

NM

Orientação

RESUMO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, procura apresentar uma descrição e análise reflexiva do percurso formativo da mestranda ao longo da sua prática pedagógica. Assim, são enunciados os referenciais teóricos e legais e os saberes pedagógicos que sustentaram a prática educativa da formanda, possibilitando-lhe, assim, o desenvolvimento de competências e saberes profissionais.

O relatório irá explicar o processo de formação profissional da mestranda, integrando as suas conceções, os processos desenvolvidos e os resultados obtidos na sua prática, desenvolvendo o processo de ensino e de aprendizagem com base numa perspetiva socioconstrutivista, focada no desenvolvimento das aprendizagens e capacidades dos alunos e apoiada em princípios pedagógicos de outros modelos curriculares.

Este processo formativo compreendeu a metodologia de investigação-ação, que se revelou fundamental para intervenções adequadas e em conformidade com as motivações e necessidades observadas. Neste sentido, revelou-se crucial uma postura observadora, indagatória, reflexiva, flexível e dinâmica, adaptando as suas estratégias e ações.

A mestranda procurou, ao longo deste processo formativo, construir e reconstruir saberes pedagógicos, assumindo-se como investigadora da sua prática, estando presente ao longo do documento uma reflexão sobre a mesma, a fim de se compreender as competências profissionais e pessoais desenvolvidas.

Palavras-chave: prática pedagógica; desenvolvimento profissional; 1º CEB; perfil duplo.

ABSTRACT

This internship report, carried under the supervised teaching practice in the 1st cycle of basic education, seeks to provide a description and reflective analysis of the formation of the master student throughout their teaching practice. So, are set out the theoretical and legal frameworks and pedagogical knowledge that supported the educational practice of the trainee, enabling him thus the development of skills and professional knowledge.

The report will explain the training process of the master student, integrating their conceptions, developed processes and results in their practice, developing the process of teaching and learning based on a social constructivist perspective, focused on the development of learning and in the skills of students, supported by pedagogical principles of other curriculum models.

This formative process included the methodology of action research, which proved it was essential for appropriate interventions and in accordance with the motivations and identified needs. In this sense, the observer, enquirer, reflective, flexible and dynamic stance was crucial, adapting it strategies and actions.

The master student searched throughout this formative process, for construct and reconstruct pedagogical knowledge, assuming as a researcher of her practice being present throughout the document a reflection on it, in order to understand the professional and personal skills developed.

Keywords: pedagogical practice; professional development; 1st CBE; double profile.

ÍNDICE

Índice de anexos	ii
Lista de abreviações	iii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Perfil duplo do profissional docente da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico	4
1.2. Perspetivas pedagógicas para o 1º Ciclo do Ensino Básico	12
2. caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	19
2.1. Contextualização do centro de estágio	20
2.2. Caracterização e organização do ambiente educativo da sala de aula	26
2.3. Metodologia de Investigação-Ação	29
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
Reflexão final	59
Legislação Consultada	78
Anexos	80
Anexos 2 - tipo A	80

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2AI – Exemplo de grelha de verificação – 81

Anexo 2AII – Grelha de observação – 83

Anexo 2AIII – Narrativa colaborativa – 87

Anexo 2AIV – Exemplo de planificação diária (1) – 91

Anexo 2AIV – Exemplo de planificação diária (2) – 101

Anexo 2AV – Exemplo de mapa concetual – 110

Anexo 2AVI – Narrativa individual – 111

Anexo 2AVII – Exemplo de guião de pré-observação – 118

Anexo 2AVIII – Grelha de avaliação – 123

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI – Inquérito

Anexo 2BII – “Projeto alimentação saudável – como e porquê?”

Anexo 2BIII – Folheto informativo do projeto de alimentação saudável

Anexo 2BIV – Ementa do projeto

Anexo 2BV – Registos fotográficos

Anexo 2BVI – Exemplo da atividade das “pipoletas”

Anexo 2BVII – Planificação de sinais e situações de perigo

Anexo 2BVIII – *Powerpoint* jogo interativo de sinais e situações de
perigo

Anexo 2BIX – Exemplo de registo escrito

LISTA DE ABREVIATÖES

- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CNM** – Colégio Novo da Maia
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- I-A** – Investigação-Ação
- MAB** – Material Arithmetic Base
- MEM** – Movimento da Escola Moderna
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PC** – Projeto Curricular
- PE** – Projeto Educativo
- RI** – Regulamento Interno
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Surgindo no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), o presente relatório de estágio de qualificação profissional visa apresentar uma reflexão sobre o processo de formação pessoal e profissional da mestranda no 1º CEB. Encerrando, assim, parte deste processo formativo da formanda, importa referir a UC Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar (EPE), desenvolvida no anterior semestre (cf. anexo 1), incorporando e refletindo sobre os conhecimentos de ambos os ciclos para a construção profissional docente da mestranda.

Os referidos processos de desenvolvimento da prática pedagógica, ocorreram no Colégio Novo da Maia (CNM), segundo uma organização em díade, entre quarta e sexta-feira, prefazendo um total de 210 horas em cada contexto. Ao longo deste processo formativo, a díade observou, cooperou e interveio nos dois níveis educativos, sendo que na EPE desenvolveu a sua praxis com um grupo de 24 crianças na faixa etária dos quatro anos, e no 1º CEB com uma turma de 1º ano, constituída por 22 alunos.

Considera-se que o docente deverá ser capaz de dominar os conhecimentos teóricos, mobilizando-os para a sua prática, de acordo com as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos educandos e do contexto (Perrenoud, 1993). Neste sentido, a formação inicial permitiu à formanda o desenvolvimento da capacidade de reflectir, discutir com outros professores e educadores de infância, de modo a superar os problemas do dia-a-dia na escola (Catalão & Maia, 2002), possibilitando-lhe o desenvolvimento e mobilização de saberes éticos, deontológicos, científicos, profissionais e culturais, conducentes ao desenvolvimento de competências e à construção do perfil geral e específico referentes nos Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 agosto e Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 agosto.

Tendo em conta os objetivos da prática pedagógica supervisionada, o presente relatório pretende espelhar o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo da sua ação educativa. Serão, assim, analisadas as correlações concretizadas, na prática da formanda, no que diz respeito aos saberes teóricos e práticos, visando o desenvolvimento da profissionalidade docente relativa à EPE e ao 1º CEB. Neste sentido, a mestranda, a fim de dinamizar uma *praxis* apropriada, procurou assumir uma postura reflexiva, crítica e investigativa, de forma a dar resposta às necessidades e exigências dos dois níveis educativos.

Baseando a prática pedagógica na metodologia de Investigação-Ação (I-A), a mestranda considerou crucial realizar uma observação e uma reflexão, de modo a planificar intervenções adequadas, prevendo um processo de atuação “bem definido, de acordo com objectivos pré-determinados e tendo em atenção as características da realidade” (Amor, 2001, p.31). Este processo assume o docente como agente ativo do seu próprio desenvolvimento, sendo que, por isso, a formanda se apoiou no mesmo, de forma a construir um conhecimento sobre as dinâmicas dos dois níveis, conducente à dinamização de práticas propícias a um desenvolvimento adequado das crianças.

Analisando a estrutura do presente relatório, o mesmo encontra-se organizado em três capítulos correlacionados. Assim, no primeiro capítulo apresentam-se os pressupostos nos quais a mestranda sustentou e orientou a sua prática, prosseguindo-se, num segundo capítulo, a caracterização da instituição onde a formanda desenvolveu a sua prática pedagógica e a metodologia de investigação adotada. Sucede-se o terceiro capítulo, em que são refletidas e analisadas diversas ações desenvolvidas ao longo da *praxis*, apresentando os seus resultados, bem como as evidências e as estratégias conducentes à ação. Culminando este processo, emerge a reflexão final deste percurso formativo da mestranda, apresentando uma ponderação sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional e evidenciando as potencialidades e constrangimentos presentes na prática pedagógica da mesma. De modo a complementar o presente relatório surgem, por último, os anexos que se dividem em dois tipos, o tipo A referente aos impressos e o tipo B que corresponde aos de formato digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Revelando-se essencial o desenvolvimento de uma ação educativa fundamentada e apropriada, cabe ao docente compreender que a mesma apenas se concretiza com base em conhecimentos capazes de justificar as intervenções educacionais. Assim, neste primeiro capítulo são apresentados os referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática educativa da mestranda, tornando-a adequada ao contexto. Neste sentido, visando fundamentar as opções educativas adotadas pela mesma, importa referenciar conceitos inerentes à sua prática pedagógica, que se evidenciaram cruciais para o desenvolvimento de conhecimentos e competências para a docência no 1º CEB.

Adotando uma atitude indagatória e crítica face aos conhecimentos teóricos orientadores da prática, entende-se que a teoria e a prática assumem uma indissociabilidade, visto que a *praxis* educativa compreende que na mesma atividade coexistem as dimensões teórica e prática, através do qual se atua adequadamente (Santos, 2004). Assim, é fundamental considerar a interrelação constante entre a teoria e a prática, na medida em que uma postura teórico-prática permite o desenvolvimento de uma *praxis* sustentada e impulsionadora de mudanças na realidade educativa.

O presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, em que se pretende refletir sobre o perfil duplo da formação da mestranda, atendendo à sua prática pedagógica na EPE e no 1º CEB. Neste sentido, são considerados os documentos reguladores da docência no 1º CEB, bem como as vantagens da habilitação profissional comum para uma atuação em que as aprendizagens dos educandos, construídas nas duas valências, sejam valorizadas. No seguimento desta construção profissional, é apresentado um segundo subcapítulo, em que são descritas e refletidas as perspectivas pedagógicas orientadoras da ação da mestranda no 1º CEB. As mesmas visam a qualidade da acção educativa da EPE para o 1º CEB,

uma vez que a *praxis* da formanda se realizou com uma turma do 1º ano de escolaridade e num momento em que os alunos se encontravam num processo de adaptação.

1.1. Perfil duplo do profissional docente da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

A educação, encarada como um constante processo de evolução integral do sujeito, dever-se-á considerar como um *continuum*, em que estão patentes a família, as pessoas próximas com quem o indivíduo partilha relações próximas e os profissionais docentes. Neste sentido, consagrado pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, o sistema educativo contribui para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Capítulo I, Art. 2º-4). Considerada como um direito de todos, a educação é entendida como uma parte integrante do próprio desenvolvimento de qualquer sociedade, não devendo, por isso, dissociar-se a sua conceção de processo contínuo.

Assim, visto que “a educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo” (Roldão, 2000, p.23), esta deverá ocorrer de uma forma integrada, primando por uma formação de qualidade que concilie as estruturas cognitivas, pessoais, sociais e relacionais dos educandos. Neste sentido, foi definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 agosto o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB, sendo enunciados “referenciais comuns à actividade dos docentes” dos dois níveis educacionais, “evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo-I). Neste sentido, são perspectivadas as dimensões do perfil geral docente, fulcrais para um desempenho profissional profícuo e responsável pelo desenvolvimento de uma educação plena dos educandos, bem como da construção

da sua identidade profissional. Deste modo, este documento encerra a dimensão profissional, social e ética, que reforça a necessidade do docente adequar as suas ações educativas à realidade; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que preconiza a responsabilidade pela promoção de aprendizagens, consideradas por um currículo; a dimensão referente à sua participação na escola e da sua relação com a comunidade, que salienta a colaboração com todos os intervenientes educativos e, assim, o desenvolvimento de uma *praxis* integrada; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da sua vida, uma vez que sublinha a importância da formação contínua, de modo a desenvolver práticas inovadoras. Estas dimensões revelam-se fundamentais na ação docente, na medida em que visam contribuir “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p.29).

