadas pode ainda aferir-se o desenvolvimento de relações com os outros intervenientes educativos (auxiliares e outras funcionárias) baseadas na cooperação, colaboração e entrelaçada, essenciais ao desenvolvimento estruturado da PPS da formanda.

Considerando todo o período de estágio e a ação desenvolvida pela mestranda pode afirmar-se que foram colocadas em prática distintas estratégias motivadoras para o aluno, nas quais se assumiu como o ator central do processo de aprendizagem. Paralelamente, e adotando uma postura mediadora das ações, a estagiária alertava a turma para a utilidade do registro, para a importância de apresentarem uma caligrafia compreensível e de estarem atentos à ortografia (problemática à qual atribuiu bastante enfoque na sua ação). Destaca-se ainda, como interessante para a turma, o desenvolvimento de estratégias nas quais estagiária assumiu diversas personagens (viajante, pivô de telejornal) como motivação ao conteúdo a abordar ou ainda o recurso a fantoches (construídos noutras UC da formação inicial da mestranda) como “fonte” de vários saberes a “contar” aos alunos (“Mariana Filigrana”). Estas ocasiões, em contexto de sala de aula, predisuseram os alunos de uma outra forma sendo evidente um maior envolvimento seu nas atividades posteriores.

A mestranda ressalva ainda uma estratégia que se revelou bastante proveitosa ao longo da sua prática pedagógica: enganar-se propositadamente ou dizer algo de forma contrária. Com este estratagema, teve-se como objetivo que os alunos (autonomamente) reparassem em tais falhas, fossem capazes de compreender o erro e decifrassem a sua natureza corrigindo-o de forma imediata. Refletindo sobre a ação, a mestranda considera que tal estratégia permitiu compreender tanto o grau de atenção dos alunos como a dificuldade ou facilidade em relação aos conteúdos em abordagem em aula, pelo que, quando necessário, a ação da estagiária foi reajustada conforme tais evidências de desatenção, incompreensão ou dificuldade.

Por conseguinte, e tendo sido a prática da mestranda moldada por distintas componentes, pode afirmar-se que se verificou, progressivamente, maior segurança nas suas intervenções aliada à capacidade de flexibilizar a sua ação considerando o aluno e o desenvolvimento melhorado e dinâmico da sua aprendizagem. Com efeito, foi notório um maior despreendimento face à planificação previamente elaborada segundo uma postura mais independente e espontânea, em concordância com o retorno dos alunos evidenciado no decorrer das ações pedagógicas da mestranda.

Face ao exposto no presente capítulo e retomando a metodologia de investigação-ação, importa destacar o processo reflexivo, intrínseco a toda a

ação e intervenção pedagógicas com a objetividade de proporcionar a melhoria das práticas (tal como explanado no capítulo primeiro). Com efeito, pode distinguir-se, segundo Schön (2000), a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (desenvolvidas em distintos momentos e cruciais ao progresso do profissional docente, neste caso, da formanda).

A primeira, a acontecer durante a prática, pode referir-se à capacidade da mestranda ter alterado – de forma imediata – estratégias, metodologias e recursos por reconhecer que a sua reorganização se revelaria mais adequada e benéfica para os alunos (tal como evidenciado em distintas atividades explanadas anteriormente).

A reflexão sobre a ação ocorreu após a intervenção pedagógica da estagiária em contexto, estimulando-se a ponderação sobre a ação e o conhecimento desenvolvido explícita e implicitamente nessa ação. Com efeito, esta tipologia de reflexão foi constante ao longo do período de PPS conforme conversações e diálogos reflexivos com a orientadora cooperante e com o par pedagógico, enaltecendo-se ainda as reuniões meditativas com a supervisora institucional (posteriores às aulas/atividades supervisionadas). Neste sentido, a estudante tentou assumir, nos demais momentos enunciados, uma postura autoavaliativa criticando, reflexivamente, os aspetos que considerasse pertinentes procedendo a uma apreciação quanto a si própria – e sua ação – ou, em análogas ocasiões, ao seu par pedagógico.

Também nas sessões da UC de PPS no 1.º CEB foram criadas ocasiões de partilha de vivências coadjuvadas com uma vertente reflexiva (de forma holística e particular). Com efeito, tais conversações reflexivas além colaborativas, contribuíram para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimentos e experiências permitindo à estagiária compreender-se melhor a si própria (a nível profissional) e às suas atuações pedagógicas.

A reflexão sobre a reflexão na ação remeteu para uma reflexão orientada para a ação futura com o objetivo de fomentar modificações na ação profissional. Nesse âmbito, a mestranda foi motivada a repensar a ação segundo a compreensão reflexiva de obstáculos inerentes à mesma e, conseqüentemente, potenciando a transformação das práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta tipologia reflexiva justificou, portanto, o recurso a distintas estratégias de mobilização teórico-concetual fundamentadas na

elaboração do diário de formação, de narrativas individuais (mensais) e da narrativa colaborativa enriquecendo-se todo o processo de investigação-ação.

As narrativas individuais (cf. Anexos 2 AIV e 2 BIV) revelaram-se documentos nos quais se procedeu à narração, introspeção e revisão de acontecimentos experienciados na prática aliados à reflexão (crítica) dos e sobre os mesmos. Foi ainda através destes registos individuais que a mestranda ponderou acerca das necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos, tanto a nível individual como grupal, estabelecendo objetivos para a planificação de estratégias adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Para tal, foram mobilizados distintas fontes teóricas para sustentação do discurso e práticas narradas pela estagiária. Face ao exposto, considera-se que a escrita destes documentos implicou uma reflexividade ativa e individual, pela capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido à sua ação.

Similarmente, a construção da narrativa colaborativa permitiu a reflexão conjunta (com o par pedagógico e orientadora cooperante) sobre determinada temática/problemática considerada de pertinência pela tríade – neste caso, a elaboração do quadro/painel de comportamento (cf. Anexo 2 AV). O discurso reflexivo foi notório (segundo distintas perspetivas), aliado à análise do tema em questão conforme a coconstrução de saberes profissionais, reflexivos e críticos e, similarmente, pelo recurso a linguagem metacognitiva. Neste seguimento, a redação da narrativa colaborativa possibilitou a aceitação, de forma crítica, da opinião do outro como motivação de melhoria da prática.

A escrita dos documentos mencionados resultaram, portanto, dos processos de observação e reflexão aliados aos da planificação e intervenção em contexto. Com efeito, as narrativas permitiram reconhecer e explanar aspetos variados essenciais à profissionalidade docente possibilitando, analogamente, à formanda, progredir na identificação dos pontos críticos da sua ação de forma regular (individual ou colaborativamente).

Por outro lado e não menos profícuo, interessa mencionar a elaboração de guiões de pré-observação que provocaram, equitativamente, a reflexão para a ação futura (cf. Anexo 2 AVI e 2 BVI). A escrita dos mesmos implicou a antevisão de acontecimentos por forma a se atentar e refletir previamente acerca de aspetos vários: síntese das evidências que sustentavam a atividade pedagógica a ser supervisionada, as possíveis dificuldades a experimentar pela observada (prevendo a sua ocorrência e, analogamente, prováveis soluções),

bem como o destaque de aspetos/atitudes/competências a serem observados no momento de supervisão. Desta forma, a construção dos guiões de pré-observação pela formanda admitiram o desenvolvimento de uma atitude crítica e indagadora face a práticas e ações futuras e na antecipação de imprevistos.

Em suma, as demais estratégias e documentos construídos no decurso da prática enriqueceram o processo formativo da formanda sendo que a reflexão (tal como os processos de observação e avaliação) se revela implícita a todas as fases, valores e instrumentos inerentes à metodologia de investigação-ação.

Neste sentido, e ressaltando-se a mesma metodologia, é relevante mencionar o processo de avaliação que se anunciou contínuo ao considerar os alunos, a regulação das suas aprendizagens e os procedimentos a elas intrínsecos (fichas de trabalho, fichas de avaliação e outros a nomear posteriormente).

A avaliação configurou, portanto, um processo em que, tal como na reflexão, se procedeu a uma retrospectiva da ação para se apreciarem os resultados de aprendizagem dos discentes e, se proeminente, se aperfeiçoarem as metodologias e estratégias da ação da mestranda. Nesse sentido, o docente “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo n.º 2). Como tal, na elaboração das demais planificações diárias foram consideradas as distintas modalidades de avaliação (referenciadas no primeiro capítulo) e ainda os diversos instrumentos a utilizar para esse efeito.

Relativamente à avaliação diagnóstica pode afirmar-se que a mestranda não contactou de forma direta com esta tipologia de ação avaliativa em contexto do 1.º CEB. Contudo, no começo do período de estágio, a orientadora cooperante, através de diálogos estabelecidos com a díade, colocou em destaque algumas necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos (na resolução das fichas de avaliação diagnóstica), bem como as diferentes capacidades e competências detetadas individualmente. O conhecimento das mesmas constituíram, tal como suprarreferido no presente documento, pré-requisitos essenciais para as ações pedagógicas da formanda.

A avaliação formativa, a priorizar em contexto escolar e a pretender-se contínua e sistemática, deve possibilitar, tal como explanado no capítulo 1, ao aluno (professor e EE) a compreensão da evolução das aprendizagens, conhecimentos e competências por si adquiridos conforme os objetivos curriculares estipulados para o ano de escolaridade em questão.

Por conseguinte, e numa vertente formativa, o par pedagógico construiu diversas grelhas de avaliação referentes a distintos domínios e subdivididas em divergentes parâmetros (leitura em voz alta, participação oral, cumprimento das regras de sala de aula, do trabalho em grupo e do trabalho em pares – cf. Anexo 2 AVII 1, 2, 3, 4 e 5). O uso das referidas grelhas e a observância dos aspetos a citar posteriormente permitiram a recolha de informações e, deste modo, a tomada de consciência do nível de desenvolvimento dos alunos da turma e de variados progressos por eles evidenciados.

Neste sentido, e procedendo-se a uma análise global das grelhas preenchidas anexadas às demais planificações (cf. Anexo 2 BIII), pode afirmar-se que houve melhorias ao nível da leitura por alguns alunos (A.C., R., Cl.), nomeadamente na correção, ritmo e articulação leitoras; no âmbito da participação oral da turma foram evidentes progressos em alunos que se demonstravam, frequentemente, envergonhados e tímidos (B., Fi., Fr., Cl.) sendo notórias intervenções suas, gradativamente, mais adequadas e voluntárias. Ao nível do cumprimento das regras de sala de aula também se verificaram melhorias graças à implementação do quadro de comportamento, a descrever posteriormente, e da influência interpessoal da mestranda (cada vez mais decisiva e, por vezes, assertiva) na relação adulto-aluno. Por fim, nas atividades desenvolvidas em pequenos grupos e a pares alguns alunos que, habitualmente, se assumiam como líderes (Ca.; J.; G.) compreenderam a necessidade de dar ao outro a oportunidade de organização e gestão da tarefa a concretizar impulsionando o desenvolvimento de competências e capacidades várias nos colegas de turma.

Tal como anteriormente referido no presente documento, a díade, pela observação em contexto, considerou conveniente a criação de estratégias de gestão comportamental, uma vez que as constantes mudanças de lugar de determinados alunos e os alertas para atentarem ao seu comportamento, não alcançavam resultado. Com efeito, o par pedagógico em diálogo com a professora cooperante, sugeriu a criação/construção de um mapa de

comportamento de avaliação semanal que estimulasse a auto e heteroavaliação dos alunos.

Importa referenciar que o mapa de comportamento construído se revelou distinto das rotineiras tabelas de dupla entrada, pelo que a seleção do esquema teve em consideração divergentes interesses dos alunos e temas/conteúdos abordados em contexto de sala de aula, tais como as viagens; o dia mundial do animal; e os meios de transporte. Nesse sentido, foram elaborados distintos elementos referentes às temáticas mencionadas para conceber os níveis avaliativos: o avião (meio de transporte) correspondeu ao nível “muito bom”; as nuvens ao “bom”; a ilha (local de destino de viagem de alguns alunos) foi adaptada ao nível “suficiente”; e o tubarão (animal que a maioria dos alunos elegeram como o mais temível) correspondeu ao nível “insuficiente”. Por conseguinte, considerando a verticalidade dos elementos expostos no painel, pode afirmar-se que este apresentava um carácter hierárquico, facilmente compreensível pelos alunos (cf. Anexo 2 BVIII 7).

Refletindo retrospectivamente, a estagiária pode afirmar que, com a utilização do mapa de avaliação comportamental (afixado numa das paredes da sala de aula), foram evidentes melhorias no comportamento de alguns alunos (G., P., Fi.) e ainda o desenvolvimento de competências de auto e heterorreflexão críticas. Progressivamente, revelaram-se mais capazes de argumentar e justificar, de forma coerente e organizada, a sua avaliação (do comportamento, postura, atitudes) e a dos outros balizando-a, igualmente, em aspetos positivos. Constatou-se ainda o notório esforço dos alunos na aceitação do que o outro proferia relativamente a opiniões e críticas; no autocontrolo de alguns (para não chorarem) e na autorresponsabilização pelas suas atitudes e pareceres.

Refletindo retrospectivamente sobre este processo, a estagiária pode afirmar que a avaliação constituiu um processo delicado ao se tentar avaliar o comportamento humano considerado complexo e multifacetado.

Tal como supramencionado, a construção deste recurso possibilitou, além da melhoria comportamental e sua gestão, o desenvolvimento de capacidades argumentativas e comunicativas do aluno perante o outro e sobre si próprio superando as expetativas iniciais da tríade.

Além das referidas grelhas centradas em determinados objetivos e do mapa de comportamento, foram considerados outros aspetos a avaliar

formativamente, tais como os cadernos diários, os trabalhos de casa, as fichas de trabalho (elaboradas semanalmente pela formanda tendo em conta os conteúdos abordados, objetivos inerentes aos mesmos e necessidades/dificuldades evidenciadas pelos alunos – cf. Anexo 2 BIII) e os *portfólios* de arquivo de documentos individuais dos alunos. Por outro lado, também pelo estabelecimento de diálogos orientados e pela observação direta da turma (pela mestranda) foi permissível avaliar e compreender distintos graus de atenção, motivação, compreensão e interesse dos alunos no decorrer das aulas lecionadas. Desta forma, consoante os dados recolhidos e observados no momento tornava-se (igualmente) possível, se necessário, ajustar a ação da estagiária. Contudo, e refletindo de forma retrospectiva, poderiam ter sido construídas grelhas direcionadas para a verificação efetiva das aprendizagens curriculares apreendidas pelos alunos (inerentes às demais componentes curriculares) para que a informação recolhida se afirmasse mais rigorosa e fidedigna ao invés de se encontrar organizada, na sua maioria, em sucintas notas de campo no diário de formação da estagiária.

A mestranda colaborou ainda, em conjunto com a orientadora cooperante, na correção das fichas de avaliação trimestrais sumativas e no preenchimento das respetivas grelhas de cotação considerando-se os critérios de correção previamente definidos em Conselho de Docentes. Por conseguinte, auxiliou a docente no registo das classificações finais dos alunos sendo permitida a tomada de consciência dos resultados obtidos nas demais áreas curriculares. Considerando-se, de forma genérica, as classificações obtidas, pode indicar-se que a turma do 3.º ano I apresentava uma média de “Bom” existindo, conquanto, alunos com dificuldades particulares inerentes a cada componente curricular.

Retomando o supramencionado, a colaboração da mestranda com a professora cooperante neste processo avaliativo, além de se ter revelado enriquecedor para o desenvolvimento profissional da estagiária, foi complementado com a oportunidade de participar na reunião de entrega das avaliações dos alunos do 1.º período aos respetivos EE (sendo que a diáde auxiliou no prévio preenchimento de tais grelhas individuais motivando-se a reflexão em tríade). Nesta reunião foram partilhadas informações entre a orientadora cooperante e estagiárias e os EE relativas ao desenvolvimento global (e qualitativo) dos alunos motivando-se, claramente, uma “relação

empática, onde a expressão e a partilha de opiniões acontece[u] espontaneamente” (Ferreira & Santos, 2000, p. 96) baseadas num clima de bem-estar e de interesse pelos resultados escolares dos educandos (e possíveis formas/estratégias de melhoria dos mesmos).

Pode ainda referir-se que a mestranda foi responsável por elaborar um relatório de avaliação da atividade (precedentemente descrita) relativa à prevenção e segurança rodoviárias desenvolvida em parceria com os agentes da Polícia de Segurança Pública de Rio Tinto. No mesmo documento, a entregar na sede do Agrupamento, além de identificada a atividade e de enunciados os objetivos de aprendizagem, foi solicitada uma apreciação global das atividades, de modo a se identificarem aspetos significativos e de relevância da mesma. Desta forma, foi permitido, à formanda, o contacto com documentos oficiais reguladores da prática docente.

Por conseguinte, através da elaboração de instrumentos e participação em atividades avaliativas foi admitido o enriquecimento de competências profissionais da mestranda em distintos parâmetros. Concludentemente, e segundo Zabalza (2001b) há que considerar, pelo docente, a natureza processual e sistémica avaliação devendo ser adequadamente inserida e integrada no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Face ao explanado no presente capítulo, considera-se pertinente relevar a perspetiva holística da abordagem das distintas estratégias de desenvolvimento profissional referentes ao ciclo de investigação-ação (observação, planificação, ação, reflexão, avaliação), seus processos e instrumentos intrínsecos. Como tal, destaca-se o desenvolvimento de novos saberes e conceções baseadas numa prática pedagógica colaborativa, socioconstrutivista e crítico-reflexiva possibilitando-se o reforço da articulação entre teoria e prática como fonte de progresso e profissional em contexto de práticas reais.

Pela introspeção e pensamento reflexivo torna-se relevante, no ponto sequente, destacar constrangimentos e dificuldades experimentadas, bem como as potencialidades inerentes e procedentes de ambos os contextos de estágio (em EPE e no 1.º CEB) estimuladores do enriquecimento profissional e pessoal da mestranda.

REFLEXÃO FINAL

O percurso que foi sendo espelhado ao longo do relatório constituiu um marco de desenvolvimento académico, profissional e pessoal profundo e proficiente, moldando-se a afirmação da profissionalidade docente.

Com efeito, a presente reflexão final tem como fundamento perspetivar o percurso da mestranda, pautado pelas experiências várias decorridas nos estágios profissionalizantes e sustentadas em conceções teórico-práticas inerentes às valências de EPE e 1.º CEB.