Ainda assim, o mesmo documento preconizou, para momento posterior, definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, tendo, então, emergido o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Deste modo, no mesmo foram delineadas as competências específicas dos profissionais de ambos os níveis educativos, no que concerne ao modo como o currículo deverá ser desenvolvido e integrado nos dois níveis. Posto isto, depreende-se que, embora tanto na EPE como no 1º CEB, se preconize o desenvolvimento de aprendizagens integradas, articulando os conhecimentos prévios das crianças, de forma a assegurar a significância do currículo, prevê-se o desenvolvimento do mesmo de diferentes formas. Assim, foi emanado que na EPE o educador de infância é o construtor e gestor do currículo, desenvolvendo-o “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” e “das actividades e projectos curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1-II), sendo que no 1º CEB o professor depara-se com uma estrutura mais rígida e controlada, assente em aprendizagens formais. Este desenvolve, então, o currículo através da mobilização e integração dos “conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, II-1).

Considerando as competências específicas de ambos os profissionais dos níveis referenciados e, na medida em que é fulcral “encarar a educação básica numa perspectiva de continuidade educativa” (Marchão, 2002, p.34), cabe ao educador de infância e ao professor do 1º CEB a promoção deste *continuum*, de modo a favorecer processos continuados e articulados. Nesta linha de pensamento, revela-se necessário estabelecer uma articulação entre estes dois níveis do ensino básico, flexibilizando o currículo no sentido de organizar as aprendizagens pretendidas e a possibilidade de coordenar “de forma flexível a sua estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999, p.54). Assim, situando esta continuidade numa dimensão curricular, entende-se que a mesma envolve “as aprendizagens sociais, (...) inter-pessoais, (...) científicas, (...) funcionais, (...) linguísticas, (...) éticas (...) que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam”, sendo que “é isso que constitui de facto o currículo na escola” (Roldão, 2000, p.19).

Perspetivando, então, este plano, verifica-se que a sua concretização e operacionalização só é possível quando se conhecem as particularidades, necessidades e interesses dos educandos e os seus contextos regionais e locais, de forma a tomar consciência de uma gestão curricular equilibrada, integrada e, consequentemente, contextualizada da ação educativa. Visando, assim, um currículo adaptado à realidade em que se atua, é permitida a “construção de percursos escolares integrados” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Capítulo I, Secção II, Art. 6º-2a)), bem como uma “articulação curricular entre” os dois “níveis (...) educativos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Capítulo I, Secção II, Art. 6º-2b)).

Considerando, neste momento, unicamente a EPE e o 1º CEB, Alarcão (2008, p.205) afirma que “um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita”, denotando “uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do ensino básico”. Assim, verifica-se a emergência do estabelecimento de uma estreita relação entre educadores e professores, de modo a que compreendam o que se realiza em

cada nível educativo, conhecendo as propostas curriculares de ambos e, assim, facilitar esta transição às crianças.

Neste seguimento, surgiu o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, estabelecendo que a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, na medida em que (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro)

na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos.

Emergido da necessidade de criar um corpo docente estável e de qualidade, com vista à formação íntegra de cidadãos, promoveu-se o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, passando a incluir a habilitação conjunta para a EPE e para o 1º CEB. Este processo de dupla formação, confere uma habilitação com duplo perfil, construindo profissionais docentes com conhecimentos em todas as áreas da EPE e do 1º CEB, abrangendo, portanto, uma dimensão comum da qualificação.

Encarado, então, como docente generalista, o educador de infância e professor do 1º CEB assumem-se como um profissional competente e capaz de proporcionar às crianças uma transição entre ciclos securizante e harmoniosa. Para Sim-Sim (2010, p.113-114),

a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição.

Deste modo, esta legislação veio trazer um contributo fundamental neste sentido, na medida em que a dupla formação destes docentes permite o acompanhamento das crianças pelo mesmo profissional da educação por um período de tempo alargado, estando o mesmo munido de conhecimentos no âmbito de atuação dos dois níveis.

Refletindo, assim, sobre a realidade educativa, e, tendo em conta a recente legislação no que concerne a este modelo de formação, ainda se assiste a um crescente isolamento dos educadores e professores do 1º CEB, que dificulta uma

transição da EPE para o 1º CEB. Deste modo, a formanda procurou ao longo da sua prática desenvolver um perfil profissional integrado, considerando o seu conhecimento relativamente às questões práticas e pedagógicas relacionadas com as competências em cada nível. Assim, à luz de uma perspetiva de continuidade aprazível para os educandos, considerou crucial estabelecer uma relação imediata entre os dois contextos, com o intuito de desenvolver estratégias e atividades potenciadoras da continuidade educativa (Bravo, 2010).

Este processo exige “mecanismos de articulação” (Serra, 2004, p.17), de modo a evitar descontinuidade em cada um dos níveis educativos e permitindo uma “coerência e sequencialização educativa como base de um desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis” (Alarcão, 2009, p.115). Neste sentido, e dada a dimensão comum da formação, pressupõe-se o conhecimento dos documentos reguladores da EPE e do 1º CEB, bem como as práticas mais apropriadas para cada nível, permitindo que o profissional reconheça as competências a desenvolver e as que se prevêem já desenvolvidas.

Depreende-se, assim, que na docência generalista o profissional está imbuído de uma visão globalizadora, encarando a continuidade educativa como “um processo de desenvolvimento contínuo que não tem ‘cortes’ nítidos e bem precisos” e considerando que “cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas” (Vasconcelos, 1997, p.90), de forma a respeitar os ritmos e evoluções das crianças. Neste sentido, é considerado o estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, em que se refere que a articulação “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Capítulo II, Secção II, Art. 8º, 2). Entende-se, então, que a finalidade fundamental deste modelo formativo “será criar condições para a emergência de um conhecimento profissional orientador de uma *actuação compreensiva*” (Roldão & Alonso, 2005, p.56).

Posto isto, esta ação apenas decorre se a continuidade educativa for encarada como um “processo unitário (que não significa standard, nem desligado das características psicológicas das diversas idades) e continuado do processo formativo de cada sujeito” (Zabalza, 1992, p.38). É neste sentido que, a possibilidade de exercer

a sua profissionalidade com crianças dos 0 aos 10 anos, dota o docente generalista de conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e escolar. Este conhecimento das estruturas psicológicas das crianças capacita o docente de um entendimento das evoluções inerentes aos diversos estádios de desenvolvimento atravessados pelo indivíduo, essencial para a “compreensão do processo de crescimento como um contínuo” (Ferreira & Santos, 2007, p.9), e para a análise do que “as crianças precisam para terem um desenvolvimento normal, (...) o modo como reagem às várias influências externas e internas e (...) a melhor forma de realizar o seu potencial” (Papalia et. al, 2007, p.8).

Assim, o acompanhamento dos educandos por um largo período de tempo facilita os processos de continuidade educativa e de articulação curricular entre os dois níveis e entre anos de escolaridade. Uma vez que este docente se revela, portanto, competente na operacionalização de ambos os processos de uma forma securizante e tranquila para as crianças, o mesmo entende que a articulação curricular cria nexo entre níveis educativos diferentes, enquanto que a continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes (Serra, 2004). Deste modo numa transição da EPE para o 1º CEB o profissional é competente para estabelecer um paralelo entre os objetivos e as áreas de conteúdo e de aprendizagem de ambos os níveis, a fim de conduzir uma ação pedagógica assente na “transversalidade em todas as componentes curriculares” (Bento, 1999, p.35).

Neste sentido, não uniformizando este momento, o docente, considerando as finalidades próprias de cada nível, deverá ser responsável por, na EPE, “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (Vasconcelos, 1997, p.28). Dado que este deverá constituir-se como um processo natural e, de modo a evitar que seja penoso para as crianças, revela-se crucial uma articulação efetiva entre os dois níveis. Assim, no 1º CEB o docente deverá, igualmente, reconhecer o trabalho desenvolvido no nível anterior, visando uma atuação mais adequada e procurando, através da adaptação de modelos curriculares, o desenvolvimento de práticas educativas conhecidas pelas crianças. Verifica-se, então, uma articulação dos dois níveis, conferindo ao educador de infância e ao professor do 1º CEB a possibilidade de refletir sobre as metodologias de

trabalho a desenvolver em ambos, conducentes a experiências de aprendizagem com significado e a um processo de transição positivo.

Promovendo, então, uma articulação ativa entre os dois níveis educativos, promotora do sucesso educativo, pessoal, cognitivo, relacional e social dos educados, o docente generalista é competente para tirar partido das diferenças entre os níveis e construir sobre elas, de uma forma criativa, atividades enriquecedoras para ambos (Cruz, 2008). Esta atitude revela-se fundamental para o planeamento de atividades integradas entre os dois níveis, compreendendo as dimensões concretizadoras da articulação curricular, nomeadamente a articulação horizontal e a articulação vertical. Considerando a primeira como a conjugação transversal de saberes de várias áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem, e a segunda a correlação sequencial de conteúdos do mesmo ano de escolaridade e de anos subsequentes (Morgado e Tomaz, 2009, citados por Barbosa, 2010), o duplo perfil docente permite uma reflexão das práticas na EPE e no 1º CEB, incorporando-as e adaptando-as ao grupo e turma, num processo propício à transição.

Na prática pedagógica da mestranda, no âmbito do 1º CEB, o reconhecimento das práticas concretizadas na EPE das crianças foram possibilitados pela prática pedagógica supervisionada do mesmo nível ter sido realizada na mesma instituição. Assim, dado o conhecimento prévio das práticas adotadas pelas educadoras, sendo que maioria dos alunos frequentaram a EPE na mesma instituição, foi possível conduzir uma *praxis* considerando a proximidade em termos de orientação educativa, de modo a estabelecer uma coerência no processo formativo das crianças. Deste modo, reconhecendo, também, as orientações e os objetivos para a EPE e para o 1ºCEB, a mesma teve em conta a necessidade de estabelecer uma “estrutura curricular organizativa, pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe [a transição], pelo sentido de globalidade e integração que lhe é inerente” (Monge, 2002, p.29). Para além da dimensão curricular, a formanda procurou proporcionar uma continuidade considerando o plano dos afetos, visto que a afetividade é fundamental no quotidiano escolar, criando ambientes de bem-estar, favoráveis “à aprendizagem em que sejam trabalhados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno” (Martinelli, 2005, p.116).

Acreditando, assim, que a esta influencia um bom desempenho dos alunos e do docente, a prática da mestrandia teve em conta a relevância das relações pessoais e interpessoais, procurando desenvolvê-las de uma forma positiva e significativa. Neste sentido, a atuação do docente generalista prevê o desenvolvimento de climas afetuosos para todos os sujeitos intervenientes, tornando-se mais sustentada ao longo dos anos. Esta relação permitirá a construção de aprendizagens, encarando que “aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, significa atribuir um significado a alguma coisa e significa inserir cada nova” aprendizagem “num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (Marchão, 2002, p.35).

Deste modo, atendendo aos contextos e aos intervenientes envolvidos nesta transição e no acompanhamento íntegro dos educandos, revela-se fulcral depreender a necessidade de uma colaboração permanente entre as famílias e os docentes, em prol da qualidade do processo educativo dos educandos. Assim, esta deverá iniciar-se e ser alicerçada na EPE, tendo em vista uma ação em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada (Jardim & Pereira, 2006, p.136).

Compreende-se, então, que esta relação transita com os sujeitos da EPE para o 1º CEB, caracterizando-se pela confiança mútua e pelo empenhamento e disponibilidade, a fim de combater situações adversas e de potenciar um desenvolvimento integral e estável aos educandos. Neste sentido, a relevância das dimensões curricular e afetiva decorre da abordagem do desenvolvimento e aprendizagem e da ecologia dos contextos evidenciada por Brofenbrenner. Deste modo, para este autor (Marchão, 2002, p.37)

os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem em contexto microssistemático, onde se facilitam ou inibem, pela qualidade dos papéis e relações interpessoais, bem como das actividades que aí ocorrem e que devem ter um carácter participativo, conjunto, progressivamente mais complexas, com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva.

Em suma, entende-se que o duplo perfil docente atende a um desenvolvimento profícuo e proficiente dos educandos, através de um vasto conhecimento do

contexto de educação e de ensino, bem como de um acompanhamento dos mesmos nos dois níveis. Para a concretização eficaz deste processo formativo, o docente deve mobilizar referenciais teóricos com vista a intervenções alicerçadas numa cultura comum que facilite o sucesso pessoal e académico dos educandos. Assim, no desenrolar da sua prática a formanda pôde considerar o que é referido por Dinello (1987, p.60), ao afirmar que

a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados.

1.2. Perspetivas pedagógicas para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Com o intuito de promover uma *praxis* educativa sustentada e apropriada, considerando os educandos com quem o docente exerce a sua profissionalidade, e, importando o supracitado no subcapítulo anterior, o mesmo deve conduzir uma continuidade que tenha como principal preocupação um processo de desenvolvimento íntegro e estável para as crianças. Neste sentido, deverá atender à matriz do 1º CEB, onde se estabelecem as orientações relativas à gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo no ensino básico. Considerando as componentes curriculares do 1º CEB e as horas de trabalho destinadas às mesmas, entendendo que para português e matemática a carga horária semanal é de sete horas, sendo que para estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras estão agendadas três horas semanais, revela-se crucial que o profissional docente reflita sobre os princípios pedagógicos e metodologias de ensino que se predispõe a seguir. Estas “devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (Ferreira & Santos, 2007, p.48). Importa, então, considerar as contribuições das

perspetivas pedagógicas, pressupondo que estas se suportam “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constituem um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34).

Acreditando que uma acção educativa eficiente visa a coexistência de diversos modelos, apropriando-se dos princípios mais adequados de cada um à realidade educativa onde se atua, a *praxis* da mestrandia orientou-se neste sentido, visando intervenções proporcionadoras de situações conducentes ao sucesso educativo dos alunos com os quais desenvolveu a sua prática pedagógica. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b, p.13), “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)”. Posto isto, de modo a fomentar intervenções idóneas, a mestrandia teve em conta os pressupostos e objetivos dos programas (DEB, Damião, Festas, Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto) e das metas curriculares, existentes apenas para as componentes curriculares de português e matemática, assumindo que os dois documentos constituem, a par de legislações, os normativos legais das áreas curriculares. Revelou-se, então, fundamental relacionar estes documentos orientadores do processo de ensino e de aprendizagem com as competências do docente do 1º CEB, veiculando as dimensões profissional, ética, social e relacional, sendo, também, crucial recorrer a um constante processo de Investigação-Ação (I-A) (conceito a ser retomado no capítulo seguinte), com vista à adoção de concepções pedagógicas mais apropriadas a cada acção.

Entendendo a criança como “o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, n.a., citado por Gâmbua, 2011, p.52) do processo de ensino e de aprendizagem, visando uma acção educativa com uma intencionalidade pedagógica assertiva, a mestrandia suportou a sua *praxis* em pedagogias ativas, espelhadas no paradigma construtivista. Neste sentido, as mesmas foram privilegiadas, dado que se revelam “mais consentâneas com as exigências da sociedade actual e com as funções da escola: educar cidadãos intervenientes socialmente” (Ferreira & Santos, 2007, p.49). Assim, nesta perspetiva é salientado o desempenho da criança, vista “como competente e

como sujeito de direitos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24), assumindo um papel ativo e central, uma vez que é a construtora do seu próprio conhecimento.

Partindo desta premissa, a formanda considerou, então, um referencial construtivista, compreendendo que este se caracteriza por “uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer»” (Fosnot, 1999, p.9). Assim, ao longo deste percurso formativo, à luz desta perspectiva de construção da aprendizagem, importou refletir sobre esta enquanto desenvolvimento, assumindo que “nada está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker, 2001, citado por Maia, 2008, p.20). Neste sentido, revela-se fulcral ter em conta que, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, o percurso para a construção de uma aprendizagem significativa, respeitando a relação entre ação e o pensamento (Maia, 2008), é mais importante que o seu produto final. Desta forma, atendendo às necessidades e expectativas dos alunos, a mestranda procurou promover com os mesmos experiências relevantes para o seu desenvolvimento.

Assim, considerando que “o primeiro princípio do ensino construtivista consiste em estabelecer um ambiente sociomoral onde o respeito mútuo é continuamente praticado” (Fosnot, 1999, p.151), emerge o socioconstrutivismo, defendido pela teoria de Vygotsky (1978), que enfatiza a interação social como o fator-chave na aprendizagem das crianças. Importa, então, depreender o construtivismo de um ponto de vista social, enraizando-se na interação com os outros e pressupondo, por isso, a construção de conhecimento cooperada (Maia, 2009). Verifica-se, assim, a relevância do outro neste processo de construção conjunta de conhecimentos, que assume um papel altamente significativo, visto que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído (Morrison, 1993, citado por Fino, 2001). Promotora desta visão socioconstrutivista, que defende, então, que o conhecimento ocorre do processo de interação dos educandos com o mundo físico e social, na sua ação pedagógica, a formanda considerou a sala de aula como uma “comunidade de debate empenhada em actividade, reflexão, e conversação” (Fosnot, 1989, p. 56).

Foi neste sentido que ao longo da *praxis* a mesma considerou o carácter interativo e cooperativo da aprendizagem, valorizando o facto “de cada discente dispor de conhecimentos (concepções) e competências, com os quais”, constrói “novos conhecimentos” (Lebrun, 2008, p.43). Assumindo, assim, uma postura socioconstrutivista, a mestranda procurou promover momentos em turma, caracterizados por uma dimensão social, onde as crianças pudessem expressar as suas opiniões e pontos de vista, de modo a criar um ambiente comunicativo em que todos os sujeitos, alunos e docentes, se envolvessem na discussão de problemas, de assuntos, de crenças e de valores. Depreende-se, deste modo, que o docente que fomenta esta prática considera que é na relação (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.7)

entre educação e a cultura, na medição e na escuta da criança, que os processos educativos incorporam as ações livres e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista.

No seguimento destas teorias da aprendizagem, sustentadas em pedagogias participativas, que se centram nos atores que coconstroem os conhecimentos, participando nos processos de aprendizagem, emerge o Movimento da Escola Moderna (MEM). Impulsionado por Sérgio Niza, em 1966, este modelo educativo, influenciado por autores como Vygotsky e Brunner, perspetiva práticas democráticas, a implementação de valores sociais e a cooperação. Neste sentido, no MEM as crianças, juntamente com o docente, deverão criar (Niza, 2013, p. 147)

condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

Considerando a prática pedagógica da instituição, que se distancia um pouco dos paradigmas defendidos pelo MEM, ao longo da sua *praxis* a mestranda, dentro do que lhe foi possibilitado, procurou adotar alguns princípios desta perspetiva. Assim, privilegiando a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999), a formanda tentou valorizar o diálogo na sala de aula, concedendo aos alunos espaços de discussão, que ocorriam por diversas vezes em situações informais. Deste modo, foram proporcionados momentos de vivência e, consequente, consciencialização de

diversos valores da vida democrática, acreditando que estes desenvolvem o respeito mútuo, bem como fomentam a compreensão, aceitação e adoção da vida em sociedade. Neste sentido, visto que a família e o professor são agentes do desenvolvimento dos educandos com papéis complementares no processo educativo (Teixeira, 2006), a mestranda, à luz deste modelo, procurou, com o seu par pedagógico, estabelecer uma atividade de cooperação com as famílias, que será mencionada no terceiro capítulo, implicando-as na resolução de problemas evidenciados pelo corpo docente da turma.

Dadas as perspetivas pedagógicas que sustentaram a *praxis* da formanda, depreende-se, assim, a intervenção ativa e participada dos alunos na construção das suas aprendizagens. Deste modo, valorizando os mecanismos de *feedback* e reforço das aprendizagens efetuadas, considerados elementos afetivos importantes na aprendizagem, condicionando a sua consecução (Ribeiro, 1989), estes foram tidos em conta na *praxis* da mestranda, que, correlacionando-os com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pela mesma, procuraram ser proporcionadores da preparação dos alunos para a resolução de problemas do quotidiano para a vida em sociedade.

Neste sentido, revelou-se indispensável o recurso à articulação curricular entre as diversas componentes curriculares, visto que esta valoriza a construção de um conhecimento convergente com as diversas áreas do saber para “uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (DEB, 2004, p.24). Assim, entende-se que a mesma implica a contribuição ativa de todos os agentes educativos, no sentido de desenvolver o currículo de uma forma contextualizada e articulada, possibilitando que o aluno construa conhecimentos integrados e integradores (Barbosa & Morgado, 2010). Foi, também, importante valorizar os conhecimentos prévios dos alunos uma vez que “numa lógica construtivista, o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores” (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p.128).

Posto isto, considerando que a *praxis* da formanda se desenvolveu com o 1º ano de escolaridade, as aprendizagens prévias das crianças revelaram-se fundamentais para a construção das aprendizagens subsequentes, sobretudo as que se relacionam

com a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, considerando-a uma parte integrante e essencial na entrada para o 1º CEB, a formanda teve a possibilidade de contactar com métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que este processo não é natural como o da linguagem oral, visto que aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias, requerendo, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (Sim-Sim, 2009). Compreendendo que ensinar a ler e a escrever numa língua de ortografia alfabética exige sempre o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a mestranda experienciou na sua *praxis* os dois métodos de aquisição da linguagem escrita, os métodos fónicos e os métodos globais, dando uma maior relevância ao primeiro, que, contrariamente ao primeiro, se relaciona com a correspondência entre o som e a grafia.