Destaca-se, neste sentido, a formação inicial como basilar para a aquisição de saberes de forma articulada valorizando-se o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, ético-deontológico e práticos, explanados em ambos os relatórios de estágio de qualificação profissional. Conquanto, a formação inicial, como primeira etapa de construção e desenvolvimento do perfil dos futuros profissionais de Educação, é dotada de uma especificidade profunda (Ribeiro, 2001) proporcionando a ampliação significativa de saberes, valores, atitudes, capacidades e competências revelando, neste sentido, a significância do processo de estágio. Desta forma, os estágios em ambos os contextos revelaram-se tempos de intensa aprendizagem para a mestranda, nos quais se associaram e complementaram os diversos saberes, as diferentes influências contextuais e organizacionais, os conhecimentos, as estratégias específicas e todo o processo reflexivo (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

Face ao exposto, no decurso da formação académica, a mestranda contactou com distintos conceitos teórico-práticos e metodologias auxiliares da compreensão dos contextos de EPE e de 1.º CEB (explanados ao longo do presente documento) sendo, contudo, a formanda a responsável pela edificação e construção dos seus próprios referenciais.

Para tal, e considerando os diversos pilares fundamentados nas UC de PPS em EPE e no 1.º CEB – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão –, a mestranda sustentou a sua ação na metodologia de investigação-ação e em instrumentos auxiliares para a efetivação dos mesmos processos que se desenvolveram de forma cíclica.

Com efeito, a procura de respostas e soluções para problemáticas decorridas em contexto provocou, na formanda, o questionamento e reflexão constantes associadas à sua postura investigadora, esta última essencial para a edificação de uma prática e formação continuamente melhoradas.

Neste sentido, a mestranda afirma que houve progressos relativamente às dimensões intrínsecas à metodologia de investigação-ação. Pela observação em contexto tornou-se exequível planificar estratégias notoriamente mais lúdicas e adequadas ao contexto. Similarmente, tais estratégias foram-se revelando, progressivamente, mais relacionadas e articuladas entre si sustentando a ação intencional e apropriada da estagiária. A sua prática em contexto baseou-se ainda em elementos avaliativos e reflexivos, intrínsecos a todas as dimensões e fases da ideologia de investigação-ação, e essenciais para a melhoria da prática docente considerando-se, claramente, o desenvolvimento global do educando.

Face ao exposto, ao longo da sua prática, a formanda tentou orientar a sua ação em consonância com perspetivas socioconstrutivistas encarando a criança como o centro da sua própria aprendizagem analisando e compreendendo os seus interesses, necessidades e dificuldades, como mote para o desenvolvimento fundamentado e significativo das estratégias.

Esta componente investigativa foi instigada nas UC de PPS em EPE e PPS no 1.º CEB nas quais, além de abordados distintos conteúdos, foi estimulada a prossecução de distintas competências, capacidades, metodologias e a elaboração de instrumentos a evocar pela estagiária em contexto de práticas reais. Por conseguinte, nas demais sessões (teórico-práticas e seminário) destaca-se, de forma profícua, a mobilização de fundamentos teóricos, o acompanhamento pelas docentes e a partilha de experiências e vivências em contexto de estágio (constrangimentos, dificuldades e potencialidades).

Neste sentido, no percurso desenvolvido pela estagiária, foram experienciadas dificuldades/contrariedades e conhecidas distintas potencialidades que fomentaram, de forma divergente, o desenvolvimento de capacidades e competências várias a nível pessoal e profissional.

Em ambos os contextos a mestranda experimentou alguns constrangimentos relativamente à gestão de tempo pelo facto de existirem, em EPE, rotinas diárias a efetivar, e no 1.º CEB, tempos letivos determinados para as demais componentes curriculares. Neste sentido, a mestranda com a pretensão de concretizar as atividades de acordo com o tempo previamente

definido, terá, por vezes, impedido uma exploração mais abrangente, pelos educandos, da atividade/tarefa em si.

Decorrente da primeira, pode aferir-se que houve também alguma complexidade ao nível da gestão de diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho evidenciados, maioritariamente, pelos alunos em contexto do 1.º CEB. Por conseguinte, foi evidente que, enquanto a mestranda tentava apoiar de forma individualizada os alunos com um ritmo de trabalho mais lento, os restantes demonstravam alguma distração e alheamento tendo sido essencial colocar em prática estratégias de cooperação entre colegas de turma para a colmatação conjunta de dificuldades.

Similarmente, tanto em contexto de EPE como no de 1.º CEB, verificou-se alguma dificuldade em gerir de forma equilibrada a participação dos educandos. Neste sentido, a mestranda teve como principal finalidade estimular a participação, a ambicionar-se igualmente constante, daqueles que se revelavam mais tímidos e inseguros. No entanto, ao lhes ser conferido mais “tempo de participação” despertou, por vezes, sentimentos de reprovação e exclusão nas crianças que intervinham mais frequentemente tendo sido necessário saber equilibrar o tempo de intervenção de todos.

Importa ainda referir que a estudante sentiu algumas lacunas no trabalho desenvolvido com as crianças que apresentavam NEE (EPE – síndrome de Asperger e 1.º CEB – síndrome de Angelman), uma vez que nunca tinha contactado e/ou interagido com indivíduos com os diagnósticos mencionados. Como tal, a mestranda sentiu necessidade em adquirir mais conhecimentos sobre tais deficiências (em trabalho autónomo de pesquisa e/ou em diálogo com técnicas especializadas, tais como as docentes de educação especial) sendo, posteriormente, possível a adaptação de estratégias promotoras da interação e atuação para com as mesmas crianças.

Em outras ocasiões tornou-se complexo reequacionar/alterar a ação e as demais estratégias devido a fatores externos ao contexto, o que motivou a necessidade de flexibilizar a planificação.

Por outro lado, embora se definam áreas de conteúdo e domínios curriculares para a EPE considera-se que, na prática dos jardins de infância, não se deve diligenciar cada uma delas isoladamente procurando, sempre que possível, uma estruturação articulada do saber. Considerando tal pressuposto, a estagiária tentou criar estratégias que relacionassem as demais áreas de

conteúdo de forma integrada e globalizante, ressaltando-se que este foi um processo complexo e gradativo graças aos retornos evidenciados pelo supervisor institucional nas planificações. De igual modo, pelo facto de o grupo estar integrado em distintos projetos impediu, por vezes, o desenvolvimento de um encadeamento lógico entre as atividades (semanalmente, por exemplo).

Contudo, também no 1.º CEB se preconiza a superação da fragmentação do saber, sendo que a mestranda revelou alguma dificuldade em desenvolver atividades interdisciplinares e interligadas entre si numa relação intrínseca entre os demais conteúdos a abordar em contexto de sala de aula. Com efeito, no começo das suas intervenções pedagógicas foi evidente a existência de quebras entre aulas e, conseqüentemente, entre componentes curriculares (conteúdos e objetivos a elas inerentes). Progressivamente, e consoante o *feedback* dado pela docente supervisora, a mestranda além de tentar desenvolver atividades interdisciplinares tentou encadeá-las num fio condutor lógico ao longo dos dias de estágio semanais.

A ação da mestranda desenvolveu-se com crianças autónomas, motivadas e interessadas em sentir, tocar, observar, experimentar, partilhar, dialogar e aprender. Com as atividades desenvolvidas verificou-se, por um lado, a valorização das conceções prévias do educando (como mote para uma aprendizagem significativa) e por outro, dos seus “erros” (como epígrafe para a desconstrução conjunta do conhecimento). Desta forma, foi atribuída relevância à aprendizagem ativa, na qual a criança se configura como o cerne da mesma – conforme ideologias construtivistas – pelos desafios e reflexões constantes impulsionadores da descoberta autónoma do saber.

Como tal, em ambos os contextos, releva-se como potencialidade o facto da formanda ter envolvido os educandos em situações de participação dialógica, nas quais adotava uma postura mediadora e construtiva do saber. Procurou comportar-se “mais como um[a] guia, um elemento de apoio e um recurso à aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 151) acreditando na capacidade da criança se revelar construtor ativo de significados – atuando sobre os mesmos – valorizando-se, por conseguinte, a escuta das suas opiniões e conceções como cruciais nesse processo.

Importa destacar, em ambos os contextos, um constrangimento que progressivamente se foi constituindo como potencialidade: o envolvimento

com a família. Tanto em contexto de EPE como no de 1.º CEB o contacto diário com as famílias e EE era praticamente inexistente não se verificando, conseqüentemente, uma comunicação frequente e relacional escola-família. Através da criação dos blogues de sala e turma (EPE e 1.º CEB respetivamente), tornou-se possível uma maior articulação com as famílias e a receção de retorno (bastante positivo) dos EE perante o publicado no mesmo. Com efeito, em ambos os contextos se verificou uma aproximação à família sendo que, no 1.º CEB, foi requerida uma participação mais ativa dos alunos pelo facto de já saberem ler e escrever (permitindo a sua resposta a determinados desafios inscritos na referida ferramenta) e, igualmente, por apresentarem maior destreza no trabalho com as TIC.

O par pedagógico conseguiu, portanto, com a criação conjunta dos blogues, estabelecer maior contacto com os EE/famílias sendo esta estratégia apenas um exemplo das demais interações com eles estabelecidas. Assim, e na medida em que se considera que os docentes constituem um elemento chave no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, a formação inicial de professores deve desempenhar, deste modo, um papel crucial na sua preparação para colaborar com tais instituições, estratégia que a mestranda tentou colocar em prática tal como preconizado no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto. Neste sentido, destaca-se ainda, em ambos os contextos, o trabalho e interações estabelecidas com a comunidade próxima, importantes para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada dos educandos, e claramente, para o desenvolvimento de distintos valores (cidadania, solidariedade, inclusão).

Face ao supramencionado, a identidade profissional do docente corresponde, igualmente, a uma “construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Importa ainda ressaltar que, em ambos os contextos de estágio, a mestranda considerou as metodologias de trabalho das orientadoras cooperantes (educadora de infância e professora do 1.º CEB) para que se verificasse, de forma coerente, uma continuidade didática e processual das suas estratégias ao longo do período de estágio e, desta forma, não se verificarem quebras no trabalho desenvolvido com as crianças.

Neste sentido, há que valorar o trabalho colaborativo e as relações afetivas e sociais dele provenientes, fundamentais no processo de prática pedagógica da mestrandia nos dois contextos. A colaboração estimulou, além do trabalho em tríade (com o par pedagógico e orientadora cooperante), o desenvolvimento de competências, a partilha de informação e recursos, a reflexão e a orientação para dilemas comuns e particulares “contribuindo[-se] para uma melhor consecução das aprendizagens” das crianças (Roldão, 2007, p. 26).

Considerando o referido, a mestrandia destaca o facto de ambas as orientadoras cooperantes aceitarem, de forma crítica e reflexiva, as suas sugestões e propostas para as atividades a desenvolver em contexto. Por conseguinte, ao se refletir coletiva e previamente sobre as mesmas estimulou-se maior confiança na posterior atuação da estagiária tendo sido crucial admitir, criticamente, novos pontos de vista, valores, saberes e conhecimentos numa perspetiva de coconstrução do saber profissional.

Sumamente, em equipa foram determinadas relações que fomentaram a ajuda, a confiança mútua e a corresponsabilidade pela forma como as ações foram dirigidas o que facilitou, decisivamente, a planificação e desenvolvimento das estratégias. Desta forma, as orientadoras cooperantes revelaram-se, de forma construtivista, uma referência (a considerar) para a estruturação da identidade profissional da mestrandia e, por outro lado, elementos de apoio à prática, tal como o par pedagógico.

Refletindo retrospectivamente sobre ambos os períodos de estágio em contexto, a mestrandia pode afirmar a existência de crescimento e evolução aos níveis pessoal e profissional, pautados por várias tentativas e erros no decurso da prática.

Neste sentido, houve progressos na capacidade de gestão dos materiais e da participação das crianças, bem como ao nível da gestão temporal e espacial. Com o intuito de se valorizarem os interesses, necessidades e dificuldades evidenciados no momento de atuação e desenvolvimento das estratégias, a mestrandia revelou, gradativamente, maior capacidade em flexibilizar as planificações e, com isso, adaptar a situação de aprendizagem (e dimensões a ela intrínsecas: tempo, espaço, materiais, participação) priorizando o educando e instituindo uma aprendizagem mais significativa.

Tal como explanado no presente documento verificou-se, similarmente, maior acompanhamento e orientação das aprendizagens ao invés de se

controlar o seu desenvolvimento. Neste sentido, a estagiária desenvolveu estratégias diversificadas e promotoras da aprendizagem autónoma das crianças para que se sentissem ativamente envolvidas no processo e, desta forma, fossem capazes de coconstruir o seu conhecimento com base na participação, experimentação e reflexão (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Destacou-se ainda, maioritariamente em contexto de 1.º CEB, a necessidade da formanda em se atualizar, constantemente, acerca dos conteúdos a abordar em sala de aula (exigindo maior aprofundamento dos mesmos para que sentisse mais confiança na resposta a possíveis dúvidas/dificuldades dos alunos surgidas no momento de lecionação).

Releva-se ainda a capacidade da mestranda em ter adequado, de forma contextualizada, o seu discurso pedagógico ao nível de desenvolvimento linguístico das crianças conseguindo, por um lado, não “infantilizar” a linguagem e, por outro, não utilizar termos demasiadamente complexos que impossibilitassem a sua compreensão.

Interessa ainda ressaltar a gestão de comportamentos indisciplinados e conflitos diversos com base no diálogo e conversação reflexiva (individual ou grupal) sobre valores e possíveis atitudes a adotar pelas crianças; e ainda a capacidade da mestranda em gerir distintos níveis de implicação dos educandos nas demais atividades (excitação/exaltação *versus* desinteresse/alheamento) tendo sido crucial, por vezes, reequacionar a ação segundo a reflexão na ação.

Considerando a globalidade da prática da formanda, crucial para o seu desenvolvimento a nível profissional e pessoal, há que ressaltar a importância do estágio em ambos os contextos educativos. Com efeito, em períodos de estágio foi permitido o contacto com os contextos de práticas reais (dificuldades, experiências, constrangimentos) e o confronto entre teoria e prática como basilar para a reformulação dos quadros teóricos e conceituais da mestranda.

Face ao mencionado, na perspetiva da mestranda, o estágio (em ambas as valências) constituiu-se um campo de pesquisa, formulação de problemas, recolha e análise de dados, conexão com os fundamentos teóricos e, essencialmente, um espaço de aprendizagem para a estagiária em interação com outros. Neste sentido, a PPS possibilitou o desenvolvimento do seu pensamento crítico, da capacidade de comunicação oral e escrita. A escrita e a

reflexão sobre a prática foram essenciais na construção do conhecimento e da hipótese do novo fazer pedagógico. Desta forma, o conhecimento teórico-prático aliado ao espírito crítico deve revelar-se requisito básico para um profissional de educação.

A educação, face ao supradito, deve ser uma prática social desenvolvendo-se como atividade complexa e altamente contextualizada. O saber do profissional de educação deve ser construído na interação com outros para que o processo de aprendizagem se revele dinâmico, social e dialético devendo ser enaltecido o apoio dos supervisores institucionais e do par pedagógico numa perspectiva socioconstrutivista de aquisição do saber.

Ao longo do período de estágio foi ainda evidente um questionamento constante sobre a prática motivando-se uma postura indagadora, crítica e reflexiva na mestrandia. Como tal, segundo Roldão (1999, p. 116)

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.

É neste enquadramento que a reflexão está no cerne da prática profissional e construção de saberes. Como tal, a reflexão, processo inerente a todo o período de prática pedagógica, concorreu para a consciencialização das teorias subjetivas da mestrandia, isto é, das teorias pessoais que ampliaram a sua acção. Por conseguinte, procurou estabelecer um equilíbrio entre a acção e o pensamento sendo mais capaz de avaliar reflexivamente o processo de aprendizagem e de formação, perspectivando atuações intencionais e em conformidade, nos contextos de prática (Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste sentido, a reflexão é basilar (além de outras dimensões) para a edificação do docente que se constitui como generalista. Tal como refere o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o novo sistema de formação para a docência “promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico”, qualificação a obter pela mestrandia segundo a frequência do mestrado profissionalizante em EPE e ensino do 1.º CEB.

Face ao exposto, e pelo facto de a mestranda ter vivenciado diversas experiências em ambos os contextos de EPE e 1.º CEB, tornou-se crucial compreender que cada valência possui as suas particularidades devendo ainda ser apreendida e reconhecida a importância da sua articulação. Neste sentido, prevê-se, segundo Alarcão (2008, p. 213), que os docentes assegurem a “continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico”. Como tal, a articulação curricular assume-se como fator contributivo para o sucesso educativo (favorecendo a continuidade e sequencialidade da aprendizagem) atribuindo-se, pelo docente generalista, similar importância a ambos os níveis educativos.

Em suma, validando o exposto ao longo do presente documento – inclusive as competências das UC de PPS na EPE e no 1.º CEB –, a estudante espera (ter correspondido e) corresponder, na sua prática futura, ao legislado para o perfil geral do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico - DL n.º 240/2001 de 30 de agosto -, no qual se patenteiam as diversas dimensões de atuação, tal como explanadas no capítulo primeiro. Espera ainda demonstrar capacidade relacional e de comunicação com os outros atores apoiando-se em distintos tipos de saber e aptidões, e atentando a realidades várias como referenciado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. Não menos importante, ressalva-se a pertinência do docente basear a sua ação considerando os princípios deontológicos, deveres e direitos profissionais percecionando a Educação como “um direito com uma significação ética inscrita na Ética dos direitos do ser humano e dos direitos da criança” (Monteiro, 2008, p. 73).

Retomando os normativos suprarreferidos – que caracterizam o desempenho profissional do docente e evidenciam as respetivas exigências de formação inicial – importa destacar, analogamente, a “indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, a estudante tem plena consciência de que o seu processo de formação não se encerra com a obtenção do grau de mestre, pelo que a noção de docente investigador e reflexivo deve sustentar-se na formação ao longo da

vida estimulando-se o incessante enriquecimento da atuação educativa através do crescimento profissional, colaboração reflexiva interpares e a inovação das práticas. Por conseguinte, deve entender-se que a edificação da profissionalidade docente constitui um processo “não-linear, dinâmico, contextualizado, em construção e atravessado por conflitos diversos” (Moreira, 2010, p. 98) com o objetivo de permitir o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais.