Nesta linha de pensamento, valorizando a estruturação do pensamento num percurso do concreto manipulável para o concreto da representação e daqui para o plano formal (Pato, 1995), na sua prática pedagógica a mestranda considerou a premissa defendida por Maria Montessori (1980) de que é fulcral criar um ambiente favorecedor da expressão do potencial da criança. Assim, ao longo da *praxis* revelou-se fundamental o recurso a diversos materiais e estratégias, por forma a favorecer a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, para além da utilização de materiais estruturados e da elaboração de materiais não estruturados, reconhecendo as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, a mestranda considerou-as na sua prática. Promovendo, então, um ensino adaptado e adequado à realidade, estas foram encaradas como capazes de “desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma das muitas outras opções de apoio à aprendizagem, detendo imensas implicações no desenvolvimento” (Moreira, 2002 ,p.12) dos alunos.

Assumindo-se, então, como participativas e ativas, as pedagogias seguidas pela formanda valorizam a interação e a participação da criança na vida social, revelando-se, ambos os processos, fulcrais para a construção de conhecimentos. Deste modo, através das mesmas, o docente deve identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos educandos, sendo que, para Vygotsky o desenvolvimento consiste

num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (Palincsar, Brown & Campione, 1993). Posto isto, com vista a potencializar um processo de ensino e de aprendizagem eficaz, é importante que o docente, para além de identificar, atue sobre a mesma, criando novas zonas de desenvolvimento. Este processo apresenta-se concretizável no desenrolar de pedagogias ativas e participativas, baseadas em métodos de ensino centrados no aprender, dando “um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p.18) do docente.

Entende-se, então, que a atuação sobre a ZDP das crianças, se encontra estreitamente relacionada com uma componente da perspectiva construtivista, a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo, as estratégias e os materiais utilizados pelo docente deverão respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Deste ponto de vista, defendendo um ensino mais individualizado, a formanda considerou na sua *praxis* uma componente da ação educativa referente à diferenciação pedagógica, encarada como a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades dos alunos (Morgado, 2001). Neste sentido, denota-se que este processo de diferenciação é possível através de uma das dimensões da ação do docente do 1º CEB, nomeadamente a avaliação, que assume, por isso, uma particular relevância neste ciclo de ensino. Considerando os contextos das crianças, a mesma deverá centrar-se na evolução dos percursos escolares (DEB, 2004), a fim de permitir uma tomada de decisões adequadas para a promoção da qualidade das aprendizagens, através de experiências que as tornem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

2.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Bronfenbrenner (1987), o desenvolvimento humano é afetado por diversos fatores do meio ambiente, ocorrendo, por isso, num sistema complexo. Deste modo, compreende-se que, tal como afirma Eisold (2001), a criança não existe no vazio, desenquadrada de um contexto humanizado, sendo, assim, o seu desenvolvimento concebido como um fenómeno contextualizado e contínuo. É, então, perceptível que a influência do contexto onde o indivíduo está inserido, pressupõe a possibilidade dos fatores externos ao mesmo imprimirem mudanças no seu desenvolvimento, uma vez que “não existem nem situações livres de contexto nem competências descontextualizadas” (Rogoff, 1993, p.53).

Depreende-se que a escola, enquanto instituição que existe num contexto, inserida numa comunidade, está sujeita às influências provenientes do meio envolvente, revelando-se o mesmo fulcral para a compreensão dos comportamentos, atitudes, valores e crenças dos alunos que as frequentam. Deste modo, o professor assume, ao longo da sua *praxis* educativa, responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos seus educandos, procurando “uma grande variedade de estratégias disponíveis para serem utilizadas” em sala de aula, “que respondem às necessidades dos alunos” (Arends, 2008, p.63). Assim, a investigação sobre a sua prática torna-se fundamental, uma vez que esta lhe permite melhorar a qualidade do processo educativo, organizando e dirigindo situações de aprendizagem com os seus alunos, bem como administrando a progressão das aprendizagens dos mesmos, através da reflexão sobre problemáticas educacionais que surgem num determinado momento. Considera-se, então, que os professores “não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Altricher, Post & Smoked, 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Nesse sentido, é fundamental conhecer o meio onde a criança se desenvolve, já que o seu desenvolvimento “ocorre conforme [a mesma] (...) se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta” (Martins & Szymanski, 2004, p.68). Importando, então, entender os contextos onde o indivíduo se desenvolve, no presente capítulo, de modo a compreender as suas dinâmicas e organização, será caracterizado o centro de estágio, analisando os métodos de trabalho e os espaços da instituição e o ambiente educativo dentro e fora da sala de aula. Considerando que a mestranda esteve integrada numa turma ao longo deste processo formativo, importa neste momento caracterizar a mesma, a fim de analisar as suas particularidades, uma vez que estas foram decisoras da ação educativa desenvolvida pela formanda. Será, também, explanado e caracterizado o modelo de investigação adotado pela formanda ao longo da prática pedagógica supervisionada, mobilizando as teorias e metodologias defendidas pela mesma. A referência a todas estas dimensões visa proporcionar um maior entendimento do terceiro capítulo, onde se pretende explanar diversas atividades desenvolvidas ao longo deste percurso, assumindo uma postura reflexiva, e compreender os resultados obtidos com os alunos com os quais a formanda desenvolveu o seu processo de estágio.

2.1. Contextualização do centro de estágio

O Colégio Novo da Maia (CNM) situa-se na freguesia de Milheirós, pertencente ao concelho da Maia, com uma área territorial de 3,42 km² e cerca de 4000 habitantes (Colégio Novo da Maia, 2012-2015). Nos últimos anos tem sofrido transformações significativas, devido à passagem de uma freguesia rural para uma cada vez mais industrializada, com a abertura de novas vias e a construção de novas urbanizações, dando predominância ao setor secundário, embora seja, ainda, reconhecida a agricultura nas práticas laborais. Apresentando uma vasta oferta educativa, social, desportiva, económica, ambiental e associativa, esta freguesia assegura os requisitos

e as infraestruturas necessárias para a formação íntegra dos indivíduos nela inseridos. Deste modo, o meio envolvente ao estabelecimento educativo revela-se uma mais-valia, possibilitando diversas aprendizagens e experiências às crianças, o que permite que o desenvolvimento das mesmas seja “produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que [o mesmo] se constrói de fora para dentro” (Silva, s.a., p.5).

A instituição é constituída por três pólos, onde funcionam distintas valências, desenvolvendo-se as atividades curriculares do 1º ciclo do ensino básico no polo II, juntamente com o 2º e 3º ciclos do ensino básico. Estabelecimento de ensino particular, o CNM é reconhecido pelo Ministério da Educação e a nível concelhio, pela autarquia local, sendo que apresenta, de forma autónoma, uma gestão organizacional e pedagógica, que são da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho de coordenadores, e uma gestão educacional e financeira, sendo a última gerida pelo conselho administrativo.

Assumindo como missão a “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Colégio Novo da Maia, 2012-2015), a instituição procura uma formação dos educandos enquanto pessoas, fomentando a transformação de cada um em cidadãos participativos, críticos e conscientes, através da promoção de uma verdadeira inclusão social, assente numa participação democrática. Neste sentido, o CNM desenvolve uma ação educativa que fomenta a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade dos seus formandos. Deste modo, considerando que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Capítulo II, Secção II, Art.15º), a instituição dispõe de uma oferta educacional que promove o desenvolvimento íntegro dos educandos, estimulando as suas competências pessoais, sociais e académicas, através do exercício de uma cidadania democrática e pluralista.

Proporcionando a construção de vastas competências e capacidades, o CNM considera como motores de aprendizagem e promotores da sociedade do conhecimento todos os intervenientes da comunidade, estabelecendo, assim, uma

relação de proximidade com as famílias, desenvolvendo com as mesmas um processo educativo que dê respostas aos seus interesses e necessidades. Privilegiando, então, a cooperação entre a instituição e a família, os agentes de socialização secundário e primário dos educandos, o CNM prima pelo diálogo e compromisso que estabelece com os encarregados de educação.

A instituição apresenta um Projeto Educativo (PE), “documento pedagógico que [...] estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta”, explanando “o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição” sendo “o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1991, p.10). O PE do CNM reflete a voz dos diferentes atores da comunidade educativa, tendo sido elaborado pela sua interação e pela diversidade de valores, interesses e capacidades dos mesmos. Assim, este formaliza as linhas orientadoras da ação curricular e educativa que enquadra a atividade de cada interveniente, bem como as intenções formativas e educacionais da instituição.

Integrado no respetivo PE, surge, também, o Projeto Curricular (PC), que, de acordo com Roldão (1999, p.44) é

a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Considerando que a instituição não apresenta este documento formalmente atualizado, denota-se algum distanciamento face à sua ação com as linhas orientadoras do PE. Ainda assim, salientando as atividades de enriquecimento curricular e as ofertas complementares, evidencia-se uma procura da “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Capítulo I, Art. 3ºb)).

Para além do PE e do PC, a instituição dispõe, ainda, do Regulamento Interno (RI), considerado um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela

Comunidade Educativa, que com carácter estável e normativo contem as regras ou preceitos referentes à (...) organização interna do centro” (Costa, 1991, p.31). Apresenta, também, um Plano Anual de Atividades (PAA) que se revela um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo”, correspondendo à “concretização operativa anual do projeto educativo” (Costa, 1991, p.27), uma vez que se define em função do mesmo. Verifica-se, assim, uma harmonia entre os dois documentos reguladores, o que conduz à realização de atividades paralelas aos princípios pedagógicos e educativos defendidos pela instituição.

O polo II é constituído por variados espaços que podem ser utilizados pela comunidade educativa, sendo pensados como um território organizado proporcionador de múltiplas aprendizagens. Deste modo, este edifício está dividido em seis andares, localizando-se no piso 0 nove salas de aula, munidas de cacifos individuais para os alunos, quadros interativos e computadores com ligação à internet, destinadas aos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. Para além destas, neste piso localizam-se os serviços educativos do colégio, a secretaria e receção, casas de banho para alunos e docentes, uma arrecadação para os serviços de limpeza e dois gabinetes, que servem os serviços administrativos e outros serviços, como o de psicologia, educação e desenvolvimento, bem como são locais de atendimento aos encarregados de educação. Os restantes pisos servem o 4º ano do 1º ciclo e todas as turmas dos 2º e 3º ciclos, sendo apenas partilhado entre todos os ciclos o pavilhão gimnodesportivo localizado no piso inferior do edifício. Assim, considerando que o espaço pedagógico deverá ser planeado e equipado, a instituição apresenta uma estrutura devidamente adaptada aos seus educandos, tendo sempre em conta que “as condições físicas” do contexto escolar “são factores que influenciam os resultados educativos” (Andrés, 1997, p.571).

O serviço educativo prestado pela instituição considera a importância do trabalho cooperativo entre todos os profissionais, o pessoal docente e não docente, e do mesmo com as famílias, envolvendo, deste modo, todos os agentes educativos. Assim, a equipa docente do 1º ciclo do ensino básico é composta por cerca de 19 professores, que exercem a sua profissionalidade através da docência partilhada,

estando, por isso, organizados por áreas curriculares. Desta forma, verifica-se monodocência coadjuvada na área das Expressões e nas atividades de enriquecimento curricular, espelhando o que é mencionado no artigo 8º, da Lei n.º 46/86, em que se estabelece que “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

A lecionação das áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio é, também, partilhada entre dois docentes, sendo um o professor titular de turma e o outro responsável por uma área curricular, nomeadamente, ou matemática ou português. Denota-se, então, que o CNM, no que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico, adota um modelo de ensino assente num projeto pedagógico inovador e recente, refletido em iniciativas educativas alternativas, ao invés de se guiar e basear em enquadramentos legais específicos. Este visa a primazia do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos nas distintas áreas curriculares, assumindo a “emergência de papéis específicos (...) e o desenvolvimento do trabalho em dupla” (Perrenoud, 2000, p.79), atribuindo, assim, ao professor titular de turma as disciplinas de português ou matemática e estudo do meio. A lecionação das duas primeiras áreas curriculares resulta de um dos intuitos do modelo de ensino implementado, uma vez que o mesmo prevê a colocação de professores pelos grupos disciplinares para os quais se encontram mais aptos. Deste modo, esta distribuição ocorre numa entrevista no início do ano letivo, onde é compreendida a preferência dos docentes, relativamente ao grupo disciplinar, “valorizando-se”, então, “as experiências e as práticas (...) que conduzam à melhoria do ensino” (Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, Capítulo IV, art. 13º-3f)).

Para além destes, uma vez que a matriz curricular do 1º ciclo do ensino básico contempla a oferta de componentes curriculares complementares, o CNM dispõe da oferta complementar filosofia para crianças, bem como a atividade de enriquecimento curricular de língua inglesa, sendo ambas lecionadas por docentes formados nas respetivas áreas. Estas pretendem acrescentar ao currículo dos alunos novas competências, formalizando um espaço pedagogicamente rico e complementar das aprendizagens associadas ao desenvolvimento de capacidades

básicas (Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio de 2008), organizando-se, assim, de acordo o enquadramento normativo emanado pelo Ministério da Educação e Ciência, e funcionando dentro do horário letivo, com três horas semanais.

De modo a desenvolver as aptidões e promover o maior sucesso educativo, o CNM disponibiliza, também, atividades de apoio ao estudo em todas as disciplinas e em todos os ciclos, promovendo “um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), o que permite um apoio mais individualizado aos educandos. A par destas, a oferta educativa da instituição, considera, também, atividades extracurriculares, conducentes à possibilidade de experiências propícias ao desenvolvimento pessoal e social dos educandos e a um acrescido interesse dos mesmos perante a escola e aos valores desta, encetando, por isso, um maior envolvimento e a prática de atitudes mais favoráveis às aprendizagens escolares.

Procurando promover um ambiente propício ao desenvolvimento de competências dos educandos, todos os docentes desenvolvem um trabalho em parceria, contando com a colaboração das famílias, de modo a desenvolver um trabalho apoiado nas competências de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, revela-se fundamental uma constante reflexão acerca das estratégias e práticas a modificar, para que os educandos usufruam de um processo de ensino e de aprendizagem coerente, equilibrado e sustentado.

O CNM encontra-se em funcionamento das 8h às 19h, sendo que as atividades pedagógicas do 1º ciclo decorrem entre as 8:30h e as 16:30h. Garantindo o prolongamento do horário, o centro de estágio permite que a partir das 16:30h os alunos permaneçam no estabelecimento de ensino, na sala do aluno, onde contactam com outros colegas e usufruem dos diversos materiais presentes na mesma, como computador, livros ou jogos. Para além deste espaço, os alunos podem ter apoio na sala de estudo, acompanhados por professores, bem como têm a possibilidade de usufruir das atividades extracurriculares, que englobam as áreas desportiva, musical, dramática e expressiva.

2.2. Caracterização e organização do ambiente educativo da sala de aula

A turma com a qual a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica encontra-se no 1º ano de escolaridade, sendo composta por vinte e duas crianças, treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, tendo quase todas completado já seis anos. Todos os alunos apresentam um desenvolvimento psicológico e cognitivo idêntico, denotando-se pequenas discrepâncias entre algumas crianças, devido aos seus ritmos e, principalmente, às particularidades relativas às idades.

As crianças revelam interesse pelas atividades desenvolvidas, demonstrando curiosidade e participando ativamente, salientando-se um maior envolvimento em momentos de atividades lúdicas e dramáticas, nomeadamente jogos dinâmicos e interativos, bem como em momentos de trabalho de expressão plástica, de manipulação de materiais e em momentos promotores de situações da vida real. Evidencia-se, assim, um pensamento cada vez mais complexo e o crescente interesse em tarefas mais minuciosas, sendo, por isso, necessário que os professores em determinados momentos abandonem a planificação.

Tendo como base o que foi observado e através de conversas informais com os orientadores cooperantes e com os alunos, bem como reaproveitando os conhecimentos adquiridos no processo de estágio na educação pré-escolar, realizado na mesma instituição, foi possível compreender o meio social onde a turma se insere. Este revela-se bastante estável e economicamente privilegiado, verificando-se que a maioria dos familiares das crianças apresentam habilitações literárias superiores ao ensino secundário, sendo que muitos são licenciados.

Os encarregados de educação estabelecem um maior contacto com a docente titular de turma, responsável pelas áreas curriculares de português e estudo do meio, caracterizando-se esta relação pela sua proximidade, que se concretiza numa comunicação constante por e-mail, em reuniões de pais e em atendimentos, destacando-se a última fonte de comunicação pela sua periodicidade semanal, o que permite conversas diretas e pessoais entre os dois atores educativos responsáveis

pelos alunos. A comunicação com os outros docentes é intermediada pela docente titular de turma, sendo que os encarregados de educação estabelecem contacto com o professor de matemática, por e-mail e, embora com pouca frequência, através de atendimentos, recorrendo a este para o esclarecimento de determinados acontecimentos relativos às aulas e no que concerne aos trabalhos de casa da mesma área curricular. Esta estreita relação revela-se fulcral para uma troca fidedigna de informação sobre os alunos, de modo a planear estratégias curriculares e avaliar a sua eficácia (Hohmann & Weikart, 2011). Pretende-se, assim, promover um desenvolvimento íntegro dos educandos, correlacionando as práticas educativas dos vários contextos, que deem resposta às motivações, interesses e necessidades das crianças.

A gestão do ambiente de aprendizagem, que se assume como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, é um fator determinante na construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de ações pedagógicas, compreendendo, assim, a organização do espaço, da turma e do tempo. Neste sentido, a disposição da sala de aula, enquanto espaço físico, apresenta elementos que constituem um determinado ambiente de aprendizagem que influenciará a dinâmica de trabalho e os conhecimentos que aí poderão ser construídos. Teixeira e Reis (2012, p.163), consideram “absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar”.

Para Forneiro (1998), embora considere que estejam intimamente relacionados, revela-se essencial distinguir espaço e ambiente, encarando o primeiro como um local “para a atividade” caracterizado “pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”, sendo que o segundo engloba “o espaço físico e “as “relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (p. 232-233). Deste modo, o espaço da sala de aula é gerido conforme variados fatores, visto que determinam a construção de aprendizagens e a forma como estas se concretizam, considerando que o ambiente criado revela-se um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001). Neste sentido, denota-se

uma preocupação com a disposição e organização do espaço, não apresentando uma configuração estática, uma vez que se evidencia a flexibilidade na colocação dos materiais e das mesas, visando, através da disposição dos alunos em grupo, uma aprendizagem cooperativo e colaborativa. Depreendendo a relevância desta organização dos alunos em grupos, fundamental para o apoio entre pares e para a apresentação dos conteúdos a todos (Arends, 2008), o trabalho individualizado não é colocado de parte, realizando-se diariamente, com vista à promoção da autonomia e à estruturação do pensamento numa perspetiva pessoal.

A organização do tempo escolar é definida pelo Ministério da Educação e Ciência, que estabelece a carga horária semanal de cada área curricular. Assim, cabe à instituição definir “a duração do período de tempo” de “cada unidade letiva, em função da carga horária semanal prevista nas matrizes curriculares” (Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio de 2014, Capítulo I, Art. 2º, c)). Neste sentido, os horários da turma são estabelecidos pela instituição, sendo que o tempo de trabalho dos docentes com a turma é, assim, influenciado. Verificou-se na prática pedagógica da mestranda a dificuldade dos alunos, no início do ano letivo, no reconhecimento das rotinas, tendo sido colmatadas através da elaboração, com o auxílio das formandas, de um horário que os alunos consultavam sempre que necessário. Este conhecimento dos alunos, relativamente ao seu horário, revelou-se uma mais-valia, na medida em que as referências temporais são securizantes para as crianças, uma vez que o reconhecimento das suas rotinas lhes confere um sentimento de controlo sobre o que fazem (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste sentido, considerando que as rotinas podem facilitar e controlar o uso do tempo pedagógico na sala de aula, os docentes têm em conta a necessidade de estruturar uma rotina diária previsível que proporcione uma sequência ordenada para as experiências de aprendizagem das crianças (Brickmann & Taylor, 1996). Deste modo, a *praxis* dos docentes orienta-se de acordo com o desenvolvimento dos alunos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e de tempo de concretização das tarefas, reajustando, sempre que necessário, a organização do tempo pedagógico, uma vez que o mesmo está intrinsecamente ligado à receção das atividades pelos alunos.

A organização dos materiais na sala de aula revela-se, também, um fator essencial para o desenrolar de um processo de ensino e aprendizagem proficiente, na medida em que esta deve facilitar a proposta de atividades por parte dos docentes. Assim, os orientadores procuram conceber materiais adequados às atividades realizadas, procurando a ação dos alunos na consecução dos mesmos, bem como dos encarregados de educação. A elaboração dos mesmos pelos alunos envolve uma articulação entre diversas áreas de desenvolvimento, nomeadamente, no que se refere a progressos cognitivos, motores e gráficos.

De acordo com Alarcão e Tavares (1990) a aprendizagem é uma construção pessoal, em que só se aprende, se o que se pretende aprender passar através da experiência pessoal de cada indivíduo. Assim, a gestão do ambiente educativo da sala de aula é fulcral, devendo promover um contexto que providencie oportunidades de aprendizagem mais adequadas do ponto de vista do desenvolvimento, tornando todos os alunos ativos, competentes e capazes. Esta adaptação exige uma permanente reflexão do docente, acerca das potencialidades educativas do mesmo, devendo acompanhar as necessidades e evoluções da turma.

2.3. Metodologia de Investigação-Ação

Tal como refere Máximo-Esteves (2008), a relação entre investigação e educação, que culmina num processo de Investigação-Ação (I-A), assume um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo. Deste modo, sendo esta uma relação recente, contudo, bastante próxima e pertinente para uma ação educativa ponderada e apropriada, permite que o docente, encarado como um profissional competente e capacitado, formule questões relevantes no âmbito da sua *praxis*, compreendendo que a investigação sobre a educação é “constituída por um conjunto de práticas investigativas e de conhecimentos” (Berger, 2009, p.183). Neste sentido, espelham-se nas mesmas docentes reflexivos, que procuram, de acordo com

as suas práticas indagatórias autorreflexivas, introduzir na sua ação novas estratégias e metodologias que respondam aos problemas identificados.