Refletindo retrospectivamente sobre todo o processo desenvolvido ao longo do mestrado, a estagiária acredita que o contacto com as crianças – centro do processo de aprendizagem em ambos os contextos – deu origem a ligações emocionais fortes, enriquecedoras e gratificantes servindo de inspiração para a aprendizagem ao longo da vida, fundamental para a afirmação profissional e para a conversão do ato de Educar como realmente capaz de modificar o mundo, uma criança de cada vez.

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços (s.a.). Projeto Educativo do Agrupamento. Pedrouços: S.n.
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2012-2013). Projeto Educativo TEIP. Pedrouços: S.n.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 172-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Cnedu. Acedido em 16 de fevereiro de 2014, Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCriancas/5-Relatorio.pdf>.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, M. (1994). A avaliação curricular como processo de reflexão. *Revista Noesis*, 23, 25-27.
- Altet, M. (1999). *As Pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Câmara Municipal de Gondomar (2013). Netmunicípio. Acedido em 30 de outubro de 2013, Disponível em <http://www.cm-gondomar.pt/>.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em 8 de janeiro de 2014, Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/4017>.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Costa, R. (2009). *A avaliação diagnóstica no processo educativo*. MPMG Jurídico. Acedido em 30 de janeiro de 2014, Disponível em <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/505/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica.pdf?sequence=3>.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de*. Porto: Porto Editora.
- Damáσιο, M. (2007). *Tecnologia e Educação - As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.
- Diogo, F. (1994). *Por um Projecto de Rede*. Porto: Edições ASA.
- Escola Básica de Boucinha (2013-2014). Plano de turma. Rio Tinto: S.n.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Acedido em 20 de dezembro de 2013, Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Flores, P., & Forte, A. (2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: S.n.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (36.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Junta de Freguesia de Rio Tinto. Evolua. Acedido em 19 de novembro de 2013, Disponível em <http://www.jf-riotinto.pt/>.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2007). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais – Um Estudo a partir dos Discursos sobre as Práticas dos Formadores. In C. L. Lopes (coord.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 233-254). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor - O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade - Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: S.n.

- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Richardson, V. (1995). Tempo e espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar* (pp. 79-107). Lisboa: McGraw-Hill.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Acedido em 30 de janeiro de 2014, Disponível em www.dge.mec.pt/data/dgide/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Social. Acedido em 15 de fevereiro de 2014, Disponível em http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmiento_ls00232.pdf.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Arte Médicas Sul.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do*. Porto: Porto Editora.
- Snyders, G. (2008). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (5.ª ed.). Coimbra: Almedina.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, W. B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentim, J. (2005). Regularidades sociais nas construções cognitivas e na utilização de saberes escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (39), 525-541.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Ministério da Educação.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2001a). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. *Diário da República n.º 38/2007 - I série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º 4/2008 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126/2012— 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República* n.º 129/2012 – I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República* n.º 131/2013 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. *Diário da República* n.º 3/2005 – I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. *Diário da República* n.º 206/2008 - 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 14/2011 de 9 de novembro. *Diário da República* n.º 222/2011 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 7/2013 de 11 de junho. *Diário da República* n.º 111 - 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 7- A/2013 de 10 de julho. *Diário da República* n.º 131- 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 - I série.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2005 – I Série A.

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2 AI – Guião de observação

Escola Superior Educação – Instituto Politécnico do Porto

Guião de Observação

Observadores: Ana Luísa Moreira / Ana Rita Reis

Instituição: EB1/ JI de Boucinha

Docente Cooperante: M.S.

Turma: 3.º ano I

Objetivos Gerais da Observação:

- Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e de aprendizagem.
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Inferências
Caracterizar a turma	Turma (n.º de alunos, idades, género, alunos com N.E.E., outros aspetos)	<ol style="list-style-type: none">1. Quantas crianças constituem a turma?2. Qual é o n.º de alunos do género feminino e do género masculino?3. Qual a idade dos alunos?4. Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia das NEE que apresentam?5. Todos os alunos residem na área circundante da instituição?6. Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?	<ol style="list-style-type: none">1. 20 alunos.2. 12 do sexo feminino e 8 do masculino.3. Entre os 7 e 8 anos.4. Sim, um aluno com diagnóstico Síndrome de Angelman. Desloca-se pontualmente à sala de aula (15 minutos diários).5. Sim.6. Não.

<p>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções</p>	<p>Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (professor titular, professores de educação especial, outros)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as habilitações literárias do professor titular de turma? 2. Qual o horário letivo do professor? 3. No caso de existir, qual a regularidade do apoio do professor de educação especial? 4. Há quanto tempo o professor da sala acompanha a turma? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. 2. 9h – 12h30m, 14h – 16h. 3. Diariamente. 4. Desde o 1.º ano, há 3 anos.
<p>Conhecer o plano de turma</p>	<p>Plano de turma (objetivos, contextualização da origem do plano, participação dos alunos no processo de conceção e desenvolvimento do plano)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as prioridades de ação do Plano? 2. Como foram definidas as prioridades de ação? 3. Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos e famílias? 4. A construção do plano é flexível e contínua no decorrer do ano letivo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não especificado. O documento encontra-se em elaboração segundo formato em Excel. 2. Não especificado. 3. Não especificado. 4. Sim, em execução.
<p>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</p>	<p>Atividades e projetos em curso (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos alunos nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma? 2. Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nesses projetos e atividades? 3. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os alunos revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades? 4. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões 	<ol style="list-style-type: none"> 1. São vários os projetos inerentes, principalmente, à biblioteca escolar. 2. Apreciam bastante por saberem que podem angariar prémios e aprender ludicamente. 3. Participam no desenvolvimento apenas. 4. Raramente. 5. Sim. 6. Sim.

		<p>dos alunos?</p> <p>5. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber/curriculares?</p> <p>6. Os alunos têm um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?</p>	
<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos</p>	<p>Espaços frequentados pelos alunos (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos alunos na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<p>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</p> <p>1. Que espaços são frequentados pelos alunos?</p> <p>2. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?</p> <p>3. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos?</p> <p>Sala de aula</p> <p>1. Como está organizada a sala?</p> <p>2. Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?</p> <p>3. A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?</p> <p>4. O espaço é adequado ao número de alunos?</p> <p>5. Existe iluminação natural? Existe boa circulação de ar?</p> <p>6. Existe acesso direto ao espaço exterior?</p>	<p>1. Sala de aula, recreio, cantina, biblioteca, polivalente, campo de jogos e parque de psicomotricidade.</p> <p>2. Os espaços apresentam-se limpos e em bom estado de conservação, à exceção do polivalente. Neste espaço húmido o chão é em madeira tendo algumas fissuras.</p> <p>3. Sim.</p> <p>Sala de aula</p> <p>1. Apresenta mobiliário usual: mesas, cadeiras, armários, quadro branco e secretária.</p> <p>2. Em fileiras viradas para o quadro, um mesas agrupadas formando um grupo e uma fileira paralela a uma das paredes.</p> <p>3. Os alunos encontram-se próximos dada a organização da sala de aula em E.</p>

		<p>7. Qual o papel dos alunos na organização do espaço?</p> <p>8. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos?</p> <p>9. O espaço revela qualidade estética?</p> <p>10. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pela turma?</p> <p>11. Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores?</p> <p>12. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?</p> <p>Casas de banho</p> <p>1. Os equipamentos são proporcionais à estatura dos alunos?</p> <p>2. Os espaços são cuidados?</p> <p>3. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia?</p> <p>4. Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (Sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). Os alunos acedem a eles autonomamente?</p> <p>Cantina</p> <p>1. Existe uma boa iluminação?</p>	<p>4. O espaço é insuficiente. A sala de aula é uma adaptação de uma sala de recursos.</p> <p>5. Sim, bastante, uma vez que uma das paredes da sala de aula contém janelas de grandes dimensões. Existe boa circulação da ar.</p> <p>6. Sim, a sala de aula encontra-se anexa à biblioteca da instituição e ao coberto exterior.</p> <p>7. Não existe influência dos alunos na organização do espaço.</p> <p>8. Sim.</p> <p>9. Não. A sala de aula não contém qualquer tipo de exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Contém apenas um Comboio dos Aniversários.</p> <p>10. Não. Não existe documentação afixada.</p> <p>11. Não.</p> <p>12. Sim, dependendo da justificação dada pelo aluno.</p> <p>Casas de banho</p> <p>1. Sim.</p> <p>2. Sim.</p> <p>3. Sim.</p>
--	--	---	---

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto aos alunos? 3. O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos? 4. O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)? 5. Os alunos participam na preparação do espaço como por a mesa? <p>Espaço Exterior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Existe espaço exterior contíguo à instituição? 2. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? 3. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? 4. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelos alunos? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sim: papel higiénico, sabonete sólido, toalhetes de papel. <p>Cantina</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, proveniente de janelas. 2. O espaço, dado o elevado número de alunos, torna-se húmido tornando o pavimento escorregadio. Tal pode motivar quedas tornando o espaço inseguro. 3. Dada a insuficiência acústica o espaço não se revela adequado ao diálogo. 4. Sim. 5. Não. <p>Espaço exterior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Campo de jogos exterior, cobertos, parque com escorrega e outros materiais, ecopontos. 3. Jogos coletivos e em pequenos grupos. 4. Sim.
<p>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de aula</p>	<p>Materiais didáticos disponíveis na sala de aula (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o estado de conservação dos materiais? 2. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber? 3. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de alunos? 4. Os materiais são suficientemente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bom estado de conservação. 2. Não existem materiais didáticos na sala de aula diversificados, mas sim no edifício contíguo: a biblioteca escolar. 3. Sim, no espaço referido. 4. Sim. 5. Sim.

	para os alunos, acessibilidade, outros aspetos).	motivadores para os alunos, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? 5. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?	
Conhecer a organização do tempo adotada pela turma	Organização do tempo e rotinas (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades de enriquecimento curricular, participação dos alunos na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)	1. Quem define o que se vai fazer na aula? 2. Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado? 3. Qual a rotina diária? 4. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas? 5. Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?	1. Professora titular de turma. 2. A professora tenta aliar as perguntas em questão ao tema em estudo ou abordagem. 3. Entrada – 9h; intervalo da manhã – 10h30 às 11h; almoço – 12h30 – 14h00; término de aulas – 16h 4. Colocar o dedo no ar para intervir, falar com um tom de voz adequado, respeitar a opinião do outro. 5. A organização da turma é flexível consoante a tarefa a realizar.
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos	Interações entre os diferentes intervenientes educativos (alunos/ alunos, professores e alunos, professores e auxiliares de ação educativa, auxiliares de ação educativa e alunos, outros aspetos.	Interação na sala de aula 1. Quem fala? Para quem e durante quanto tempo? 2. Qual é padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas? 3. Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo,	Interação na sala de aula 1. A professora titular de turma para a turma, cerca de metade da aula. 2. Fala uma pessoa de cada vez sendo a professora a responsável por regular este padrão. A palavra é dada segundo colocação do dedo no ar. 3. Partem daquilo que o outro diz. 4. Todos os temas se tornam relevantes.

		<p>partindo do que o outro disse, etc.)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? 5. Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? 6. Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? 7. Com que frequência existem desacordos? São sobre quê? <p>Discurso do professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que o professor felicita os alunos? 2. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? 3. A quem é que o professor dirige as perguntas? 4. O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta? 5. Que tipo de <i>feedback</i> dá o professor às perguntas dos alunos? 6. O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? 7. Como é que o professor mostra que está a ouvir? 8. Como é que o professor dá instruções? 9. Como é que o professor estimula a 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Existem bastantes momentos silenciosos aliados ao trabalho individual. 6. Aceita-as. 7. Raramente. <p>Discurso do professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com um sorriso e reforço positivo. 2. De resposta fechada e aberta. 3. Aos alunos de forma direta. 4. Sim. 5. Positivo ou negativo consoante a resposta dada. 6. Encoraja. 7. Olha atentamente para os alunos. 8. Explicando utilizando vocabulário adequado. 9. Coloca questões simultâneas.
--	--	--	--

		<p>discussão?</p> <p>Discurso dos alunos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? 2. Que tipo de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas? 3. Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? 4. Quem conversa e com que frequência? 5. Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? 6. Como é que os alunos reagem ao <i>feedback</i> do professor? <p>Relação entre os alunos – sentimento de comunidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que os alunos interagem uns com os outros? 2. Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo? 3. Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? 4. Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)? 	<p>Discurso dos alunos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frequentemente. Perguntas acerca da forma como fazem os registos no caderno diário. 2. Resposta curta. 3. Frequentemente. 4. Na sua maioria, as meninas. 5. Não. 6. Escutam atentamente. <p>Relação entre os alunos – sentimento de comunidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. São bastante amigos e unidos. 2. Sim. Para recolher, distribuir materiais; para colocar o lixo no recipiente e para ir à casa de banho. 3. Sim. 4. Levantam a mão ou perguntam ao colega. 5. Raramente.
--	--	---	--

		<p>5. Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos, das aulas?</p> <p>Clima de sala de aula</p> <p>1. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?</p> <p>2. O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?</p> <p>3. O humor é usado de forma apropriada?</p> <p>4. O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?</p> <p>5. O professor ouve atentamente os alunos?</p> <p>6. O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?</p> <p>7. Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?</p> <p>8. Existe um clima de colaboração e entreajuda?</p> <p>9. Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?</p>	<p>Clima de sala de aula</p> <p>1. Os alunos e a professora demonstram interesses e entusiasmo.</p> <p>2. Sim.</p> <p>3. Sim, contribuindo para um ambiente descontraído.</p> <p>4. Não.</p> <p>5. Sim.</p> <p>6. A professora estimula a participação e o pensamento de todos os alunos, principalmente dos que se demonstram mais retraídos.</p> <p>7. Sim.</p> <p>8. Sim, a professora estimula a colaboração e entreajuda inter e intragrupal.</p> <p>9. Sim.</p>
<p>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</p>	<p>Relações com a comunidade (participação dos pais na escola, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direção, outros aspetos)</p>	<p>1. Os pais e encarregados de Educação participam na vida escolar?</p> <p>2. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor?</p> <p>3. Existem evidências de interação/articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?</p>	<p>1. Pontualmente em reuniões de avaliação e/ou questões que se levantam ao longo do período letivo.</p> <p>2. Realização de trabalhos, por exemplo, criação de uma linha cronológica da família.</p> <p>3. Não.</p> <p>4. Não se verifica.</p>

		4. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	
Atividades educativas		<ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos? 2. As atividades educativas são complementares e estão articuladas? 3. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos? 4. Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos? 5. O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade? 6. O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade? 7. As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos? 8. As explicações são claras para os alunos? 9. Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados? 10. O professor recorre a situações do dia-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula? 11. O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Não se verifica articulação entre atividades. 3. Sim. A professora adequa a metodologia ao tempo em que os alunos se demonstram mais concentrados. 4. Não. 5. Não. 6. Sim. 7. Sim. 8. Sim, existe uma preocupação da docente em tornar clara as explicações e, se necessário, faz repetição do dito anteriormente. 9. Sim. 10. Sim, frequentemente. 11. Sim.

Nome do professor: M. S.	
N.º de alunos: 20 alunos	Ano/Turma: 3.º ano I

	Comportamentos com impactos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
Entusiasmo do professor	1. Fala de forma expressiva			X
	2. Sorri enquanto ensina			X
	3. Apresenta um sentido de humor adequado		X	
	4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala		X	
	5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidat6rio		X	
	6. Evidencia descontra76o			X
	7. N6o passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.		X	
Coment6rios gerais:				
Estrat6gias de ensino	1. Utiliza meios audiovisuais diversos. *	X		
	2. Capta a aten76o dos alunos.			X
	3. Reage e adapta-se 6s altera76es de aten76o dos alunos.		X	
	4. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.		X	
	5. Adequa as estrat6gias de ensino aos cont6udos.			X
	6. Adequa as estrat6gias de ensino 6 idade e 6s necessidades das crian7as.			X
	7. Demonstra excelente conhecimento dos cont6udos.			X
	8. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			X
	9. Estabelece rela76es entre os novos t6picos e os t6picos j6 conhecidos.			X
	10. Utiliza texto na aula.			X
	11. Estabelece rela76es entre os t6picos de aula e os t6picos das aulas anteriores e posteriores.			X
	12. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem 6s perguntas.			X
	13. Termina com as distra76es dos alunos de forma construtiva.			X
Coment6rios gerais:				
* A sala n6o disp6e de computador, projetor e colunas sendo necess6ria a sua				

	requisição.			
Clareza	1. Fornece exemplos de cada conceito.			X
	2. Recorre a exemplos concretos nas suas explicações.			X
	3. Define e explica termos difíceis ou pouco familiares			X
	4. Explica de forma clara as relações existentes entre tópicos.			X
	5. Repete informação mais complexa.			X
	6. Escreve de forma clara e legível no quadro.			X
	7. Repete as perguntas para que todos os alunos a ouçam.			X
	8. Descreve os termos, os conceitos e as teorias de mais uma maneira.			X
	9. Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa.			X
	10. Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.) claros.			X
	11. Responde de forma completa às questões que os alunos lhe colocam.			X
	12. Enquanto explica algo, faz pausas para lançar e responder a perguntas.			X
	13. Explica informação com linguagem fácil de entender.			X
	14. Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.			X
	15. Explica de forma clara os critérios de avaliação.			X
	16. Exemplifica a relevância e a utilidade dos tópicos curriculares para o dia-a-dia dos alunos.			X
	17. Exemplifica a utilização prática dos tópicos curriculares.			X
Comentários gerais:				
Organização e gestão	1. Começa a aula a horas e de forma organizada.		X	
	2. Tem os materiais e os equipamentos preparados para a aula.		X	
	3. Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam).			X
	4. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos da sessão e de cada uma das		X	

	atividades.			
	5. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades.		X	
	6. Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas.		x	
	7. Recorre calmamente a um plano de reserva perante situações inesperadas (por exemplo, utiliza outro recurso quando confrontado com uma avaria de equipamento, discutindo conceções alternativas inesperadas, etc.).			X
	8. Termina a aula dentro do tempo disponível.			X
	9. Recorda aos alunos os testes, as tarefas, os projetos, etc.			X
	10.No final da aula resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).		X	
	11.Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas.			X
	12.Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula.			X
	13.É capaz de antecipar e lidar com problemas de indisciplina.			X
	14.Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
Comentários gerais:				
Interação	1. Valoriza as respostas dos alunos.			X
	2. Utiliza uma variedade de estratégias na aula.	X		
	3. Encoraja a participação dos alunos.			X
	4. Coloca questões a todos os alunos			X
	5. Coloca questões de forma clara e direta.			X
	6. Não responde às suas próprias questões.			X
	7. Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.			X
	8. Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.			X
	9. Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.		X	
	10.Encoraja e respeita a explicação de			X

	diferentes pontos de vista.			
	11. Integra as ideias dos alunos na aula.			X
	12. Proporciona feedback frequentemente.			X
	13. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes pontos de vista.		X	
	14. Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.			X
	15. Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.		X	
	16. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.			x
	Comentários gerais:			
Ambiente de sala de aula	1. Encoraja a participação dos alunos			X
	2. Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
	3. Encoraja a expressão de diferentes pontos de vista.			X
	4. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.			X
	5. Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos.		X	
	6. Trata os alunos de forma equitativa.			X
	7. Ouve atentamente as questões e comentários dos alunos.			X
	8. Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade na sala de aula.			X
	9. Reage eficazmente às distrações dos alunos.			X
	10. Encoraja a crítica construtiva.			X
	11. Disponibiliza feedback construtivo.			X
	12. Trata os alunos pelo nome.			X
	Comentários gerais:			

Anexo 2 AII – Horário das atividades letivas e atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 3.º ano I

ESCOLA: E.B.1/J.I. DE BOUCINHA

ANO/TURMA: 3.º ANO I

Dia Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00/10:30	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática
INTERVALO					
11:00/12:30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Português
ALMOÇO					
14:00/15:00	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo	Matemática	Of. Compl.
15:00/16:00	Expressões		Expressões		Expressões
INTERVALO					
16:30/17:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
17:30/18:30			EMRC		

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC - facultativo): Inglês/ Atividade física e desportiva/Educação Musical / EMRC

Anexo 2 AIII – Planificações diárias

Anexo 2 AIII 1 – Planificações diárias (Semana de 06/11/2013 a 08/11/2013)

Planificação Diária (4.ª feira – 06/11/2013)

Áreas curriculares/ domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral</p> <p>Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário; Ideia principal</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação 	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00-9h10 (10')</p> <p>9h10-9h30 (20')</p>	<p>Atividade: <i>Planificar é útil!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula.</p> <p>- Diálogo acerca da importância de planificar um texto narrativo segundo a projeção do texto narrativo “A pomba e a formiga” (considerando a sua estrutura – introdução,</p>	<p>- Computador.</p> <p>- Projetor.</p> <p>- Texto narrativo “A pomba e a formiga” em formato de</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado.

Comentário [S1]: Será que quis dizer: recorrendo à projeção ...

<p>discursiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um discurso oral com correção; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Planificação de texto; Leitura em voz alta; Texto narrativo; Leitura; Componentes da narrativa:</p>	<p>9h30- 9h50 (20´)</p>	<p>desenvolvimento e conclusão - e componentes – personagens, tempo, espaço, narrador, ação):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é um texto narrativo?</i> • <i>Em que partes se divide o texto projetado?</i> • <i>Que componentes fazem parte de um texto? Indiquem as componentes do texto projetado?</i> • <i>O que significa planificar um texto? (se necessário recorrer ao dicionário)</i> • <i>Porque devemos planificar um texto?</i> • <i>Quais os tópicos a incluir?</i> <p>- Indicação de algumas pistas para a escrita de um texto (privilegiar o pretérito perfeito ou imperfeito, usar expressões temporais, utilizar conectores).</p> <p>- Resolução coletiva da página 3 do livro de</p>	<p>apresentação em <i>power-point</i> (cf. anexo A1).</p> <p>- Livros de escrita de Português.</p> <p>- Material de escrita.</p>	<p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p>
---	-------------------------	--	--	---

Comentário [S5]: Está bem conseguido...

Comentário [S2]: Leu o texto?

<p>personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e ação.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras e textos; - Escutar para aprender e construir conhecimentos. 	<p>9h50 – 10h25 (35')</p> <p>10h25-10h30 (5')</p> <p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>11h00-11h10 (10')</p> <p>11h10-11h20</p>	<p>escrita de Português.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução individual da página 4 do livro de escrita de Português. - Realização da autoavaliação da tarefa concretizada. <p>Atividade: <i>É hora de calcular mentalmente...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção dos alunos na sala de aula. - Projeção de um vídeo acerca da temática “Cálculo mental”: Diálogo de exploração do 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor. - Computador. - Colunas. - Vídeo (consultado em 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p>
--	---	--	--	---

Comentário [S3]: Não se esqueça de anexar as páginas do manual para que possa ter uma ideia mais clara da atividade.

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Adição e Subtração de números naturais</p> <p>Conteúdos: Cálculo mental; Algoritmos da adição e da subtração envolvendo números até um milhão; Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou</p>	<p>(10^o)</p> <p>11h20-11h30</p> <p>(10^o)</p> <p>11h30-11h55</p> <p>(25^o)</p>	<p>mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é o cálculo mental?</i> • <i>Por que é tão importante?</i> <p>- Colocação de um desafio de cálculo mental à turma. A estagiária escreverá o desafio no quadro por partes por forma a facilitar o seu entendimento pelos alunos.</p> <p>(Enunciado: <i>Escolhe um número, adiciona 4, adiciona 9, subtrai 1, subtrai 2, subtrai 5, subtrai o número que escolheste inicialmente. Agora vou descobrir o resultado. Dá 5 certo?</i>)</p> <p>- Confirmação de respostas e registo no caderno diário de Matemática.</p> <p>- Realização de um jogo/exercício coletivo (de pergunta-resposta) de cálculo mental</p>	<p>http://brip.escolavirtu al.pt/page.php/resources/view_all?id=1c3_prof_575_01&from=search).</p> <p>- Caderno diário de Matemática.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Jogo de pergunta-resposta (apresentação em power-point. Cf. anexo A2).</p> <p>- Ficha de trabalho (cf. anexo A3).</p>	<p>Instrumento</p> <p>s de avaliação</p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Diálogo orientado.</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p>
---	---	---	---	--

Comentário [S4]: Não existe fio condutor.

Comentário [S6]: Atividades interessantes e pertinentes.

<p>completar.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000. - Subtrair dois números naturais até 1.000.000. 	<p>11h55-12h30 (35')</p>	<p>envolvendo a adição. Os alunos não poderão recorrer a material de escrita e folhas de papel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução individual de uma ficha de trabalho. 		
<p><u>Apoio ao Estudo</u></p> <p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Adição e Subtração de números naturais</p>	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 15h30</p> <p>Duração: 14h00-14h10</p>	<p>Atividade: <i>Tempo dedicado às dúvidas...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação

<p>Conteúdos: Cálculo mental; Algoritmos da adição e da subtração envolvendo números até um milhão; Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja 	<p>(10´)</p> <p>14h10-15h00</p> <p>(50´)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correção coletiva da ficha de trabalho da aula anterior. Diálogo e debate acerca das estratégias apresentadas pelos alunos. A estagiária solicitará a ida dos alunos ao quadro para correção dos exercícios. - Discussão de possíveis dúvidas dos alunos relacionadas com matérias anteriormente lecionadas. 	<p>resolvida na aula anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita. - Quadro branco. - Marcadores. 	<p>direta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Ficha de trabalho.
---	--	---	--	---

inferior a 1.000.000. - Subtrair dois números naturais até 1.000.000.				
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Planificação de textos; Textualização; Escrita compositiva.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com 	<p>Início: 15h00</p> <p>Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>15h00-15h05 (5')</p> <p>15h05-15h25 (20')</p> <p>15h25-15h35 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Ouvir, desenhar e escrever...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de uma ficha de apoio à atividade a cada aluno e breve explicação da atividade. - Audição de sons e desenho da sua representação na ficha de apoio. Identificação do som e escrita da sua denominação. - Associação dos sons escutados às componentes do texto (interligando com a aula da manhã de Português) e registo na 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de apoio à atividade (cf. anexo A4). - Computador. - Colunas. - Sons (cf. anexo A5 - macaco, galinha, 12 badaladas e praia/mar). - Material de 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Ficha de apoio.

Comentário [S7]: Faltou explicar a razão pela qual escolheu estes 4 sons. Estratégia interessante.

<p>correção;</p> <p>- Planificar a escrita de textos;</p> <p>- Redigir corretamente;</p> <p>- Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i></p> <p>Área Curricular: Expressão Plástica</p> <p>Bloco 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho 	<p>15h35– 16h00 (25’)</p>	<p>ficha de apoio.</p> <p>- De acordo com as componentes identificadas os alunos farão uma atividade de escrita de um texto narrativo, no qual relatem uma aventura das personagens.</p> <p><u>Nota:</u> Está planificado, para quinta-feira, a leitura individual dos textos, a sua correção e passagem para o caderno diário.</p>	<p>escrita.</p> <p>- Lápis de cor.</p>	
---	-------------------------------	---	--	--

Planificação Diária (5.ª feira – 07/11/2013)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> O passado do meio local. <p>Descritores: - Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 9h00 – 9h10 (10') 9h10 – 10h30 (80')</p>	<p>Atividade: <i>À descoberta da minha localidade!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Receção dos alunos na sala de aula. Exploração do conteúdo “O passado do meio local”. Abordagem de curiosidades sobre a localidade de Gondomar segundo a projeção de uma teia concetual e de uma apresentação em <i>power-point</i>. Serão utilizados objetos auxiliares e 	<ul style="list-style-type: none"> Computador. Projetor. Apresentação em <i>power-point</i> acerca da 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta. Diálogo orientado. Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).

Comentário [S8]: Podia ter previsto um fio condutor para a unidade

<p>históricas...).</p> <p>- Conhecer vestígios do passado local:</p> <ul style="list-style-type: none"> • construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); • alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; • costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, 		<p>ilustrativos de características da região referida.</p> <p>- Inicialmente a estagiária utilizará um fantoche para estabelecer um diálogo com a turma. O fantoche “questionará” sobre qual a localidade que eles acham que vai ser abordada de seguida. Para tal os alunos terão de observar as características do fantoche (cabeça em formato de mão para colocar as joias, várias peças a imitar a filigrana cosidas no vestido e utilização da cor dourada alusiva ao ouro).</p> <p>- Tópicos a abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acontecimentos e datas importantes; • Personalidades importantes; • Costumes; • Danças e jogos tradicionais; • Trajes regionais; • Narrativas populares; 	<p>localidade de Gondomar (cf. anexo B1).</p> <p>- Objetos vários: fantoche alusivo à filigrana elaborado pela estagiária (cf. anexo B2), coração, brincos e colares em filigrana, cabaças, xailes, quadros feitos em filigrana, objetos em talha, livros para os alunos consultarem sobre a localidade de</p>	
--	--	---	--	--

trajes, gastronomia...); • feriado municipal (acontecimento a que está ligado). - Reconhecer a importância do património histórico local.		<ul style="list-style-type: none"> • Monumentos e construções antigas; • Toponímia; • Atividades económicas; • Gastronomia; • Festas e romarias. - Distribuição de um marcador de livros a cada aluno sobre a temática da filigrana para colocarem n' <i>O livro dos significados</i> .	Gondomar. - Marcadores de livros (cf. anexo B3).	
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário; Reconto.	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00 – 11h10 (10') 11h10 – 11h50 (40')	Atividade: <i>Hora da leitura...</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Leitura individual, para a turma, do texto construído (no dia anterior) na atividade de	 - Ficha de	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação

<p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Leitura em voz alta, Texto narrativo.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras e textos; - Utilizar uma caligrafia legível. 	<p>11h50 – 12h00 (10')</p> <p>12h00 – 12h30 (30')</p>	<p>escrita criativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção ortográfica dos textos pela estagiária de forma individual por forma a que os alunos tomem consciência dos seus erros ortográficos. <p><u>Nota:</u> Poderá ser necessário o apoio do par pedagógico e da professora cooperante.</p> <p>- Passagem a caneta, para o caderno diário de Português, do texto elaborado e corrigido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustração do texto. 	<p>trabalho da aula do dia anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário de Português. - Material de escrita. - Lápis de cor. 	<p>direta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação da leitura em voz alta (cf. anexo D2).
---	---	--	--	---

Comentário [S9]: pertinente

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Adição e Subtração de números naturais; Multiplicação de números naturais; Divisão inteira.</p> <p>Conteúdos: Cálculo mental; Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar; Problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos</p>	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 16h00</p> <p>Duração: 14h00 – 14h10 (10´) 14h10 – 15h00 (50´)</p>	<p>Atividade: <i>Tempo de matematizar...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. - Realização de jogos matemáticos por forma a criar rotinas de cálculo. <ul style="list-style-type: none"> • Jogo <i>“Pensa e diz”</i> (poderá abranger todas as operações, números mais simples e outros mais complexos, diferentes temas). <ul style="list-style-type: none"> 1.^a fase: Divisão da turma em dois grupos: serão colocadas questões alternadamente a um e a outro grupo. 2.^a fase: As questões serão colocadas a cada aluno de forma individual. • Jogo <i>“O número do dia, do mês e do</i> 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).
---	---	--	--

<p>sentidos aditivo e combinatório; Cálculo mental: divisões inteiras com divisores e quocientes inferiores a 10.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000. - Subtrair dois números naturais até 1.000.000. - Efetuar mentalmente multiplicações. - Efetuar divisões 	<p>15h00 – 15h30 (30´)</p>	<p><u>ano</u>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita da data no quadro segundo a representação numérica (7/11/2013). - Os alunos terão de descobrir diferentes formas de obterem os números identificados começando no dia e terminando no ano. - Os alunos devem registrar, em simultâneo, todas as descobertas no caderno diário de Matemática. <p>- Colocação, à turma, do Desafio 1. Os alunos registam, no caderno diário de Matemática, o enunciado do problema: “A galinha encontrou 50 minhocas durante um período de cinco dias. Em cada dia a galinha encontrou mais 3 minhocas do que no dia anterior. Quantas minhocas apanhou por dia?”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco. - Marcadores. - Caderno diário de Matemática. - Material de escrita. 	
--	--------------------------------	---	--	--

inteiras.	15h30 – 15h55 (25´)	<p>- Resolução individual e correção coletiva. Discussão das estratégias dos alunos.</p> <p>- Colocação, à turma, do Desafio 2. Os alunos registam, no caderno diário de Matemática, o enunciado do problema: “Cinco macacos foram jogar futebol e encontraram-se à porta do estádio. À chegada cumprimentaram-se com um aperto de mão. Quantos apertos de mão se deram?”</p> <p>- Resolução individual e correção coletiva. Discussão das estratégias dos alunos.</p>		
	15h55 – 16h00 (5´)	- Indicação e registo dos trabalhos para casa.		

Comentário [S10]: importante que consigam explicar o seu raciocínio

Planificação Diária (6.ª feira – 08/11/2013)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Adição e Subtração de números naturais.</p> <p>Conteúdos: Cálculo mental; Algoritmos da adição e da subtração envolvendo números até um milhão; Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar.</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10')</p> <p>9h10 – 10h00 (50')</p> <p>10h00 – 10h30 (30')</p>	<p>Atividade: <i>Está na hora de aplicar!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula.</p> <p>- Resolução da ficha n.º 11 do Caderno de Fichas de Matemática com apoio individual aos alunos.</p> <p>- Correção coletiva da ficha.</p>	<p>- Caderno de Fichas de Matemática.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Quadro branco.</p> <p>- Marcadores.</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Diálogo orientado.</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p>

Comentário [S11]: Não se esqueça de anexar.

<p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000. - Subtrair dois números naturais até 1.000.000. - Explicar ideias e processos oralmente. 				
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral</p> <p>Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário; Poesia.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e dizer poemas, com clareza e 	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>11h00 – 11h05 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Familiarizando com palavras...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. - Abordagem do conteúdo “Família de 	<p>- Obra de Luísa Ducla Soares:</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p>

<p>entoação adequadas.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Leitura em voz alta.</p> <p>Descritores:</p> <p>- Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>Domínio: Conhecimento Explícito da Língua</p> <p>Conteúdos: Família de palavras; Radical, sufixo, prefixo (plano das classes de palavras, plano morfológico e plano lexical e semântico).</p> <p>Descritores:</p>	<p>11h10 – 12h00 (50')</p>	<p>palavras” segundo a exploração do poema “A força das palavras” da obra “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar as palavras do poema com a mesma terminação. • Registo no caderno diário, em lista, das palavras referidas. • Sublinhar o que têm em comum – radical - e abordagem do conceito “sufixo”. <p>- Abordagem do conceito de “radical” recorrendo à palavra pedra e exploração do conceito de prefixo (segundo a projeção de uma apresentação em <i>power-point</i> – “Família de palavras”). Resolução de exercícios explanados na apresentação em <i>power-point</i>.</p>	<p>“Poemas da Mentira e da Verdade”.</p> <p>- Computador.</p> <p>- Projetor.</p> <p>- Apresentação em <i>power-point</i> “Família de palavras” (cf. anexo C1).</p> <p>- Caderno diário de Português.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Manual de Português.</p>	<p>- Observação direta.</p> <p>- Diálogo orientado.</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p>
--	--------------------------------	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Identificar radicais de palavras de uso mais frequente. - Identificar afixos de uso mais frequente. - Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. - Reconhecer palavras que pertencem à mesma família. 	<p>12h00 – 12h30 (30')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo no caderno diário do conceito de família de palavras. - Início da resolução do “Laboratório Gramatical” das páginas 46 e 47 do manual de Português. 		
<p><u>Oferta Complementar</u> Educação para a cidadania – Eu e os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade 	<p>Início: 14h00 Fim: 16h00 Duração: 14h00 – 14h10 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Eu e o outro...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha em 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p>

socioafetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. - Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.	14h10 – 14h30 (20’)	- Diálogo acerca dos significados de cidadania e cidadão relembrando a aula em que foram abordados os documentos de identificação pessoal de um cidadão. Discussão sobre algumas atitudes a ter enquanto bom cidadão (por exemplo, reciclar, proteger os animais, manter e cuidar os amigos).	tamanho A3 onde estarão explícitos os conceitos de cidadania e cidadão (cf. anexo C2).	- Observação direta. - Diálogo orientado.
	14h30 – 14h40 (10’)	- Distribuição, leitura e exploração do texto “Um amigo” de Leif Kristianson e tradução de Sophia de Mello Breyner Andersen.	- Texto “Um amigo” de Leif Kristianson (cf. anexo C3).	- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).
	14h40 – 15h10 (30’)	- Diálogo, em espécie de assembleia, sobre a amizade e a importância das relações que estabelecemos com os outros (neste caso, com os amigos/colegas da escola): <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é a amizade?</i> • <i>O que é para vocês um amigo?</i> • <i>Como devemos falar para os nossos</i> 	- Esquema de avaliação do comportamento semanal construído em goma eva (cf. anexo C4 - pré-projeto em	

Comentário [S12]: Salta de área ... salta completamente de tema... pense num fio condutor...