Assim, no âmbito educativo, a I-A, prevê a melhoria da prática pedagógica e, consequentemente, o seu desenvolvimento profissional, uma vez que são ampliados conhecimentos e competências. Esta implica um trabalho que visa enumerar verdades que se pretendem impulsionadoras de desenvolvimentos e de progressos, na medida em que a investigação deve estar ao serviço da mudança. A I-A é, então, uma ação em busca de saberes, com o intuito de modificar práticas e, desta forma, condicionar mecanismos e procedimentos reprodutores por parte dos profissionais. Neste sentido, e segundo Altricher, Posch e Somekh (1996), a I-A visa apoiar os professores e os grupos de professores a lidarem com os desafios e problemas da ação educativa e a adotarem inovações de forma refletida, conduzindo, assim, a um processo ativo e crítico, promotor de um pensamento indagatório, formando profissionais docentes capazes de avaliar os resultados e o impacto das suas ações.

Pretende-se, então, que, através de práticas reflexivas e investigativas, os professores mantenham uma postura de investigadores das suas ações, assumindo-se como profissionais críticos e reflexivos, que encaram o seu conhecimento como evolutivo, visto que este se encontra aberto à mudança. A promoção deste tipo de trabalho tem-se revelado fulcral, na medida em que o docente se torna “(re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p.17), sendo ator central do mesmo ao desenvolver “a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Posto isto, dada a função central do docente, “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (Roldão e Alonso, 2005, p.49), o mesmo deve considerá-los como seres ativos na construção dos seus conhecimentos, detentores de capacidades e competências. Neste sentido, cabe ao profissional docente fomentar capacidades para aceder à perspetiva de cada discente, articulando e integrando a diversidade de interesses e necessidades manifestados pelos mesmos, procurando,

através de uma constante atitude investigativa, a “congruência (teoria/acção) e/ou capacidade para (re)construir continuamente o (...) conhecimento sobre [os alunos] (...) e sobre [a forma] como aprendem” (Portugal, 2009, p.12). Deste modo, o docente aspira (Máximo-Esteves, 2008, p.70)

a conhecer melhor as acções e o pensamento [dos alunos], assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida [dos discentes] na sala de aula (...), com vista a melhorar as suas aprendizagens e o seu bem-estar na escola.

Depreende-se que o processo de I-A é caracterizado por um conjunto de fases que se desenrolam de forma contínua, seguindo uma sequência que engloba o desenvolvimento de uma planificação da acção, que visa a melhoria da actual prática e que, por isso, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas. Este planeamento concretiza-se na acção, que coloca em prática a primeira fase, possibilitando o confronto entre o planificado e a realidade, visto que o investigador, no decorrer deste momento, observa intencionalmente a acção, recolhendo evidências da mesma, através de técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitam avaliar o processo da acção e os seus efeitos. Após estas três fases, o professor reflete, através dos elementos recolhidos, sobre a acção com os outros membros do grupo, debatendo de forma reflexiva e crítica os efeitos desta, no sentido de reconstruir o significado da situação, que é a base para uma nova planificação e, assim, continuar outro ciclo.

Importa, então, considerar a prática pedagógica da mestranda, que para a construção da sua profissionalidade, procurou desenvolver capacidades e competências reflexivas, investigativas, criativas e participativas, de forma a adaptar-se e a intervir nos processos de mudança. Desta forma, revelou-se fulcral o recurso à metodologia de I-A, na medida em que esta é “deliberada e orientada-para-a-solução”, caracterizando-se “por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, acções orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema” (Amado & Cardoso, 2014, p.188).

Tendo, então, presentes os diversos ciclos deste processo investigativo, que preveem a mudança e a compreensão de acções educativas e dos respetivos

resultados, e revendo-se numa perspetiva sócio-crítica, a formanda desenvolveu a sua *praxis* educativa, recorrendo a metodologias de investigação ponderadas, conducentes à resolução dos problemas identificados. Perspetivando, assim, o inquérito como um método de “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2004, p.27), a díade recorreu a este instrumento de recolha de dados(cf. anexo BI). Deste modo, o seu principal intuito focou-se na importância atribuída pelo par pedagógico em conhecer a realidade educativa onde deveria atuar, de forma a desenvolver estratégias e metodologias adequadas. Assim, destinado aos encarregados de educação, o mesmo foi elaborado em formato digital numa página *online*, permitindo às famílias um procedimento mais rápido nas respostas às questões. Este instrumento de recolha de dados espelhou uma componente integrante no âmbito educativo, defendida pela mestranda, que diz respeito à interação da instituição escolar com as famílias dos educandos, dado que estes “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, importando, “por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Vasconcelos, 1997, p.43).

Considerando o papel central da técnica de observação no âmbito da educação, que “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), a ação da mestranda foi planeada de acordo com o observado e registado, através da observação participante. Assim, a mesma observou os acontecimentos, situações, comportamentos e considerou-os para o desenvolvimento da fase seguinte, referente à planificação, uma vez que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p.128). Esta revelou-se, então, o suporte da ação pedagógica, sendo o ponto de partida para a execução da planificação, que, de acordo com Zabalza (1992), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p.47). Assim, esta foi elaborada considerando as “principais variáveis em jogo e a análise das suas interações”, que permitiram a “escolha das estratégias adequadas à prossecução

dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.128). Este instrumento revelou-se um guia da *praxis* da formanda, permitindo a coerência do processo educativo dos alunos, uma vez que procurou articular e integrar os conhecimentos já dominados pelos mesmos e os que se pretendiam construir. As planificações, implementadas, então, na prática, assumiram um cariz flexível e adaptável, possibilitando uma atuação, por parte da formanda, intencional e estrategicamente desenvolvida.

Neste sentido, assumindo a característica de flexibilidade da planificação, a mestranda, por meio de observação das situações e da reflexão sobre as mesmas, em alguns momentos da sua *praxis* teve de reajustar as suas estratégias e metodologias aos conteúdos e situações imprevistas. Verificou-se, assim, a presença da observação direta no decorrer das atividades, bem como de momentos de reflexão na ação, proporcionadores de mudanças de intervenções pedagógicas. Em todas as intervenções, o processo de reflexão ocorreu, também, após a ação, sendo esse um momento em que a formanda teve a possibilidade de reconstruir mentalmente a sua ação, visto que nesta fase se dá um processo de reflexão sobre o ocorrido, em que se analisam as tomadas de decisões e os efeitos que dela decorreram. Posto isto, é, ainda, fulcral que se concretize uma outra etapa do processo de reflexão, referente à reflexão sobre a reflexão na ação, permitindo que a formanda, na sua prática pedagógica, se projetasse numa ação futura (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996).

Compreende-se que para um proficiente percurso da I-A, a mesma “tem de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos seleccionados para recolha de dados da natureza da informação pretendida” (Bell, 2004, p.22). Sendo esta uma abordagem que se revela particularmente pertinente para a ação docente, devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, a mesma permite um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um período de ação. Posto isto, a mestranda recorreu à construção de um instrumento de recolha de dados que visou o acompanhamento de todas as fases do ciclo de I-A, permitindo, a observação do processo de desenvolvimento dos educandos, através de determinadas práticas desenvolvidas, levando a uma reflexão sobre a ação e, assim, à construção de uma

nova planificação ajustada às evidências. Deste modo, através de grelhas de verificação das aprendizagens e competências a desenvolver pelos educandos, a mestranda procurou desenvolver um processo contínuo de investigação. Neste sentido, sendo previamente estabelecido o que se pretendia observar, este instrumento permitiu uma sistemática recolha de informações, conducentes a tomadas de decisões fundamentadas capazes de acompanhar o estado de desenvolvimento dos alunos. Considera-se, então, que

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001, anexo V-1).

Assim, os momentos de reflexão em diáde sobre os resultados obtidos no preenchimento das grelhas, resultantes das observações concretizadas, permitiram uma retrospeção colaborativa, despoletando uma compreensão mais sustentada da ação. Este método de investigar e refletir sobre as práticas desenvolvidas contribuíram “não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et. al., 2009, p.360).

Com base, então, nas evidências que emergiram das constantes observações e reflexões, a mestranda, ao longo deste processo formativo, propôs-se a desenvolver diversas ações educativas sustentadas nos princípios pedagógicos analisados no primeiro capítulo. Deste modo, respeitando o meio onde a turma se insere e privilegiando os métodos de trabalho desenvolvidos pelos orientadores cooperantes, a *praxis* da formanda procurou colmatar dificuldades e necessidades, potencializando diversas o desenvolvimento íntegro dos educandos. A sua prática pedagógica surgirá no próximo capítulo, analisando o seu processo de execução e apresentando-se os resultados obtidos.

3.DESCRICÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Tendo sido até ao momento explanado o quadro teórico e legal que sustentou a prática pedagógica da mestranda, apresentando a instituição e a turma com a qual a mesma desenvolveu este processo formativo, pretende-se no presente capítulo referenciar as competências desenvolvidas pela formanda, no âmbito da profissionalidade docente do 1º CEB. Neste sentido, procura-se depreender a evolução dos processos inerentes às práticas da docência nesta valência, nomeadamente no que concerne à observação, planificação, ação, avaliação e articulação curricular, bem como as dimensões do perfil docente e aspetos relacionados com a gestão das emoções, afetos e motivação dos alunos. Considerando, então, todas estas competências constituintes da profissionalidade docente, as mesmas estiveram na base de todas as tomadas de decisões da mestranda e do seu par pedagógico, sendo fundamentadas em saberes teóricos. Assim, a mestranda procurou articular a teoria com a prática, construindo o seu conhecimento profissional como resultado do encontro entre teorias com práticas profissionais que as interpretam, desafiam, interrogam e desenvolvem (Sarmiento, 1996). Partindo desta premissa, a mestranda procurou estabelecer uma prática adequada e coerente à realidade educativa, importando, por isso, referir, analisar e fundamentar, de um ponto de vista reflexivo, algumas intervenções efetuadas pela mesma ao longo deste percurso, de modo a compreender o seu contributo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional da formanda.

Assumindo uma postura de abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, à aceitação da diversidade e das diferenças, à partilha e ao diálogo com os diversos agentes educativos e à promoção de um saber mais holístico e interdisciplinar (Alonso, 1996), a mestranda, tal como mencionado no segundo capítulo, alicerçou este momento do seu processo formativo na metodologia de I-A. Desta forma, visando um desenvolvimento profissional eficiente e capaz de responder aos desafios

do quotidiano escolar, esta revelou-se potenciadora de uma postura investigativa, crítica e reflexiva, através de um processo cooperativo e colaborativo com o par pedagógico e os orientadores cooperantes.

Deste modo, a ação pedagógica da formanda encetou-se com o processo de observação, considerando que este “pressupõe 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). Neste sentido, importa referir que este, embora tenha sido a etapa inicial da *praxis* educativa da formanda, foi considerado no decorrer da mesma, permitindo recolher informações e conhecer com maior fidedignidade a instituição, o ambiente educativo da sala de aula e os alunos com quem desenvolveu a sua ação pedagógica. Assim, uma vez que é necessário observar para problematizar, intervir e avaliar, de modo a proporcionar uma ação educativa com uma intencionalidade pedagógica sustentada, revela-se fundamental delimitar o modo como esta competência do docente se deverá concretizar.