<p>Área Curricular: Expressão Musical</p> <p>Bloco 1 – Jogos de Exploração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz • Corpo <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções. - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. 	<p>15h10 – 15h40 (30´)</p>	<p><i>amigos/colegas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Que atitudes e postura devemos ter para com os outros?</i> • <i>Se um amigo/colega precisar da nossa ajuda o que devemos fazer?</i> <p>- Explicação e aplicação do novo esquema de avaliação de comportamento semanal: avião (simboliza o bom comportamento), nuvens (comportamento mediano), ilha (mau comportamento). Consoante o comportamento assumido durante a semana, os alunos colocarão a sua fotografia no local correspondente. Desta forma, uns poderão viajar dentro do avião enquanto outros (menos bem comportados), por vezes, poderão ficar em terra (na ilha) rodeados por um tubarão.</p> <p><u>Nota:</u> Se a totalidade dos alunos apresentarem bom comportamento existe a possibilidade de</p>	<p>documento word).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografias dos alunos tipo passe. - Velcro. - Faixa musical “Eu tenho um amigo” de Margarida Santos, <i>Histórias de Cantar</i> (cf. anexo C5). - Computador. - Colunas. - Projetor. - Letra da 	
---	--------------------------------	--	--	--

		<p>todos poderem “viajar” no avião.</p> <p>- Realização da avaliação semanal.</p>	<p>música “Eu tenho um amigo” (de Margarida Santos, <i>Histórias de Cantar</i> para projeção - cf. anexo C6).</p>	
	<p>15h40 – 15h50 (10’)</p>	<p>- Audição da canção “Eu tenho um amigo” com projeção da letra.</p> <p>- Entoação da mesma e substituição de palavras por gestos.</p>	<p>- Caderno diário.</p>	
	<p>15h50 – 16h00 (10’)</p>	<p>- Indicação e registo no caderno dos trabalhos para casa.</p>	<p>- Material de escrita.</p>	

Comentário [S13]: Não se esqueça de mencionar o aluno com NEE. Deve prever atividades para o mesmo, uma vez que é aluno da turma (tal como os outros).

Anexo 2 AIII 2 – Planificações diárias (Semana de 08/01/2014 a 10/01/2014)

Planificação Diária (4.ª feira – 08/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral</p> <p>Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário; Ideia principal</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Compreender o essencial 	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00-9h10 (10´)</p> <p>9h10 – 9h20 (10´)</p>	<p>Atividade: <i>Um bolo-rei maniento!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. Organização de materiais. - Escrita da data no quadro branco por um aluno (mediante o quadro de tarefas). - Motivação - a estagiária escreverá no quadro branco dois provérbios “<i>Cá se fazem, cá se pagam</i>”; “<i>Não desejes mal ao teu vizinho que o</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco. - Marcadores. 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos</p>

<p>dos textos escutados e lidos.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Leitura em voz alta; Texto narrativo; Assunto e ideia principal; Léxico e vocabulário; Significação.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor títulos alternativos para textos. - Praticar a leitura silenciosa. - Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada; - Ler em voz alta, após 	<p>9h20 – 9h30 (10’)</p> <p>9h30 – 9h40 (10’)</p>	<p><i>teu (mal) logo vem a caminho</i>”. Diálogo com a turma sobre possíveis significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que vos sugerem os provérbios?</i> <p>- Diálogo com os alunos sobre a temática do Natal e a pausa letiva transata:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que fizeram nas férias?</i> • <i>Onde passaram o Natal?</i> • <i>O que comeram? Quais os doces típicos desta época?</i> <i>(entre outras questões pertinentes)</i> <p>- Distribuição, a cada aluno, do texto “O bolo-rei” de António Torrado sem título, segmentado e recortado por parágrafos (cf. anexo A1). Os alunos terão como tarefa ordenar os segmentos por forma a obter um texto coerente e lógico.</p> <p>- Atribuição de um possível título ao texto em grande grupo.</p>	<p>- Texto para ordenar “O bolo-rei” de António Torrado.</p> <p>- Caderno</p>	<p>de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de Avaliação da leitura em voz alta (cf. anexo D2). - Grelha de Avaliação do Cumprimento das Regras de
---	---	---	---	---

Comentário [T14]: Estratégia interessante

Comentário [T15]: Muito interessante e costuma resultar sempre muito bem.

<p>preparação da leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário. - Responder oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos. - Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. 	<p>9h40 – 9h50 (10')</p> <p>9h50 – 10h00 (10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colagem do texto obtido no caderno diário de Português, após a confirmação da sua correta ordenação e do título original acedendo ao link: http://www.historiadodia.pt/pt/historias/12/01/historia.aspx. - Leitura silenciosa do texto pelos alunos. - Leitura em voz alta pela estagiária. - Leitura partilhada: um aluno lê a parte do narrador e outros leem as falas das demais personagens. - Levantamento de palavras desconhecidas do texto e registo do seu significado n' <i>O Livro dos Significados</i>. Será estimulada a compreensão do significado dessas palavras tendo em conta o contexto e/ou a estrutura da palavra e, posteriormente, se necessário será confirmado o significado das palavras com recurso ao 	<p>diário de Português.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cola batom. - Computador. - Projetor. - <i>Livro dos Significados</i>. - Material de escrita. 	<p>sala de aula (cf. anexo D3).</p>
--	--	--	---	-------------------------------------

	<p>10h00 – 10h20 (20')</p> <p>10h20 – 10h30</p>	<p>dicionário.</p> <p>- Exploração do texto segundo o diálogo em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quais as personagens do texto?</i> • <i>Qual a característica semelhante a todas as personagens?</i> • <i>Por que razão o bolo-rei se achava o rei?</i> • <i>Qual o acontecimento que fez acontecer toda a história?</i> • <i>Qual a ordem deu a todos os bolos?</i> • <i>Como reagiram? Obedeceram?</i> • <i>O que aconteceu a todos os bolos no final? Consideraram justo? Porquê?</i> • <i>Os provérbios falados no início da aula adequam-se ao texto? Por que motivo?</i> <p>- Questionamento à turma sobre se têm</p>		
--	---	--	--	--

	(10')	<p>conhecimento da lenda de criação/confeção do bolo-rei como doce típico da época natalícia.</p> <p>Leitura da lenda do bolo-rei acedendo ao link: http://www.coolkids.guarda.pt/content/lenda-do-bolo-rei.</p> <p>- Colocação de questões pertinentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O nome do bolo diz respeito a que três personagens?</i> • <i>Qual o significado da fava?</i> (entre outras) 		
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Conteúdos: Números naturais até à centena de milhar; Leituras por classes</p>	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração: 11h00 –11h10 (10')</p> <p>11h10–11h40 (30')</p>	<p>Atividade: <i>O maior bolo-rei e a dezena de milhar.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula.</p> <p>- Abordagem do conteúdo “Dezena de milhar” recorrendo a uma apresentação em <i>PowerPoint</i></p>	<p>- Computador.</p> <p>- Projetor.</p> <p>- Apresentação</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p>

<p>e por ordens e decomposição de números até à centena de milhar; Adição e subtração de números naturais; Problemas.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais à centena de milhar. - Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas. 		<p>(cf. anexo A2) em que, consoante as quantidades de ingredientes da receita do maior bolo-rei do universo (para concorrer ao <i>Guinness</i>), será explorada uma nova ordem: a dezena de milhar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo, por forma a compreender os conhecimentos prévios dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quais as classes por vocês conhecidas? E ordens de um numeral?</i> • <i>Que tipo de leitura podemos fazer de um número? Deem exemplos para a leitura do número 8602.</i> (entre outras) - Continuação da abordagem do conteúdo recorrendo ao explanado na apresentação em <i>PowerPoint</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura por ordens dos numerais da 	<p>em <i>PowerPoint</i> “O maior bolo-rei (dezena de milhar)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário de Matemática. - Material de 	<p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Manual de Matemática (pp. 66 e 67). - Grelha de Avaliação do
--	--	--	---	---

Comentário [T16]: Fio condutor excelente. Recursos bons.

<p>- Representar qualquer número natural até 100 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> <p>- Efetuar a decomposição decimal de qualquer número natural até cem mil.</p> <p>- Arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos.</p> <p>- Adicionar dois números naturais cuja soma seja</p>	<p>11h40 – 11h55 (15')</p>	<p>receita por forma a descobrir a ordem “dezena de milhar”: a estagiária solicitará a leitura a vários alunos, individualmente, e todos registarão no caderno diário de matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo no caderno diário de Matemática do conceito de “dezena de milhar”. <p>- Resolução, em grande grupo, dos sete desafios propostos no link http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_13235&myfid=42127</p> <p>- Divisão da turma em 7 grupos consoante a disposição dos alunos nos lugares. Um aluno de cada grupo (decidido por unanimidade pelos colegas) fica responsável por clicar enquanto os restantes auxiliam na indicação das respostas corretas.</p>	<p>escrita.</p>	<p>Cumprimento das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).</p>
---	--------------------------------	---	-----------------	---

<p>inferior a 100 000, utilizando o algoritmo da adição.</p> <p>- Subtrair dois números naturais até 100 000, utilizando o algoritmo da subtração.</p> <p>- Resolver problemas.</p>	<p>11h55 – 12h30 (35')</p>	<p>- Resolução coletiva das páginas 66 e 67 do manual de Matemática (cf. anexo A3). Os alunos que apresentem maiores dificuldades serão chamados para resolverem, no quadro, os exercícios propostos havendo espaço para discussão de estratégias apresentadas pela turma.</p> <p><u>Nota:</u> Para facilitar o registo, as páginas do manual serão projetadas no quadro branco.</p>	<p>- Manual de Matemática.</p> <p>- Quadro branco.</p> <p>- Marcadores.</p> <p>- Material de escrita.</p>	
<p><u>Apoio ao Estudo</u></p> <p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Conteúdos: Multiplicação; Números naturais até à</p>	<p>Início: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 – 14h10 (10')</p> <p>14h10 – 15h00 (50')</p>	<p>Atividade: <i>Resolvendo...</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula.</p> <p>- Resolução coletiva da ficha n.º 19 (pp. 39-40 do Caderno de Fichas de Matemática – cf. anexo</p>	<p>- Caderno de</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p>

<p>centena de milhar; Leituras por classes e por ordens e decomposição de números até à centena de milhar; Adição e subtração de números naturais; Problemas.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar qualquer número natural até 100 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 100 000, 		<p>A4) subjacente a conteúdos vários abordados anteriormente e no presente dia: multiplicação (resolução de problemas), leitura e decomposição de números; adição e subtração (resolução de problemas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que apresentem maiores dificuldades serão chamados para resolverem, no quadro, os exercícios propostos havendo espaço para discussão de estratégias apresentadas pela turma. <p><u>Nota:</u> Para facilitar o registo, as páginas serão projetadas no quadro branco.</p> <p>A correção será feita, posteriormente, pela estagiária no próprio Caderno de Fichas de cada aluno sendo-lhes dado <i>feedback</i> logo que possível.</p>	<p>Fichas de Matemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita. - Computador. - Projetor. - Quadro branco. - Marcadores. 	<p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Ficha de trabalho n.º 19 (pp. 39-40). - Grelha de Avaliação do Cumprimento das Regras de
---	--	--	--	---

<p>utilizando o algoritmo da adição.</p> <p>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</p>	<p>15h00 – 15h05 (5´)</p> <p>15h05 – 15h15 (10´)</p>	<p>Atividade: <i>A canção do bolo-rei.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Audição da canção “<i>É sempre assim</i>” relativa ao doce típico de natal abordado no presente dia: o bolo-rei (cf. anexo A5).</p> <p>- Exercícios de aquecimento vocal e colocação de voz: exercícios oromiofuncionais (para face, lábios e língua); vibração dos lábios sem som e com som; vibração da língua sem som e com som /br/,/tr/, /pr/,...); estalos com a língua; entre outros.</p>	<p>- Computador.</p> <p>- Colunas.</p>	<p>sala de aula (cf. anexo D3).</p>
<p>Expressões</p> <p>Área Curricular:</p> <p>Expressão Musical</p> <p>- Bloco 1 – Jogos de exploração</p>	<p>15h15 – 15h20 (5´)</p> <p>15h20 – 15h35 (15´)</p>	<p>- Entoação da mesma canção segundo a projeção da letra (cf. anexo A6).</p> <p>- Exploração da canção recorrendo a batimentos corporais (nas pernas, palmas, estalar de dedos,</p>	<p>- Projetor.</p> <p>- Letra da canção.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Voz • Corpo <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções; - Reproduzir melodias; - Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas. - Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos... 	<p>15h35 – 16h00 (25')</p>	<p>entre outros): os alunos darão sugestões de batimentos a incluir na entoação da canção.</p> <p><i>A dança do bolo-rei:</i> os alunos estão sentados com as mãos sob a mesa. Enquanto o computador reproduz a canção, um bolo-rei (em papel e enfiado num cordel) passa de mão em mão por baixo das mesas. A pessoa que tiver a imagem na mão na última palavra da canção deve retirar-se do jogo e acompanhar a canção como quiser (batimentos, palmas, cantando). Aquele(s) que permanecer(em) em jogo durante mais tempo ganha(m).</p>	<p>- Bolo-rei em papel.</p>	
<p>Observações:</p> <p>A turma é constituída por um aluno com Necessidades Educativas Especiais (síndrome de Angelman) que não se encontra permanentemente no espaço de sala de aula, apenas pontualmente (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. Dadas as suas características cognitivas e físicas, as estagiárias tentarão integrá-lo em atividades de caráter mais sensorial e lúdico permitindo o contacto do R. com os colegas, com a professora</p>				

Comentário [T17]: interess
ante

titular de turma e com as estagiárias.

De acordo com o supracitado, neste dia o R. participará no momento de audição da canção “É sempre assim” acompanhando ainda a turma no momento de exploração da mesma segundo batimentos e percussão corporais. Pelo facto de ter de existir um registo da ida do R. à sala, em anexo encontra-se a imagem de um bolo-rei para colorir (cf. anexo A7).

Planificação Diária (5.ª feira – 09/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>- Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. O seu corpo <p>Descritores:</p> <p>- Identificar fenómenos relacionados com algumas funções vitais: digestão (sensação de fome, enfartamento...);</p> <p>- Conhecer as funções vitais (como a digestiva);</p> <p>- Conhecer alguns</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10')</p> <p>9h10 – 9h15 (5')</p>	<p>Atividade: <i>O meu corpo por dentro...</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula. Organização de materiais.</p> <p>- Escrita da data no quadro branco por um aluno (mediante o quadro de tarefas).</p> <p>- Motivação – escrita no quadro branco do provérbio <i>“Se queres ver o teu corpo, mata um porco”</i>. Diálogo com a turma acerca dos significados do mesmo como introdução das atividades seguintes relacionadas com a exploração do sistema digestivo.</p>	<p>- Quadro branco.</p> <p>- Marcadores.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta.</p> <p>- Diálogo orientado.</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p> <p>- Grelha de</p>

Comentário [T18]: Estratégia muito interessante e que é apresentada de forma coerente ao longo da unidade didática.

<p>órgãos do aparelho correspondente: boca, estômago, intestinos...): localizar esses órgãos em representações do corpo humano</p>	<p>9h15 – 9h25 (10')</p>	<p>- Diálogo com a turma por forma a relembrar o texto escutado no dia anterior “O bolo-rei” de António Torrado e questionamento acerca de quais os alimentos referidos.</p> <p>- Reflexão sobre o facto de os alimentos nos fornecerem energia para as nossas atividades. No entanto, para que possam ser aproveitados pelo organismo, têm de ser transformados em partículas muito pequenas: a esse processo dá-se o nome de digestão.</p> <p>- Explicação à turma de que, no nosso corpo, existe um sistema – o digestivo – composto por vários órgãos que atuam na digestão dos alimentos.</p>		<p>Avaliação do Cumprimento das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).</p>
	<p>9h25- 9h30 (5')</p>	<p>- A estagiária proporá aos alunos realizar uma “viagem” por forma a descobrir o caminho percorrido pelos vários alimentos, como o bolo-rei.</p> <p>- Em papel de cenário será desenhado o contorno do</p>	<p>- Papel de cenário. - Marcador. - Patafix.</p>	

	<p>9h30 – 10h20 (50')</p>	<p>corpo de um dos alunos.</p> <p>- Realização de um conjunto de atividades utilizando materiais diversos que evidenciarão o processo de digestão ao longo do sistema digestivo (cf. anexo B1).</p> <p>- Distribuição, a cada aluno, de um esquema do sistema digestivo para que possam ir completando à medida que cada órgão ou processo seja abordado (cf. anexo B2).</p> <p><u>Nota 1:</u> Será ainda utilizada a obra “O Alfabeto do Corpo Humano” de José Jorge Letria para leitura de poemas referentes aos demais órgãos abordados: língua, estômago, fígado e intestinos.</p> <p><u>Nota 2:</u> À medida que cada órgão for enunciado, será colado um modelo do mesmo (construído em cartolina) no contorno do aluno desenhado no papel de cenário.</p> <p><u>Nota 3:</u> Ao longo da atividade serão enunciadas algumas curiosidades relativas ao processo e sistema</p>	<p>- Materiais inscritos no anexo B1.</p> <p>- Esquema do sistema digestivo para completar.</p> <p>- Obra “O Alfabeto do Corpo Humano” de José Jorge Letria.</p> <p>- Órgãos elaborados em cartolina.</p> <p>- Patafix.</p>	
--	-------------------------------	--	---	--

Comentário [T19]: Estratégia muito interessante

Comentário [T20]: Todas muito boas...

	10h20 – 10h30 (10')	<p>digestivo.</p> <p>- Sistematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • projeção do esquema do sistema digestivo para completar no quadro branco e correção em grande grupo. • distribuição de uma folha na qual se encontra o “roteiro” da viagem dos alimentos pelo sistema digestivo e resolução do mesmo em grande grupo (cf. anexo B3). Levantamento de possíveis dúvidas dos alunos e reposta às mesmas. <p><u>Nota 4:</u> Caso ainda reste algum tempo, os alunos assistirão a um vídeo sobre o mesmo conteúdo acedendo ao link http://www.youtube.com/watch?v=J9ZGTL-oPOY por forma a consolidar o conteúdo abordado.</p>	<p>- Computador.</p> <p>- Projetor</p> <p>- Folha de trabalho “A viagem dos alimentos”.</p> <p>- Colunas.</p>	
Área	Curricular:	Início:	Atividade: <i>Parafraseando o bolo-rei...</i>	

Comentário [T21]: Bem conseguida

<p>Português</p> <p>Domínio: Compreensão e Expressão Oral</p> <p>Conteúdos: Informação essencial e acessória; Ideia principal; Reconto.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Identificar informação essencial. - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Domínio: Leitura e Escrita</p>	<p>11h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>11h00– 1h10 (10’)</p> <p>11h10 – 12h00 (50’)</p>	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. - Abordagem do conteúdo “Valores semânticos da frase: afirmativa, negativa” recorrendo a frases do texto abordado (e outras adaptadas) no dia anterior “O bolo-rei” de António Torrado, inscritas numa apresentação em PowerPoint (cf. anexo B4): <ul style="list-style-type: none"> • Confronto entre uma frase afirmativa e outra negativa: questionamento da turma acerca da diferença (<i>Qual é a frase que afirma e qual é a que nega? Que elemento que faz a negação?</i>) • Distinção de frase afirmativa de frase negativa e exemplificação segundo a mesma apresentação em ppt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em <i>PowerPoint</i> “Frase afirmativa e negativa”. - Computador. - Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de Avaliação do
--	--	---	--	--

Comentário [T22]: Fio condutor muito bom.

<p>Conteúdos: Leitura em voz alta; Texto narrativo; Assunto e ideia principal.</p> <p>Descritores:</p> <p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos;</p> <p>Domínio:</p> <p>Conhecimento explícito da língua (Plano sintático e plano lexical e semântico)</p> <p>Conteúdos: Valores semânticos da frase: afirmativa, negativa; Tipos de frase.</p>	<p>12h00 –</p> <p>12h10 (10’)</p> <p>12h10 –</p>	<p>- Registo no caderno diário de Português das especificidades da frase afirmativa e da frase negativa recorrendo à minigramática do manual de Português (oferta ao aluno).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de exercícios explanados na apresentação em PowerPoint incluindo o conteúdo “Tipos de frase” abordado anteriormente: os alunos serão solicitados, individualmente, para resolverem os exercícios no quadro branco. <p>- Os alunos, individualmente deverão sublinhar, no texto abordado no dia anterior, as frases negativas. Correção em grande grupo e identificação do principal elemento/palavra de negação.</p> <p>- Consolidação: audição de várias faixas musicais (cf.</p>	<p>- Caderno diário de Português.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Minigramática do manual de Português.</p> <p>- Texto “O bolo-rei” de António Torrado.</p>	<p>Cumprimento das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).</p>
---	--	---	--	---

<p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. - Distinguir frase afirmativa de negativa. 	12h30 (20')	<p>anexos B5, B6, B7) e registo, pelos alunos, no caderno diário, de exemplos de frases afirmativas e exemplos de frases negativas. Inicialmente, para melhor compreensão/assimilação dos alunos que têm mais dificuldades, uma das melodias será projetada com a letra a acompanhar (link http://www.youtube.com/watch?v=fOOBwcMlXKI).</p> <p>Os alunos terão de referenciar exemplos de frases afirmativas e negativas da mesma. De seguida, escutarão as melodias em anexo sem apoio de projeção de letra e registarão no caderno, conforme supracitado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicação de possíveis sugestões, pelos alunos, de canções que contenham ambas as formas de frase. Para tal, os alunos deverão cantar um excerto das mesmas. - Pesquisa no <i>youtube</i> das mesmas e audição para confronto da autenticidade das sugestões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador. - Colunas. - Faixas musicais. 	
<p>Área Curricular: Matemática</p>	<p>Início: 14h00</p>	<p>Atividade: <i>Movimentos mentais, físicos e dramáticos!</i></p>		

<p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Conteúdos: Números naturais até à centena de milhar; Leituras por classes e por ordens e decomposição de números até à centena de milhar; Adição e subtração de números naturais; Problemas.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de 	<p>Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 –</p> <p>14h10 (10’)</p> <p>14h10 –</p> <p>14h15 (5’)</p> <p>14h15 –</p> <p>14h45 (30’)</p> <p>14h45 –</p> <p>15h10 (25’)</p>	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. - Diálogo acerca do conteúdo abordado no dia anterior de acordo com a receita do maior bolo-rei do universo: dezena de milhar. - Realização individual de uma ficha de trabalho para revisão de conteúdos (cf. anexo B8 - leitura e escrita de números por extenso, ordens e classes; decomposição de números) incidindo, maioritariamente, na dezena de milhar. - Correção da ficha de trabalho em grande grupo: os alunos serão chamados para resolverem os exercícios no quadro branco. Discussão das possíveis dúvidas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho. - Material de escrita. - Computador. - Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Ficha de trabalho. - Grelha de
--	--	--	--	--

<p>construção dos numerais à centena de milhar.</p> <p>- Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas.</p> <p>- Representar qualquer número natural até 100 000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> <p>- Efetuar a decomposição decimal</p>	<p>15h10 – 15h30 (20')</p>	<p>estratégias apresentadas pelos alunos.</p> <p><u>Nota:</u> Para facilitar o registo, a ficha de trabalho será projetada no quadro branco.</p> <p>- Ida para o polivalente para realização do jogo “Correr para as ordens e classes”: a estagiária alinhará no chão 5 arcos (cada um representativo de uma ordem até à dezena de milhar) e de seguida atribuirá a cada aluno um número de 0 a 9.</p> <p>- Consoante o número dito pela estagiária, os alunos (que se encontram em movimento) devem correr para o arco correspondente à sua ordem: por exemplo, a formanda refere o número 25 697. Os alunos com esses números atribuídos terão que se colocar dentro dos arcos de forma correta (o aluno com o número 2 colocar-se-á no arco referente à ordem das dezenas de milhar, o aluno com o número 5 colocar-se-á no arco da ordem das unidades de milhar, e assim sucessivamente). Os restantes alunos deverão observar</p>	<p>- Quadro branco.</p> <p>- Marcadores.</p> <p>- Arcos.</p>	<p>Avaliação do Cumprimento das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).</p>
---	--------------------------------	---	--	--

Comentário [T23]: Interessante

<p>de qualquer número natural até cem mil.</p> <p>- Arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos.</p> <p>- Resolver problemas.</p> <p><u>Expressões</u></p> <p>Área Curricular: Expressão Dramática</p> <p>Bloco 4 – Jogo Dramático.</p> <p>Descritores:</p>	<p>15h30 – 15h55 (25’)</p>	<p>a ordenação dos colegas corrigindo possíveis erros/trocas.</p> <p>- Numa segunda variante serão os alunos, de forma individual, a referir numerais para que os colegas se coloquem nos arcos.</p> <p>- A estagiária proporá, oralmente, diversos exercícios acerca dos números referenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura por extenso, ordens e classes; • Número no qual termina a classe das unidades e dos milhares; • Dezenas de milhar, unidades de milhar, centenas, dezenas e unidades que o numeral detém; • Algarismo referente a cada ordem; • Numeral par ou ímpar; • Entre outras questões. <p>- Regresso à sala de aula para ensaio geral da peça de natal “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” e posterior</p>	<p>- Adereços das demais</p>	
---	--------------------------------	---	------------------------------	--

<p>- Integrar os conhecimentos adquiridos em novas formas de apreciação de atividades dramáticas e espetáculos de teatro, bem como em soluções originais, diversificadas e alternativas para os desafios criativos.</p> <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão Oral</p> <p>Conteúdos: Entoação</p> <p>Descritores:</p> <p>- Dramatizar textos (treino da voz, dos</p>	<p>15h55 – 16h00 (5')</p>	<p>organização do espaço e adereços das demais personagens. Filmagem do resultado final a publicar no blogue de turma.</p> <p>- Indicação do T.P.C: resolução de uma ficha de trabalho alusiva ao conteúdo “Sistema digestivo” (cf. anexo B9)</p>	<p>personagens.</p> <p>- Máquina de filmar.</p> <p>- Ficha de trabalho.</p>	
--	-------------------------------	--	---	--

gestos, das pausas, da entoação). - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros e esperando a sua vez.				
---	--	--	--	--

Observações:

A turma é constituída por um aluno com Necessidades Educativas Especiais (síndrome de Angelman) que não se encontra permanentemente no espaço de sala de aula, apenas pontualmente (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. Dadas as suas características cognitivas e físicas, as estagiárias tentarão integrá-lo em atividades de carácter mais sensorial e lúdico permitindo o contacto do R. com os colegas, com a professora titular de turma e com as estagiárias.

De acordo com o supracitado, neste dia, o R. participará no ensaio e filmagem da peça de teatro *“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”*. Assumirá a personagem de Pinóquio devido às suas limitações físicas observando, durante a dramatização, as ações do Pai Natal e das restantes personagens ao longo da peça.

Planificação Diária (6.ª feira – 10/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Conteúdos: Números naturais até à centena de milhar; Leituras por classes e por ordens e decomposição de números até à centena de milhar; Adição e subtração de números naturais; Problemas.</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00-9h10 (10´)</p> <p>9h10 – 10h30 (80´)</p>	<p>Atividade: <i>Matematicar, pensar e resolver!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. Organização de materiais. - Escrita da data no quadro branco por um aluno (mediante o quadro de tarefas). - Por forma a consolidar os conhecimentos relativos ao conteúdo “dezena de milhar” (não somente) serão propostas atividades e desafios aos alunos. • Exploração de atividades online acedendo ao 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco. - Marcadores. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da

Comentário [T24]: Podia ter usado outro provérbio para dar continuidade às estratégias usadas nas duas aulas anteriores.

<p>ordens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar a decomposição decimal de qualquer número natural até cem mil. - Arredondar um número natural à dezena, à centena, ao milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima, utilizando o valor posicional dos algarismos. - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 100 000, utilizando o algoritmo da adição. - Subtrair dois números 		<p>não repetir algarismos, todos os numerais devem começar pelo mesmo algarismo, pelo menos três algarismos devem ser pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os números por ordem crescente ou decrescente; • Solicitar a leitura dos números (de várias formas); • Para cada número, os alunos devem escolher dois algarismos e indicar o valor posicional. <p>- <u>Desafio 2</u> (de reposta oral e individual pelos alunos): se uma dezena de milhar = 10 milhares = 100 centenas = 1000 dezenas = 10000 unidades, então duas dezenas de milhar é igual a...? E cinco dezenas de milhar? (entre outros numerais)</p> <p>- <u>Desafio 3</u>: representação, pelos alunos e individualmente, de numerais até à centena de milhar em ábacos verticais. Cada aluno, além de</p>		
--	--	---	--	--

<p>naturais até 100 000, utilizando o algoritmo da subtração.</p> <p>- Resolver problemas.</p>		<p>representar terá de questionar a turma acerca de aspetos relativos a esse número (por exemplo, leituras, decomposição, par ou ímpar, entre outros).</p> <p>- <u>Desafio 4</u>: Descobrir pares de números cujo resultado seja igual ao numeral referido pela estagiária (exemplos: 10000, 26800, entre outros).</p>	<p>- Ábacos verticais.</p>	
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral</p> <p>Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário.</p> <p>Descritores:</p> <p>- Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu;</p>	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>11h00 – 11h10 (10’)</p> <p>11h10 – 11h20 (10’)</p>	<p>Atividade: <i>Coletivamente historiando...</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Receção dos alunos na sala de aula.</p> <p>- Diálogo por forma a relembrar o texto escutado na quarta-feira “O bolo-rei” de António Torrado.</p> <p>Solicitação aos alunos que façam o reconto oral da</p>		<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta.</p>

<p>- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados;</p> <p>- Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdos: Planificação de textos; Textualização; Escrita compositiva.</p> <p>Descritores:</p>	<p>11h20 – 12h00 (40')</p>	<p>história nomeando as personagens e referindo os principais acontecimentos.</p> <p>- A estagiária proporá à turma dar continuidade à história de forma coletiva criando, pelo menos, outras duas personagens (também bolos ou outros doces).</p> <p>- Ao longo da atividade um aluno será responsável por registar o que for dito no computador da estagiária, a projetar no quadro branco.</p> <p>- Para tal, terão de ser definidos, previamente, os componentes do texto narrativo abordadas em aulas anteriores: <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>. Serão escutadas todas as opiniões dos alunos.</p> <p>- Elaboração da continuação história em grande grupo e registo em documento <i>word</i>.</p> <p><u>Nota:</u> ao longo da criação e registo da história, a estagiária alertará os alunos para vários fatores:</p>	<p>- Computador.</p> <p>- Projetor.</p> <p>- Quadro branco.</p> <p>- Diálogo orientado.</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).</p> <p>- Grelha de Avaliação do Cumprimento das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).</p>
--	--------------------------------	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Planificar a escrita de textos; - Redigir corretamente; - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. 	<p>12h00 – 12h10 (10')</p> <p>12h00 – 12h30 (30')</p>	<p>conjugação dos verbos, utilização de conectores, coesão e coerência frásicas, entre outros.</p> <p>- Gravação do resultado final para posterior publicação no blogue de turma. Mediante votação da turma, será(ão) elegido(s) o(s) aluno(s) que fará(ão) a leitura da história completa para gravação.</p> <p>- Registo escrito da história, projetada no quadro branco, no caderno diário de Português.</p>	<p>- Gravador de áudio (programa inserido no computador da mestranda).</p> <ul style="list-style-type: none"> - História completa. - Caderno diário de Português. - Material de escrita. 	
--	---	--	---	--

Comentário [T25]: Interessante

<p><u>Oferta Complementar</u></p> <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – À descoberta de si mesmo - A saúde do seu corpo <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer normas alimentares (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se consomem crus, desvantagem do consumo excessivo de doces, 	<p>Início: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 – 14h10 (10’)</p> <p>14h10 – 14h20 (10’)</p>	<p>Atividade: <i>A macaque dos alimentos...</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção dos alunos na sala de aula. - Apresentação à turma de um conjunto de imagens (segundo projeção) em que os alimentos se assumem como protagonistas (cf. anexos C1, C2, C3 e C4). <p>Colocação de questões à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que vos sugerem as imagens?</i> • <i>Quais os elementos principais das mesmas?</i> • <i>Conseguem subdividir os alimentos presentes em saudáveis e não saudáveis? Ou apenas num dos grupos?</i> • <i>Indiquem alimentos saudáveis e não saudáveis.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador. - Projetor. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de Avaliação do Cumprimento
---	--	---	--	--

Comentário [T26]: Interessante.

refrigerantes...).	14h20 – 14h40 (20')	<p>- A estagiária proporá aos alunos que registem, através do desenho, a refeição realizada no dia anterior (ao jantar) identificando cada alimento.</p> <p>- Cada aluno apresentará à turma a sua refeição estimulando a reflexão conjunta com os colegas acerca da variedade e equilíbrio dos alimentos. Os desenhos serão posteriormente afixados segundo o grau de variedade e equilíbrio das refeições.</p>	<p>- Folhas de papel branco de tamanho A4.</p> <p>- Material de desenho.</p> <p>- Patafix.</p>	das Regras de sala de aula (cf. anexo D3).
	14h40 – 15h10 (30')	<p>- Diálogo acerca da indispensabilidade dos alimentos para um crescimento saudável de acordo com uma alimentação rica e variada. Exploração, em grande grupo, do site http://www.sitiodosmiudos.pt/saude/default.asp?fich=a0 segundo os vários tópicos inscritos e relacionados com uma alimentação equilibrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções dos alimentos; • Pirâmide e roda dos alimentos; • Grupos de alimentos; 	<p>- Computador.</p> <p>- Projetor.</p>	

<p><u>Expressões</u></p> <p>Área curricular:</p> <p>Expressão Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 2: Deslocamentos e equilíbrios • Bloco 4: Jogos 	15h10 – 15h20 (10’)	<ul style="list-style-type: none"> • Refeições; • Segurança alimentar. <p>- Resolução das diversas atividades existentes no site: preenchimento da roda e pirâmide dos alimentos, adequação dos relógios ao horário das refeições, entre outras.</p>	<p>- Caderno diário de Estudo do Meio.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Giz</p> <p>- Alimentos</p>	
	15h20 – 15h45 (25’)	<p>- Registo, no caderno diário de Estudo do Meio, da nota referente à função dos alimentos inscrita no link http://www.sitiodosmiudos.pt/saude/default.asp?fich=a1</p> <p>- Ida para o coberto exterior para a realização do jogo “Macaca dos alimentos” (adaptação do jogo tradicional da macaca).</p> <p>- A estagiária começará por desenhar o esquema da macaca no chão. Para jogar, a estagiária colocará um dos alimentos para uma casa escolhida de forma aleatória. Um aluno deverá deslocar-se até lá ao pé-</p>		

<p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo. - Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física. 		<p>coixinho apanhando o objeto e efetuando o percurso completo. Quando chegar ao final deverá colocar o alimento na caixa correspondente: a dos alimentos saudáveis ou a dos alimentos não saudáveis. De seguida, deverá efetuar o percurso de regresso.</p> <p><u>Nota:</u> Por forma a rentabilizar o tempo poderá ser desenhada outra macaca, uma vez que é um jogo de simples gestão pela estagiária.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os restantes alunos, enquanto aguardam pela sua vez de jogar, poderão inventar e proferir algumas rimas utilizando o nome do colega que se encontra em jogo (por exemplo, <i>A Helena encontrou uma pena, A Inês joga xadrez</i>) reforçando, de forma positiva, a participação de todos no jogo. - Regresso à sala de aula e colocação de uma questão final: <i>O bolo-rei é um alimento saudável ou não saudável? Por que motivo?</i> 	<p>em plástico e reais (como nozes, limões, rebuçados, chocolates, entre outros).</p> <p>- Caixas.</p>	
--	--	--	--	--

	15h45 – 16h00 (15')	- <i>Reflexão Semanal</i> : auto e heteroavaliação do comportamento dos alunos e registo no painel.	- Painel. - Fotografias dos alunos.	
--	------------------------	---	--	--

Observações:

A turma é constituída por um aluno com Necessidades Educativas Especiais (síndrome de Angelman) que não se encontra permanentemente no espaço de sala de aula, apenas pontualmente (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. Dadas as suas características cognitivas e físicas, as estagiárias tentarão integrá-lo em atividades de carácter mais sensorial e lúdico permitindo o contacto do R. com os colegas, com a professora titular de turma e com as estagiárias.

De acordo com o supracitado, neste dia o R., irá cobrir uma imagem de um fruto, impressa em tamanho A3, com pequenas esferas em feitas (com movimento de pinça) com papel de jornal e/ou de revista (cf. anexo C5). A imagem será, posteriormente afixada numa das paredes da sala de aula.