A mestranda procedeu a uma observação estruturada e não estruturada, assim, entendendo que a primeira é planeada, com objetivos e critérios previamente definidos, revelou-se necessário o recurso a instrumentos de recolha de dados, como, por exemplo, as grelhas de verificação e o inquérito, já mencionados no segundo capítulo, bem como a elaboração, pela díade, de uma grelha de observação (cf. anexo 2AII) no início do processo de estágio, com o intuito de recolher informação aprofundada sobre os recursos da sala de aula, os alunos e a dinâmica do ambiente educativo, a fim de se inserirem na realidade e, conseqüentemente, desenvolver ações mais profícuas. Por sua vez, a observação não estruturada ocorre em momentos espontâneos e, por isso, não é planeada, emergindo em situações do dia a dia, em que a mestranda observava, por exemplo, intervenções dos alunos ao longo das aulas, sobretudo relativas à área curricular de português ao reconhecerem palavras e/ou letras que ainda não tinham sido lecionadas. A observação concretizada foi fundamentalmente participante, dado que se realizou em contacto direto, frequente e prolongado com as crianças nos seus contextos, sendo a mestranda instrumento da sua própria pesquisa (Correia, 2009, p.31). Participando,

assim, ativamente na vida da turma, esta processou-se de forma ocasional, direta, sistemática e naturalista, sendo direta e indireta, ao nível de turma e individual.

Neste sentido, foi possibilitado à formanda um conhecimento dos alunos, identificando as características de cada um, de modo a adequar as práticas e, assim, proporcionar momentos de motivação para a turma. Deste modo, o processo de observação estendeu-se para além da utilização dos instrumentos de recolha de dados, sendo que a díade obteve diversas informações junto dos orientadores cooperantes e do par pedagógico, através de diálogos informais. Estes momentos destacaram-se pelas trocas de opiniões e informações, fomentando a coesão entre o grupo de trabalho docente, que se preocupou em aprofundar a compreensão de cada aluno de forma individual (Hohmann & Weikart, 2011). Para além dos diálogos informais com os orientadores, a díade teve a possibilidade de estabelecer, também, conversas informais com todas as crianças, permitindo-lhe ganhar a sua confiança e, assim, “compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que realmente importa para elas, quais as suas motivações” (Portugal, 2009, p.13), cabendo às mestrandas estabelecer uma relação afetuosa com os alunos. Complementando estas técnicas de observação, revelou-se crucial analisar, também, os dois documentos orientadores da ação educativa da instituição, o PE e o PC, de forma a conhecer as dinâmicas do CNM e, assim, possibilitar à díade uma adaptação às mesmas. Esta análise levou a díade a confrontar-se com uma prática contraditória às perspetivas pedagógicas defendidas por ambos os documentos e pelas mestrandas.

Considerando, então, que a observação conferiu à mestranda um conhecimento aprofundado do contexto educativo e dos seus intervenientes, este processo suportou e possibilitou a adequação da *praxis* desenvolvida. Assim, esta concretizou-se semanalmente, em alternância com o par pedagógico, tendo cada semana um tema que as formandas procuravam integrar nas atividades. Deste modo, eram realizadas planificações diárias de cada dia da semana, consideradas pela formanda um guião da ação, concebendo um “apoio conceptual e justificativo das decisões” (Vilar, 1992, p.73) e prevendo estratégias de procedimento. Estas foram concebidas de uma forma colaborativa, na medida em que a díade se apoiou, partilhando expectativas, informações e conhecimentos, podendo, também, contar com o apoio

dos orientadores cooperantes, que apresentavam os conteúdos que pretendiam ver explorados semanalmente com a turma. Tendo, então, em conta o que lhes era solicitado, cada mestranda nas semanas pelas quais estaria responsável de assegurar, apresentava aos orientadores propostas concisas, sustentadas e adequadas, consoante a análise das observações recolhidas das motivações, interesses e necessidades dos alunos.

Acreditando na relevância da maximização das competências das crianças, de modo a proporcionar um ensino mais motivador e envolvente para as mesmas, a formanda procurou planificar em torno da premissa de que a aprendizagem deve ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Pinto, 2007). Neste sentido, dentro do possível, visando uma aprendizagem eficaz por parte de todos os alunos, a formanda tencionou o desenvolvimento de uma educação inclusiva apoiada em estratégias diferenciadas aos ritmos de aprendizagem dos educandos e do tempo na concretização das tarefas, de modo a proporcionar um desenvolvimento educacional impulsionado por um ambiente apropriado à construção, produção e divulgação do conhecimento (Sabino, 2008). Deste modo, valorizando a diferenciação pedagógica, definida por Tomlinson e Allan (2002, p.14) como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno”, esta revelou-se uma metodologia de ensino escassa nas ações educativas da mestranda, uma vez que este processo formativo se desenvolveu, como já referido anteriormente, com uma turma do 1º ano de escolaridade, num período de adaptação por parte dos alunos. Assim, devido às influências do contexto onde se estão inseridos e, uma vez que todos ainda se encontravam numa fase inicial da aprendizagem formal, revelou-se um estado de desenvolvimento próximo entre a grande maioria dos alunos. Denotou-se, então, uma maior presença da diferenciação espontânea, um polo da diferenciação pedagógica, que se traduz em “intervenções imediatas, muitas vezes espontâneas, que o professor utiliza face à diversidade de atitudes, ritmos de participação, esforços, dificuldades (...) dos diferentes alunos” (Pinharada, 2009, p.19). Assim, esta forma de diferenciação permitiu reajustamentos circunstanciais, proporcionando, igualmente à diferenciação planeada, uma aprendizagem guiada pelas formandas,

permitindo que os alunos aprendessem mais e melhor, tendo alguém que lhes fosse dando a informação que necessitam a cada momento para progredir (Lidon, 2006, p.21).

Importa, ainda, salientar que em todas as planificações a formanda procurou desenvolver articulação curricular entre as atividades e os conteúdos a serem explorados, associando-os, do modo mais pertinente, às temáticas semanais, incorporando nas suas práticas princípios de perspetivas curriculares da EPE conhecidas pelas crianças, como o modelo *High-Scope*, o MEM e o método de Maria Montessori. Deste modo, foi considerado o que é previsto pelo Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, em que se refere que o docente deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar” (Anexo n.º2, II-2e)). Neste sentido, ao longo de todo este processo formativo estiveram patentes a articulação horizontal, concretizando-se de uma forma ativa, conducente ao sucesso educativo, pessoal, cognitivo, relacional e social dos educandos. Assim, procedeu-se à planificação de momentos de “cultura interdisciplinar” (Roldão, 1999, p.47), estabelecendo “a necessária articulação integradora que proporcione uma percepção global e não atomística dos fenómenos a estudar” (Roldão, 1995, p.36). Perspetivando a organização do conhecimento, foi considerado fundamental que os alunos compreendessem e sentissem a necessidade de realizar as atividades propostas e de saber quais os conteúdos a abordar no início de todas as tarefas, procurando dar sentido educativo próprio ao que se faz, considerando permanentemente os porquês (contexto de justificação) e os para quês (contexto de racionalidade e coerência) (Zabalza, 2001, p.97).

Tendo, então, em conta uma ação pedagógica adequada à realidade educativa, a mestranda procurou ser congruente com os objetivos explanados no PE e no PC da instituição. Contudo, como já referido anteriormente, deparou-se com uma *praxis* docente discordante com as perspetivas defendidas pela instituição e pelas formandas. Visando, assim, uma ação transformadora da realidade, à luz da perspetiva socioconstrutivista, a formanda encarou os alunos como “um ser total (...) onde as realizações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos” (Ferreira & Santos, 2007, p.49) aos mesmos. Assim, a prática da mestranda desenvolveu-se

segundo pedagogias ativas, valorizando que os princípios pedagógicos não podem ser concebidos como posições estáticas, mas como dinamicamente interrelacionadas com objetivos sociais e cognitivos, teorias de aprendizagem, tecnologias de apoio disponíveis e com características pessoais e intelectuais de grupos de ensino (Schaeffer, 1972, citado por Ribeiro, 1989).

Neste sentido, após diversas observações dos lanches que os alunos traziam de casa, a díade denotou a necessidade de desenvolver um conjunto de atividades que fomentassem práticas de uma vida saudável, passando, fundamentalmente, por uma alimentação saudável e equilibrada, aliada a uma vida ativa. Denominado “Projeto alimentação saudável – como e porquê?” (cf. anexo 2BII), o mesmo concebeu-se em parceria com o projeto “Lanches saudáveis – sempre a somar”, desenvolvido pela nutricionista da instituição. Assim, a díade propôs a implementação de diversas atividades, entre dezembro e janeiro, procurando que as mesmas respondessem aos objetivos que as impulsionaram, colmatando as necessidades observadas. Deste modo, à luz da perspectiva do MEM, que prevê a participação das famílias na vida escolar das crianças, as formandas consideraram o incentivo à colaboração das mesmas, uma vez que cabe à instituição educativa facilitar essa participação, proporcionando situações que propiciem o envolvimento familiar (Hohmann & Weikart, 2011). Visando, então, a participação das mesmas e dos seus educandos, de modo a sensibilizar ambos os intervenientes para a importância de um crescimento saudável, foram planeadas atividades que visavam o trabalho cooperativo entre pais e filhos e a deslocação dos pais à instituição para uma formação em parceria com a nutricionista, de modo a compreender os mitos e verdades da alimentação adequada à faixa etária dos alunos. Contemplando a impossibilidade da formação com os familiares, a díade propôs em alternativa a distribuição de um folheto informativo (cf. anexo 2BIII) de práticas de vida e alimentares saudáveis, acompanhado de uma ementa (cf. anexo 2BIV) potenciadora da planificação dos lanches semanais das crianças com os encarregados de educação. Contudo, uma vez que a díade não obteve resposta por parte da coordenação do 1º CEB atempadamente, em relação à interação com as famílias, o desenvolvimento do trabalho colaborativo com as mesmas não se proporcionou.

Deste modo, considerando a relevância da influência do professor para uma educação alimentar e a importância de alertar e refletir com os alunos sobre a sua qualidade de vida, a diáde concretizou com os mesmos as atividades em que se previa apenas a participação das crianças na instituição com os restantes intervenientes. Posto isto, foram fomentados diversos debates em contexto de sala de aula, sendo apresentados pelas formandas e pelos alunos alimentos saudáveis e não saudáveis e práticas de vida proporcionadoras do bem-estar físico e mental. Assim, foram criados ambientes de aprendizagem socializadores, de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade e as teorias das crianças foram escutadas, legitimadas (Lino, 2007) e debatidas em turma. Neste seguimento, os alunos ilustraram o prato mais comum das suas refeições, tendo-o apresentado à turma e compreendido, em grande grupo, se os mesmos eram saudáveis ou não. Nos momentos de debate e ao longo da apresentação de cada um, a diáde teve a possibilidade de evidenciar que uma parte, razoavelmente significativa, das crianças reconhecia que as suas práticas alimentares não eram saudáveis, contudo, afirmavam que iam “falar com os pais”. Estas observações dos alunos denotavam uma maior tomada de consciência da importância de bons hábitos alimentares, comprovando que as ações educativas podem influir positivamente na formação de hábitos alimentares, contribuindo para o estabelecimento de um comportamento alimentar saudável e equilibrado (Davanço et. al, 2004). Nestes diálogos revelou-se, também, pertinente verificar que a grande maioria dos alunos demonstrava interesse e praticava atividade física, sendo que quase todos usufruíam destes momentos nas atividades de enriquecimento curricular da instituição. Posteriormente, foram dinamizadas atividades, resultantes das observações da prática de uma vida saudável, tendo a diáde proporcionado à turma uma atividade desportiva, nomeadamente, uma aula de *zumba kids* (cf. Figuras 1-2, anexo 2BV), e, na sequência deste momento, foi elaborado pela turma um lanche saudável, onde os alunos preparam sumo de laranja natural e espetadas de fruta (cf. Figuras 3-4, anexo 2BV). Estes momentos revelaram-se cruciais para o estabelecimento de relação afetiva entre os alunos e as mestrandas, uma vez que estes ambientes proporcionam

experiências afetivas mais incisivas, contribuindo positivamente para a segurança, conhecimento e desenvolvimento dos alunos (Mello & Rubio, 2013, p.7).