Anexo 2 AIV - Narrativa individual

Ao longo do seu percurso formativo, a mestranda deve ser capaz de refletir acerca de problemáticas e práticas vivenciadas em contexto, evocando as narrativas como documento de explanação do experimentado. Face ao citado, interessa refletir acerca do mês de novembro, correspondente ao início da intervenção individual da estagiária que assumiu, por conseguinte, a lecionação dos três dias de estágio semanais. Equivalerá ainda ao primeiro momento de supervisão pedagógica por parte da docente supervisora.

Comentário [S27]: De todas as semanas? Deve especificar.

Desta forma, a presente narrativa, fará alusão a atividades e aspetos de maior relevância para a formanda, de acordo com o planejado e, posteriormente, com o experienciado nos momentos de atuação prática.

Tal como referenciado na narrativa individual elaborada anteriormente, o estágio em 1.º C.E.B. tem-se vindo a desenvolver segundo a metodologia de investigação-ação possibilitando, à mestranda, articular saberes e procedimentos que apoiem e orientem a sua ação educativa, em conformidade com quatro etapas básicas: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação.

A formanda, segundo a mesma metodologia, tem como objetivo essencial que a sua prática pedagógica se baseie numa perspetiva de coconstrução do saber, na qual o aluno ocupe o cerne do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para que se consagre como ator principal do processo, há que considerar a planificação como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática segundo as suas necessidades e interesses. O ato de planificar apresenta-se, portanto, imprescindível para o professor, pois permite-lhe criar um plano onde constem elementos didáticos a tomar em consideração e nos quais se baseará o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a redução da incerteza e insegurança (Pacheco, 2001).

Considerando o supracitado, importa mencionar que o momento de planificação conjunta com a professora cooperante e com o par se revelou crucial para a tomada de consciência de determinados aspetos aquando do momento de atuação com a turma, tais como a gestão do tempo, materiais e participação. Deste modo, a formanda tentou que as atividades fossem pensadas e planeadas de modo a proporcionar aprendizagens

ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras considerando o nível de desenvolvimento dos alunos. Posto isto, é de salientar a experiência de planificação – subordinada à qualidade do observado e respetiva reflexão – que o DL n.º 43/2007 refere como vertente e componente obrigatória da formação de docentes.

Como futura docente considera-se que a planificação é respeitante a uma intencionalidade em que há necessidade de optar entre diversas possibilidades, por forma a determinar prioridades de implementação. De acordo com o citado, e em reflexão retrospectiva, a estagiária pode afirmar que na primeira semana de atuação (6 a 8 de novembro) não se verificou um fio condutor entre as demais atividades previamente planificadas apesar de existir uma intencionalidade subjacente a cada uma. Por conseguinte, existiram quebras entre as áreas curriculares e, consequentemente, entre os conteúdos abordados.

No dia 6 de novembro, na primeira aula da manhã e a título de exemplo, a estagiária recorreu a um texto (integrante nas obras de leitura e exploração obrigatória para a educação literária) por forma a dialogar com os alunos acerca da importância de planificar um texto considerando a estrutura e as componentes do mesmo. Na aula seguinte, dedicada ao cálculo mental e sua importância e à colocação de desafios envolvendo várias operações matemáticas, não houve algo que ocasionasse o fio condutor com a aula anterior fragmentando, desta forma, os saberes. A articulação poderia ter sido feita utilizando, por exemplo, as personagens do texto como elementos integrantes dos desafios inerentes à área curricular de matemática estimulando, possivelmente, uma aprendizagem mais apoiada para os alunos.

Este dia correspondeu ainda ao primeiro momento de observação pela supervisora institucional. Como atividade, a estagiária pensou coligar o português às expressões musical e plástica. Os alunos teriam de ouvir determinados sons, desenhar a sua representação numa ficha de apoio, identificar o som e escrever a sua denominação. Por forma a estabelecer ligação com a aula da manhã, a mestrandia tinha como objetivo que os alunos associassem os sons escutados às componentes do texto (*onde, quando, quem*) e as registassem na ficha de apoio. Por último, de acordo com as componentes identificadas os alunos fizeram uma atividade de escrita de um texto narrativo, no qual relatavam uma aventura das personagens. Por um lado, no momento

de explicação das tarefas a concretizar, a formanda deveria ter repetido e especificado o que era pretendido de forma mais clara para que os alunos entendessem de forma objetiva. Ainda referido pela docente supervisora, a estudante poderia ter criado um momento mais lúdico e dinâmico para os alunos, uma vez que grande parte do tempo foi dedicada à escrita de um texto narrativo.

Por forma a criar um momento não tão monótono, a mestranda solicitou aos alunos que lessem em voz alta os textos por si produzidos (reflexão na ação). No entanto, a determinado momento, não conseguiu gerir a correção de todos o que incitou, em certos casos, dificuldades em perceber a construção frásica de alguns alunos no momento de leitura em voz alta. Outro aspeto que a estagiária considera menos positivo reportou-se às intervenções da professora titular de turma que, por um lado, criaram alguma instabilidade nos alunos (não sabiam a quem se dirigir, por exemplo, na colocação de dúvidas) e que, por outro, inibiram a atuação efetiva e autónoma por parte da formanda. Contudo, a estudante considera que manteve uma postura calma e empática com os alunos utilizando um discurso claro e adequado a um ambiente pedagogicamente descontraído.

No dia 7 de novembro, e como forma de abordar o conteúdo “O passado do meio local”, a estagiária procedeu a uma pesquisa relativa à cidade de Gondomar. Como motivação, foi utilizado um fantoche (*Mariana Filigrana* - construído pela estagiária) que “questionou” a turma, de forma lúdica, sobre qual a localidade que achavam que ia ser falada em aula. Para tal os alunos tiveram de observar as características do fantoche (cabeça em formato de mão para colocar as joias, várias peças a imitar a filigrana cosidas no vestido e utilização da cor dourada alusiva ao ouro) e refletir sobre qual a localidade a analisar de seguida conforme as pistas sem a mestranda indicar prontamente a resposta e apelando à associação de ideias. Foram utilizados outros objetos ilustrativos e característicos da região citada permitindo aos alunos a sua manipulação: bijuteria em filigrana, quadros e figuras em talha, entre outros. Desta forma, os alunos puderam contactar com os materiais e estiveram mais predispostos para conhecerem o passado da sua localidade estando criado o mote para uma das atividades da semana seguinte: trabalho em grupo de pesquisa acerca da freguesia de Rio Tinto.

No dia 8 de novembro não houve atividades letivas motivadas pela greve geral da função pública. As atividades planejadas para o referido dia não se concretizaram sendo transpostas para a semana seguinte, a cargo da professora cooperante (na segunda-feira seguinte) e da mestranda (na sexta-feira, dia 15) da parte da tarde. Por conseguinte, independentemente de se terem elaborado as planificações, integrando todos os elementos delas indissociáveis e adequando o tempo previsto para a realização de cada atividade, estas nem sempre acontecem de acordo com o planeado pelo que, segundo Ferreira e Santos (2000), a planificação deve ser encarada exclusivamente como um guião bastante flexível da ação do professor, devendo – em detrimento do enalce do seu fio condutor – ser reconhecido e valorizado o inesperado.

Na segunda semana de atuação (20 a 22 de novembro) a mestranda, apreciando as sugestões da docente supervisora institucional, tentou que existisse maior articulação entre os vários dias e os demais conteúdos inerentes às distintas áreas curriculares. Conforme o citado e considerando o texto dramatizado pela estagiária (no dia 20), d' *A Carochinha*, esta surgiu, ao longo da semana, como a personagem principal das atividades. Cada vez que surgia a sua imagem (a dançar ou a varrer nas apresentações em *PowerPoint* e nas fichas de trabalho) os alunos, na sua maioria, sorriam e afirmavam: *“A Carochinha não se cansa!”*, *“Ela sabe mesmo muitas coisas para nos ensinar”* demonstrando maior interesse e participação nas aulas.

Comentário [S28]: Que giro...

Retomando a dramatização, a formanda utilizou fantoches alusivos às diferentes personagens para recriar a história. No entanto, e refletindo posteriormente com a professora cooperante e com o par, a mestranda centrou as personagens voltadas umas para as outras (motivadas pela existência de diálogo) ao invés de as colocar de frente para a turma o que, decerto, limitou a perceção de expressões e características dos fantoches.

Nesta atividade, o R. (com N.E.E) deslocou-se até à sala de aula, com o devido acompanhamento, para assistir à dramatização da história. Foi notório, a nível geral, o entusiasmo da turma, e a nível específico, do R. que sorria e emitia sons à medida que a mestranda alternava as diferentes personagens e, conseqüentemente, as entoações referentes a cada uma delas. Posteriormente, depois terem sido apresentadas todas as

personagens em grande grupo, foi permitida ao R., a manipulação do fantoche da Carochinha estimulando o contacto físico e sensorial com o objeto ao que ele retorquiu com um sorriso e com afagos no mesmo. A estudante considera que esta estratégia, pensada em conjunto com a docente de educação especial, além de permitir a participação do R. em atividades distintas (das existentes na unidade de multideficiência), estimula o seu relacionamento com a turma e, gradualmente, com as professoras estagiárias.

Na aula seguinte, foi feita a abordagem do conteúdo “Leitura e escrita de números naturais” com recurso a uma apresentação em *PowerPoint* na qual, a Carochinha (por forma a estabelecer um fio condutor com a aula anterior e com o dia seguinte – conteúdo relativo aos meios de transporte) “se assumiu” como a figura central e participante dos desafios propostos, tal como “A Carochinha e o número de autocarro”. A mestranda considera que, apesar da motivação e de reconhecer que a linguagem se mostrou clara e objetiva, uma minoria de alunos revelou bastantes dificuldades em diferir a leitura por classes da leitura por ordens. Perante as dúvidas colocadas pela turma houve necessidade de recorrer a outros exemplos (não explanados na apresentação) solicitando aos alunos a resolução dos mesmos – no quadro - por forma a haver entendimento, pela formanda, das dúvidas de cada aluno e a posterior adequação de possíveis estratégias em cada caso. Num outro exercício “proposto pela Carochinha” os alunos teriam de indicar quantas unidades, dezenas, centenas e milhares tinha o número explanado. Para facilitar a compreensão, a mestranda optou por tapar o número com a mão ou traçar um risco para indicar onde terminavam as centenas ou dezenas, por exemplo. De acordo com o *feedback* dado pelos alunos, a mestranda considera que estas estratégias, pensadas no momento (reflexão na ação) e utilizadas pela turma posteriormente, facilitaram o entendimento do pretendido nos vários exercícios.

Relacionando com a aula da manhã, a estagiária propôs aos alunos que eles próprios dramatizassem a história d’ *A Carochinha* em pequenos grupos utilizando os mesmos fantoches alusivos às personagens. Previamente a mestranda questionou os alunos acerca da forma como nos devemos comportar numa ida ao teatro e se gostariam de manipular os fantoches e de dramatizar a história referida. A maioria dos

alunos revelou dificuldade em manipular o objeto e pronunciar as falas ao mesmo tempo, pelo que houve a necessidade de os alertar para o controlo simultâneo do fantoche.

No dia 21, por forma a articular com o dia anterior, a formanda iniciou a aula - dedicada à abordagem da evolução dos meios de transporte (aquáticos, aéreos e terrestres) - questionando os alunos sobre qual o transporte que a Carochinha tinha utilizado no desafio matemático proposto. Rapidamente os alunos indicaram que tinha sido o autocarro, ao que a estagiária pediu outros exemplos de transporte que a Carochinha poderia ter utilizado subdividindo-os nos distintos tipos e registando em tabela no quadro branco. Um dos alunos, o P., deu um exemplo – dirigível – que se revelou pouco conhecido pela turma. A mestranda solicitou que explicasse à turma o que era, qual a sua forma (*parece um foguetão ou submarino deitado*) e qual o seu tipo de locomoção. Os restantes alunos escutaram atentamente a sua explicação e o P. (pela sua expressão facial) demonstrou orgulho em ter dito algo novo aos colegas de turma. Como futura docente, há que considerar e valorizar todas as sugestões e intervenções dos alunos dando-lhes tempo para pronunciarem os seus conhecimentos e, simultaneamente, se revelarem auto e heteroconstrutores dos saberes.

Explorada a evolução dos meios de transporte, os alunos teriam de criar uma quadra rimada de acordo com o cartão (com imagem ilustrativa de um transporte) que lhe saísse em sorte. A maioria dos alunos revelou bastante criatividade nos versos criados, no entanto, alguns apresentaram dificuldade em descobrir termos que rimassem pelo que a formanda propôs que pedissem colaboração do colega de mesa. No entanto, o apoio individualizado, pela mestranda, revelou-se igualmente essencial para a correção ortográfica e frásica – fonte de superior cuidado e preocupação por parte da professora titular e estagiárias. Houve ainda tempo para a construção de um barco em *origami* que se prolongou além do tempo previsto pelo facto de os alunos necessitarem de auxílio constante nas dobragens. Aqui importa referir o facto de uma aluna, a J., se ter voluntariado para construir um exemplar para o R. (aluno com N.E.E.), o decorar em casa e o ter trazido no dia seguinte para lhe oferecer. Revelou atitudes de partilha e solidariedade para com o R., consideradas na avaliação de

comportamento semanal e como procedência de reflexão em grande grupo no dia seguinte.

No dia 22, relacionando a temática dos transportes e por forma a estabelecer a relação com a comunidade, a estagiária contactou agentes da P.S.P. de Rio Tinto do programa “Escola Segura”, para a dinamização de uma atividade de prevenção rodoviária (sendo englobadas as três turmas com estagiárias da E.S.E.). As famílias participaram de forma ativa autorizando e auxiliando os seus educandos a levar para a escola bicicletas, trotinetas ou triciclos essenciais à concretização do circuito rodoviário, além dos peões.

Numa primeira parte, os agentes procederam a uma formação teórica sensibilizando e questionando os alunos acerca dos sinais de trânsito e da prevenção rodoviária. Na sua estratégia de abordagem, desenvolveram um fio condutor lógico adequando o seu discurso ao nível de desenvolvimento dos alunos apelando à sua participação para exemplificação de atitudes a ter como preventivas. Na segunda parte, referente à formação prática, foi desenvolvida uma sessão em que os alunos puderam experimentar situações de ambiente rodoviário cumprindo regras de circulação de ciclistas e peões. No circuito construído previamente foram criadas ruas de sentido único, passeadeiras e rotundas. Os alunos, além de terem de prestar atenção aos sinais (para não arrecadarem multas), tinham de ter em conta o intruso (um dos agentes) que os levava a agir incorretamente: circular no sentido inverso na rotunda, avançar sem para no sinal STOP, entre outros. Esta atitude, de bastante pertinência, do agente motivou a reflexão ativa e constante por parte dos alunos acerca do correto ou incorreto aquando da circulação na estrada e enquanto peão ou ciclista (uma vez que todos os alunos assumiram os dois papéis).

Já em espaço de sala de aula os alunos revelaram-se galhofeiros por terem realizado uma atividade diferente e por terem convivido com colegas de outras turmas e com os agentes. Aquando da planificação da atividade a estagiária tinha como um dos objetivos o supracitado por forma a estimular o relacionamento com o outro (próximo ou da comunidade). Por conseguinte, a Educação, para além do seu lado individual, possui uma dimensão social que se manifesta na “interacção, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com

funções educativas, como a família, a escola, (...), os grupos e associações diversificadas” (Costa, 1998, p. 9). Desta forma, na atividade referida foi valorada a presença de sujeitos pertencentes à comunidade próxima, como fonte de informação e de aprendizagens significativas para os alunos relativas a conteúdos programáticos, como os meios de transporte e a prevenção rodoviária.

O trabalho com outros parceiros pode constituir-se como uma mais-valia podendo adaptar-se o processo de aprendizagem ao contexto da comunidade. Por conseguinte, a estagiária concretizou um trabalho prévio considerando o meio social dos alunos e as vantagens da participação de outros parceiros na melhoria da resposta educativa proporcionada à turma do 3.º I (e às turmas com quem partilhou a estratégia referida).

Fazendo uma retrospectiva genérica, em ambas as semanas de atuação a mestranda conseguiu observar e refletir acerca de tópicos considerados de pertinência para a planificação das suas posteriores intervenções. Desta forma, os alunos, na sua maioria, revelam falta de autonomia em momentos de registo no caderno diário estando, constantemente, a questionar acerca de qual a cor da caneta a utilizar, se é para escrever a lápis ou se devem ou não mudar de página. Para tal, a estagiária optou por, por exemplo nas apresentações em *PowerPoint*, colocar já as cores a utilizar pelos alunos ou, aquando do registo no quadro, servir-se das canetas de cor correspondente por forma a evitar as interrupções constantes dos alunos. Apesar de algumas melhorias, há alunos que ainda intervêm para questionar acerca do referenciado.

A estagiária, quanto à sua postura, e considerando a Escala de Empenhamento do Adulto de Laevers (citado por Bertram & Pascal, 2009), pensa ter adotado, ao longo dos demais dias de intervenção, um tom de voz positivo e encorajador, respeitando e valorizando os alunos dando-lhes oportunidade de partilharem opiniões e ideias. De acordo com a professora cooperante e com o par pedagógico, a formanda considera ainda que apresentou uma postura calma e acessível segundo um discurso claro e objetivo estando sempre predisposta para esclarecimento de dúvidas dos alunos. Tem existido, de forma gradual, uma maior proximidade afetiva professora estagiária-aluno(s) com base numa interação positiva e empática. Ao assumir ainda um discurso *salpicado* de humor e boa disposição, a mestranda tem tentado motivar os alunos mantendo-os atentos aos distintos conteúdos curriculares.

Face ao exposto, a experiência de planificação revela-se crucial para o entendimento de aspetos vários, nomeadamente na previsão das ações a desenvolver que, em concordância com Diogo (1994), admite um conjunto de fases: avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias e plano de avaliação. A professora cooperante e o par pedagógico têm-se revelado determinantes na perceção e adequação das etapas referidas.

Concludentemente, há que referir a importância de apresentar uma *atitude e praxis reflexivas por forma a se saber articular teoria e prática como fontes de progresso profissional e em contexto de práticas reais.*

Comentário [S29]: Isto é importante...

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Costa, J. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, I série-A — N.º 38—22 de fevereiro de 2007. (pp. 1320-1328)
- ✓ Diogo, F. (1994). *Por um Projecto de Rede*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.ª Edição ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2 AV - Narrativa colaborativa

Díade Ana Luísa Moreira, Ana Rita Reis **Orientadora cooperante** M. S.
Escola/Agrupamento E.B.1/J.I. de Boucinha / Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços



Narrativa Colaborativa

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
<p>As práticas reflexivas, na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo, podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando o trabalho competente e ético. A ideia de aprendizagem como processo formativo “requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 26). Face ao citado, a díade, na presente narrativa colaborativa, centrará a sua reflexão num recurso construído (e sua posterior influência nos alunos) discutindo acerca de circunstâncias e aspetos considerados de pertinência.</p> <p>No decorrer do período de prática pedagógica supervisionada, mais concretamente no período de observação, tornou-se possível a</p>	<p>Os alunos da turma integram-se na comunidade educativa de forma satisfatória. Alguns, no recreio, revelam problemas de sociabilização, entrando em conflitos com os colegas de turma e alunos de outras turmas. Na generalidade, os alunos são ativos, dinâmicos e cooperantes, intervindo espontaneamente nos diálogos, debates e tarefas. Todavia, muitas vezes, são muito irrequietos, distraídos, desatentos, desconcentrados e faladores, não respeitando as regras acordadas (ex: colocar o dedo no ar antes de falar, falar na sua vez, sem interromper os colegas ou professores, sentar-se corretamente, ...) perturbando, assim, o bom funcionamento das atividades escolares, sendo necessários constantes alertas e chamadas de atenção para o comportamento desajustado e advertências para que sejam amigos, trabalhem em silêncio e</p>

identificação das necessidades, dificuldades e interesses evidenciadas pelos alunos. Desta forma, foi observado que alguns alunos, apesar de estratégias - de alertar para o comportamento e/ou mudanças de lugar - da professora cooperante e posteriormente das estagiárias, não se verificavam melhorias comportamentais a nível individual. Para tal, e por forma a atenuar esta problemática, as formandas, em diálogo com a professora cooperante, sugeriram a criação de um mapa de comportamento de avaliação semanal que estimulasse a auto e heteroavaliação a decorrer, usualmente, no final da semana.

O par pedagógico optou por construir um esquema diferenciado das típicas tabelas/quadros de comportamento de dupla entrada. A escolha do esquema emergiu de interesses e várias temáticas abordadas em sala de aula, tais como: viagens, meios de transporte, animais. Com o intuito de criar um recurso significativo para os alunos, as formandas aglutinaram elementos das temáticas mencionadas anteriormente. Desta forma (e considerando os diferentes níveis avaliativos) o avião – meio de transporte – corresponde ao nível “muito bom”; as nuvens ao “bom”; a ilha – referida como local de viagem de alguns alunos – foi adaptada ao

para uma postura adequada na sala de aula.

Assim, as estagiárias atentas a esta problemática fizeram, em colaboração com a professora cooperante, o levantamento de estratégias a aplicar na sala de aula. Despontou, então, a ideia de avaliar o comportamento dos alunos através de um painel de comportamento, de uma forma mais lúdica e significativa para os alunos. Teve-se ainda a preocupação que este painel não fosse meramente um registo de avaliação comportamental dos alunos, mas sim um meio para a criação de momentos de reflexão e auto e heteroavaliação, em busca de alunos ativos, crítico-refletivos, valorizando as suas experiências e comunicação interpessoal, através de uma prática colaborativa.

Neste sentido, a origem e escolha do esquema surgiu, em contexto de sala de aula, tendo em conta os temas/conteúdos abordados, nomeadamente: o Dia Mundial dos Animais (tubarão, pois foi o animal que a maioria dos alunos elegeu como o “mais temível e encantador, o rei dos mares e o terror das suas presas”); Meios de transporte: avião (conteúdo

<p>nível “suficiente”; e o tubarão – animal – corresponde ao nível “insuficiente”. Face ao exposto, o próprio esquema apresenta um carácter hierárquico considerando sua verticalidade.</p> <p>Tal como referenciado anteriormente, o recurso estimula a auto e heterorreflexão pelo que, estas não se destinam apenas ao docente mas também aos próprios alunos. Nesta linha de pensamento, um professor reflexivo e potencializador da reflexão nas crianças promove a sua capacidade de pensar, de construir o seu próprio saber e de se tornar mais autónomo Alarcão (1996). As estagiárias não têm como objetivo penalizar os alunos, mas promover momentos de auto e heterorreflexão do comportamento dos alunos expressando as suas opiniões argumentando, sempre que necessário.</p> <p>No momento de exibição do recurso à turma, os vários elementos construídos em goma-eva (avião, nuvens, ilha e tubarão) foram apresentados separadamente para que os alunos se revelassem capazes de identificar os diferentes níveis consoante as características do elemento. Depressa chegaram à conclusão de que o avião correspondia ao nível “superior” e o tubarão, pelos dentes aguçados, correspondia ao insuficiente. Pelo facto de existirem duas nuvens, a</p>	<p>abordado na área de Estudo do Meio e que os alunos desejaram andar, uma vez que só uma minoria o fez).</p> <p>Considero que esta inter-relação do painel com os conteúdos e auscultação dos alunos: dos seus interesses, gostos e ideias foi uma mais valia para a motivação dos alunos relativamente ao painel do comportamento e a este ter um significado pessoal para eles. De referir ainda que este recurso tornou-se assim muito mais criativo e original, especial para a turma, pois todos sentiram que tiveram o seu pequeno contributo.</p> <p>Aquando da apresentação oficial deste painel de comportamento todos manifestaram muito entusiasmo, interesse e aplaudiram. Todavia, denotou-se nas feições de alguns alunos (os que normalmente não cumprem tão facilmente as regras) algum receio e constrangimento.</p> <p>Todos os alunos compreenderam muito bem o significado de cada elemento do recurso e o processo de avaliação.</p> <p>De realçar que na primeira avaliação a maioria dos alunos começou por citar apenas os comportamentos menos corretos</p>
---	---

Comentário [T30]: Muito interessante

<p>turma decidiu subdividir o nível “bom” em “bom mais” e “bom menos”, o que se tem revelado uma decisão benéfica em caso de existência de dúvidas relativamente a um ou outro aluno.</p> <p>Na primeira avaliação, realizada no dia de apresentação do recurso, os alunos evidenciaram dificuldades em refletir e argumentar pouco dizendo apenas aspetos negativos. O apoio e questionamento das professoras, no momento, fez com que os alunos dissessem também aspetos positivos para haver valoração das suas atitudes e comportamentos. Houve uma minoria de alunos que chorou pelo facto de não se conseguirem justificar ou pelo medo de os pais saberem a posição em que se encontravam no painel. Para os tranquilizar, foi dito que os pais não saberiam (apenas quando estritamente necessário) e que o quadro era de gestão interna à turma. Numa segunda avaliação, os alunos mostraram-se mais capazes de apresentar argumentos e de aceitar críticas, à exceção de alguns alunos (R., S., B., T.) que se revelaram renitentes. Tem sido ainda motivada, de forma mais veemente, a importância de questionar a turma por forma a saber se concordam com a posição para que cada aluno se autoavalia tornando a avaliação grupal e não individual, uma</p>	<p>que tinham tido dentro e fora da sala de aula e depois diziam que mereciam ora bom, ora suficiente. Denotou-se, desta forma, que alguns alunos tiveram algumas dificuldades de autoavaliação, expressão oral e ausência de um pensamento crítico-reflexivo; outros demonstraram ainda insegurança e imaturidade, não sabendo argumentar e/ou de lidar com as críticas/opiniões dos outros, demorando muito tempo a responder, ficando em silêncio ou chorando.</p> <p>Considero que, neste primeiro momento reflexivo e avaliativo, as estagiárias tiveram um papel fulcral pois, apercebendo-se imediatamente dessa reação dos alunos conseguiram conduzir muito bem o diálogo levantando questões, procurando também que estes citassem os aspetos positivos e justificassem o seu comportamento. A professora cooperante procurou também aquietá-los referindo que, nesta fase, não iria envolver os pais neste processo.</p> <p>A evolução dos alunos foi progressiva e bastante significativa nos seguintes momentos de auto e heteroavaliação. Os alunos são já capazes de organizar o</p>
--	---

Comentário [T31]: ☺

<p>vez que, muitas das justificações ditas envolvem a interação com o outro e em locais comuns (cantina, recreio). Por outro lado, uma minoria de alunos tem revelado dificuldades em justificar a sua opção pelo que as professoras, ao invés de questionar diretamente o “porquê”, têm tentado estabelecer um diálogo orientado por forma a tomar conhecimento dos seus pontos de vista conferindo “tempo” à expressão e argumentação orais.</p> <p>Fazendo uma reflexão retrospectiva, a díade considera que, através da implementação do novo painel de avaliação de semanal, houve melhorias de comportamento e crescentes capacidades de argumentar e refletir auto e heterocriticamente. Um dos alunos, (G.), que sempre se revelou desafiador com a díade, graças à implementação do quadro tem melhorado o seu comportamento com receio de estar junto do tubarão. Por outro lado, o quadro tem ajudado no regular desenvolvimento das aulas, uma vez que os alunos constantemente olham para a parede onde se encontra afixado e referem que se vão comportar adequadamente para, se possível, serem transpostos para um nível superior. Alguns dos alunos, demonstrando-se solidários, alertavam o colega do lado para o</p>	<p>pensamento e as suas ideias, argumentando de forma mais rápida e justificando a sua avaliação e comportamentos. Foi evidente o esforço que alguns fizeram em ouvir e aprender com as opiniões/críticas/sugestões, com as decisões da maioria da turma e os comentários das professoras. Não mais choraram, revelando maior segurança, autocontrolo, maturidade e responsabilidade pelos seus atos e palavras.</p> <p>O painel, afixado na sala de aula, serve ainda como motivação e alerta ao comportamento assertivo dos alunos durante o decorrer das atividades, em que estes veem as suas fotografias expostas e não querem ficar nos patamares inferiores do painel; bem como para conhecimento e articulação com os outros professores, especialmente das Atividades de Enriquecimento Curricular e mesmo pais/E.E. aquando do atendimento e reuniões. Estes últimos, apesar de não estarem diretamente envolvidos, tomaram conhecimento e vão também questionando e alertando os seus educandos, apelando e reforçando ao bom comportamento e boa educação.</p> <p>Considero que este recurso foi bem explorado e</p>
--	--

Comentário [T32]: Muito interessante

<p>comportamento a ter em sala de aula motivando a sua tomada de consciência relativamente à sua postura e atitudes.</p> <p>A díade, inicialmente, tinha a pretensão de utilizar um programa <i>online</i> que permite avaliar o comportamento mediante a atribuição de pontos aos alunos (<i>ClassDojo</i>). No entanto, tal não se tornou viável pelo facto de nas primeiras semanas não existir ligação à internet. Contudo, a díade tem ainda como objetivo aliar este recurso <i>online</i> ao quadro.</p> <p>Por último, a díade destaca a importância “ [d]o regular de processos, [d]o reforçar de êxitos e [d]o gerar de aprendizagens significativas” (Leite, 1995, p. 14) como principais funções dos momentos de avaliação inerentes ao recurso pedagógico supracitado.</p>	<p>contribuiu para uma melhoria dos comportamentos/attitudes dos alunos, superando as expetativas.</p>
---	--

Bibliografia

- ✓ Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Coleção Cidine, Porto: Porto Editora.
- ✓ Leite, C. (1995). *Avaliar e avaliação*. Porto: Asa.
- ✓ Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis n° 71* (24-29).

Anexo 2 AVI - Guião de pré-observação

Data da observação 5 de dezembro de 2013	Ano/Turma 3.º ano, turma I
Díade Ana Luísa Moreira e Ana Rita Reis	N.º de alunos 20
Estagiária observada Ana Rita Reis	Atividade <i>Múltiplos cartolinados...</i> (9h-10h30)

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.

No próximo dia 5 de dezembro de 2013 (das 9h às 10h30) será desenvolvida a atividade *Múltiplos cartolinados* referente à área curricular de Matemática e subordinada ao conteúdo programático “múltiplos”.

Para tal, e como motivação, a estagiária assumirá o papel de uma pivô de telejornal utilizando a “Caixa mágica” como ecrã enunciado um discurso previamente escrito (por forma a interligar os conteúdos alusivos aos meios de comunicação a abordar nos três dias de ação da mestranda). Desta forma, tentará captar a atenção dos alunos motivando-os para o desenvolvimento das posteriores tarefas. Será ainda estabelecido um diálogo de exploração do escutado por forma a haver entendimento de qual o conteúdo a consolidar - múltiplos.

A atividade decorrerá em espaço exterior à sala de aula e, para tal, a turma será dividida em grupos, pela estagiária, estimulando a entreajuda entre os vários elementos de cada superando possíveis dificuldades em conjunto. Os grupos serão formados por alunos que apresentem mais dificuldades juntamente com alunos que percebam melhor o conteúdo.

Para o jogo *Múltiplos cartolinados*, numa das paredes do coberto/espaço exterior estarão afixadas cinco cartolinas, cada uma referente a um múltiplo de 2 a 6. No local oposto estarão dispostos 5 arcos (um para cada grupo) e em cada um deles existirão cartões com números inscritos (por exemplo, o primeiro arco, referente ao número 2, terá números múltiplos de 2 e outros; o segundo arco, referente ao número 3, terá números múltiplos de 3 e outros; e assim sucessivamente até ao quinto arco). Cada grupo ficará, portanto, responsável por um múltiplo de 2 a 6. Os grupos terão de virar os cartões e discutir se o número inscrito é múltiplo (ou não) do número correspondente e, se for, deverão afixar na cartolina destinada a esse múltiplo.

Ao longo da atividade a estagiária apoiará os alunos colocando questões pertinentes e alertando-os para possíveis dificuldades ou erros.

Terminada a afixação dos cartões com os números inscritos, os grupos deverão colocar os múltiplos por ordem crescente (facilitando a discussão posterior). Na discussão de verificação a estagiária questionará acerca de possíveis semelhanças entre os números/múltiplos afixados nas cartolinas: solicitará que os alunos indiquem múltiplos comuns; questionará acerca de regularidades apresentadas e pedirá que os alunos mostrem os cartões não utilizados e expliquem o porquê; entre outras questões pertinentes.

No momento de regresso à sala de aula os alunos registarão o explanado nas cartolinas por forma a sistematizar e consolidar a informação trabalhada na atividade. Devido às diferenças de ritmo de trabalho a estagiária elaborou uma ficha de trabalho sobre o conteúdo referido para os alunos resolverem à medida que terminem o registo.

As estratégias, sucintamente descritas, surgem da visível motivação demonstrada pelos alunos em participar em atividades de caráter lúdico revelando, por conseguinte, maior predisposição para aprender e participar. Desta forma, a atividade surge do interesse da turma em trabalhar em grupo favorecendo a discussão intergrupual considerando as dificuldades de uns e as facilidades de outros. Por outro lado, o trabalho em grupo surgirá como tentativa de atenuar a incapacidade de alguns alunos (Sa. e Ra.) aceitarem a opinião do outro como favorável e pertinente. Paralelamente, a atividade emergirá como forma de consolidar os conhecimentos relativos ao conteúdo “múltiplos”, trabalhados no dia anterior, num espaço distinto do espaço de sala de aula o que, requer, igualmente, o cumprimento de regras de convivência entre todos.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O desenvolvimento de atividades está sempre sujeito a imprevistos e dificuldades pelo que se tornará pertinente tentar prever a sua ocorrência e, igualmente, as possíveis soluções.

No desenvolvimento da atividade, a estagiária pondera a existência de problemáticas ao nível da gestão do grupo, uma vez que os alunos estarão a desenvolver as tarefas em grupo e ao mesmo tempo e, caso suscitem algumas dúvidas, a estudante poderá não conseguir dar resposta imediata aos alunos que apresentem uma ou outra dúvida. Desta

forma, pedirá aos grupos que aguardem calmamente pela sua vez e que respeitem as dúvidas dos outros como pertinentes.

Paralelamente, além da gestão do grupo, a gestão do tempo poderá constituir-se como uma problemática pelo que poderá haver momentos em que o tempo previsto não será suficiente ou, pelo contrário, será excessivo. A estagiária, por forma a contornar esta situação, tentará adequar a atividade a um tempo previsto de concretização da mesma considerando os ritmos de trabalho dos alunos. No entanto, e refletindo acerca do período de estágio transato, é notória a existência de alguns alunos que terminam as tarefas mais rapidamente comparativamente a outros. Desta forma, a formanda, tal como referido no ponto anterior, elaborou uma ficha de trabalho (simples) para aqueles que se revelarem mais rápidos no registo.

Por ser uma atividade que necessita de alguns materiais poderá ser criada alguma confusão sendo que a estagiária poderá solicitar a ajuda de alguns alunos na sua arrumação estimulando a sua autonomia e responsabilização.

Nos momentos de explicação, ao longo do processo, alguns alunos poderão ter dificuldade em perceber o que é pretendido pelo que, sempre que necessário, a estagiária repetirá o solicitado.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Como futura docente, a estagiária julga ser relevante ser observado o seu discurso no decurso da atividade, isto é, se o seu discurso é acessível e adequado ao conteúdo a abordar e à turma em questão. Paralelamente, a clareza na linguagem, bem como a interação empática com os alunos, devem ser outros aspetos a considerar pela docente supervisora.

Por outro lado, a formanda considera fundamental que se observe a capacidade de motivação, de partilha de ideias e construção de conhecimentos num clima de descontração e respeitando as regras básicas de convivência. Ao longo da dinâmica da atividade deve ser ainda encarada a postura e idoneidade da mestranda em gerir temporal e materialmente a aula planificada previamente, por forma a apresentar flexibilidade na sua prática. Desta forma, o acompanhamento - grupal ou individual - será outra das vertentes a focalizar na ação da estudante.

Anexo 2 AVII – Grelhas de avaliação

Anexo 2A VII 1 – Grelha de avaliação da leitura em voz alta

CRITÉRIOS			pont os	Nome	A	B	C	D	E	TOTAL
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1								
	Troca algumas letras e salta algumas letras	2								
	Hesita em algumas palavras.	3								
	Não tem falhas.	4								
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1								
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2								
	Lê com alguma intensidade adequada.	3								
	Lê com intensidade muito adequada.	4								
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1								
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2								
	Com adequação ao sentido do texto	3								
	Muito adequado ao sentido do texto.	4								
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1								
	É pouco claro.	2								
	É claro.	3								
	Bastante clara.	4								
Observações:										

NM