Para além das evidências que potenciaram o conjunto de atividades apresentadas, as mestrandas observaram dificuldades no processo de formação de palavras da turma e, tencionando promover um processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita eficaz e aliciante, consideraram pertinente desenvolver uma atividade, contínua, estimuladora do progresso dos alunos neste domínio. Assim, tendo por base as teorias de Piaget e Vygotsky (1963, 1994), a mestranda procurou encarar as crianças como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, perspetivando que as estratégias subjacentes a esta proposta atribuíssem à turma a responsabilidade da construção do conhecimento, oferecendo-lhe a possibilidade real de participar ativamente na sua própria aprendizagem (García & Pérez, 2001).

Neste sentido, tendo sido possível verificar, após diversas observações, a motivação da turma face a atividades lúdicas e criativas, a formanda procurou desenvolver a sua *praxis*, considerando a criatividade no ensino. Deste modo, a mesma considerou a indispensabilidade deste aspeto para uma proficiente construção de aprendizagens, que se não for desenvolvido “de uma forma sistemática, jamais o mecanismo ensino/aprendizagem funcionará adequadamente” (Santos & Balancho, 1993, p.12). A proposta do percurso de atividades foi alvo de uma profunda reflexão, por parte das formandas, antes, durante e após a sua implementação, salientando-se este último momento na redação da narrativa colaborativa concretizada com o par pedagógico (cf. anexo 2AIII). O desenvolvimento deste percurso de atividades procurava distanciar-se de processos diretos de persussão, através da utilização contínua de fichas ou exercícios gráficos, visto que a aprendizagem da escrita decorre mais facilmente através da utilização de estratégias diversificadas e motivadoras (Vasconcelos, 2007).

Foi, então, apresentado à turma a proposta do conjunto de atividades do “Balde das pipoletras” (cf. anexo 2BVI) e a sua dinâmica. Assim, a díade explicou aos alunos que o balde continha “pipoletras”, uma espécie de pipocas com vogais e consoantes escritas e, no verso, um número que seria utilizado para a formação

de “pipopalavras”, ou seja, as “pipoletas” com os mesmos números formariam uma “pipopalavra”. A díade perspectivou, assim, a continuidade da proposta em consonância com a aprendizagem das letras, sendo adicionadas ao balde novas “pipoletas” de cada vez que fosse abordada uma nova letra, visando a formação cada vez mais variada de “pipopalavras”. Acompanhando as estruturas cognitivas de cada aluno, o estado e o ritmo das suas aprendizagens, previu-se, para uma fase posterior, a iniciação à construção frásica.

Iniciando a componente prática, esta teve como fundamento a teoria de Piaget (1975), acreditando que a criança conhece e compreende o mundo através da sua ação sobre os objetos, sendo, por isso, esta estratégia a ponte entre a escrita e os alunos. Também a manipulação do material foi ao encontro da premissa defendida por Maria Montessori (1980), em que se assume que “o manuseio e o manejo dos objetos” contribuem para “o desenvolvimento dos sentidos, a preparação da inteligência para a ação, a observação”, permitindo o fomento de um hábito intelectual que impulsiona o interesse dos alunos pela aprendizagem da leitura e da escrita (Araújo & Araújo, 2008).

Neste sentido, a receptividade da turma à proposta foi bastante positiva, reconhecendo rapidamente, ainda antes da explicitação das mestrandas, que o balde apresentado (cf. Figura 5, anexo 2BV) se assemelhava a um balde de pipocas, colocando de imediato a questão “vamos comer pipocas?”. Deste modo, as mestrandas distribuíram “pipoletas” por todos os alunos, bem como uma folha de registo, sendo que as “pipoletas” de cada um deveriam formar uma “pipopalavra”. As mestrandas assumiram uma postura de orientação e acompanhamento, circulando pela sala, a fim de observar o desempenho dos alunos na tarefa e de os auxiliar sempre que necessário (cf. Figuras 6-8, anexo 2BV). Após algum tempo, todos apresentaram a sua “pipopalavra” à turma, soletrando a mesma, tendo sido atribuída a tarefa a todas as crianças de verificar a palavra enunciada pelo colega ao lado, a fim de a validar ou não. Ao longo desta apresentação, os alunos escreviam no registo as palavras formadas por todos, sendo que a estagiária, simultaneamente, escrevia as palavras no quadro, pois, de acordo com Pereira e Azevedo (2005, p. 24) “é importante que a criança possa observar o professor no acto de escrever com

todas as dificuldades que este comporta”. Este momento assumiu grande relevância, na medida em que possibilitou aos alunos uma observação da direção da escrita, do espaço entre as letras na palavra e do modo como cada letra se escreve na caligrafia manuscrita.

A concretização desta atividade revelou-se um importante momento de verificação do desenvolvimento evidenciado pelos alunos no que concerne à formação de palavras. Assim, a díade observou que algumas crianças realizaram a tarefa com facilidade, não demonstrando constrangimentos, sendo que outros, contrariamente, revelaram inibição, destacando-se a dificuldade de alguns alunos no reconhecimento de fonemas, não conseguindo, por isso, proceder à leitura dos respetivos grafemas. Demonstrando um espírito de entreajuda, alguns alunos desenvolveram um trabalho cooperativo de forma espontânea, visto que, por exemplo, a criança T. A. após formar a sua “pipopalavra” revelou preocupação para com dois colegas da sua mesa de trabalho, que não conseguiam juntar as letras de uma forma lógica, pedindo para os ajudar. Esta atitude foi significativamente valorizada pela mestrande, visto que uma das dificuldades que a turma apresentava na iniciação deste processo formativo, relacionava-se com a capacidade do trabalho cooperativo e colaborativo, tendo, por isso, sido possível evidenciar neste momento um desenvolvimento relacional dos alunos.

Deste modo, foi possível refletir sobre a valorização do trabalho cooperativo, uma vez que, tal como mencionado no primeiro capítulo, a formanda valoriza a perspetiva do MEM, sendo este um modelo pedagógico propiciador da formação pessoal. Assim, não estando planeada uma atividade centrada no desenvolvimento da cooperação entre os alunos, este processo ocorreu e comprovou o que Niza (1998, p.80) defende, ao afirmar que “o sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho”.

Considerando que “o novo lugar, a escola, está socialmente associado à entrada formal na linguagem escrita” (Sim-Sim, 2010, p.111), no ingresso no 1º CEB, as crianças criam elevadas expectativas face ao momento de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, esta inicia-se muito antes desta entrada, sendo que as crianças

no início deste processo de ensino, já possuem vastos conhecimentos relativos à leitura, devido a experiências anteriores. Neste sentido, a mestranda procurou, face proporcionar ao longo das atividades uma prática que lhes permitisse tirar partido das diferenças entre a EPE e o 1º CEB e construir sobre elas, de uma forma criativa, atividades enriquecedoras para o novo ciclo (Cruz, 2008).

De modo a colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos, a díade, tendo observado o envolvimento e o interesse revelado pela turma, pretendia dar continuidade à proposta. Contudo, após uma reflexão, as mesmas consideraram a suspensão da mesma, dado que, devido ao trabalho constante de treino de grafismos, valorizado pela instituição, as atividades de formação de palavras recaem para segundo plano, primando pelo ensino e aprendizagem concentrados das letras.

De acordo com Kilpatrick (1971), o desenvolvimento de ambas as propostas, visando a resolução de problemas evidenciados, compreendeu a necessidade de promover uma nova forma de aprendizagem, com recurso a métodos de ação eficaz em situações novas. Procurou-se que os alunos se envolvessem nas atividades propostas, potencializando atitudes como aprender a refletir, a debater e a questionar-se. Estas capacidades evidenciaram-se, sobretudo, no projeto relativo à alimentação, que propiciou vastos momentos de reflexão entre a mestranda e a turma, através de diversos diálogos, em que as experiências aos alunos foram tidas em conta, valorizando-os como pessoas com capacidades para aprender (Oliveira-Formosinho, 2011).

Uma vez que o progresso da última proposta foi impossibilitado, a mestranda, adotando uma postura crítica e reflexiva, investigou sobre os processos de ensino e de aprendizagem de português, de modo a recorrer a opções metodológicas apropriadas. As pesquisas da formanda possibilitaram-lhe uma ação diversificada e flexível, visto que a mesma procurou recorrer a diferentes estratégias, com vista a um processo de aprendizagem da leitura e da escrita profícuo, dado o seu papel de relevância na promoção de outros saberes relacionados com a formação global do aluno (Valadares, 2003).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita destaca-se como a missão crucial do 1º CEB, não deixando de aprofundar o conhecimento da linguagem oral.

Assim, é apresentado no Programa de Português do Ensino Básico (Reis et. al, 2009, p.12)

o princípio da *transversalidade* (...) que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e (...) antes e para além dele.

Considerada como um *continuum* de todos os indivíduos, o seu domínio é fundamental para o desenvolvimento individual de cada sujeito, verificando-se em todas as situações comunicativas dos educandos e, portanto, não emerge de uma forma isolada.

Sustentados numa metodologia global, em que o aluno é colocado diante de palavras e, através de um trabalho de análise de um todo complexo, que progride para chegar aos seus elementos mais simples: as sílabas e os fonemas (Viana, Ribeiro & Santos, 2007), denotou-se, com a realização da atividade proposta, que este método e as estratégias subjacentes não se revelaram concretizadoras da aprendizagem. Neste sentido, de entre outras formas potenciadoras do caminho para uma aprendizagem proficiente e relevante para os alunos, as mestrandas consideraram a estabilidade do desenvolvimento fonológico dos mesmos. Assim, tendo em conta a relevância do domínio desta componente do conhecimento linguístico para a aprendizagem da leitura e da escrita, importa referir que este foi o ponto de partida principal no desenvolvimento deste processo.

Neste sentido, valorizando a motivação da turma face à visualização de imagens e vídeos, a mestrandas considerou os métodos fónicos, visto que os alunos revelaram uma maior facilidade na aprendizagem das letras num caminho de reconhecimento das mesmas pelo seu nome e pelos fonemas associados. Assim, na sequência da aprendizagem da letra v, a mestrandas, tendo autorização dos orientadores cooperantes, filmou todos os alunos a enunciarem uma palavra que comportasse na sua constituição a letra. Uma vez que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) “são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem”, permitindo “a criação de espaços de interacção e partilha” (Ponte, 2002, p.20), o recurso a esta estratégia revelou-se bastante adequado, visto que os alunos foram capazes de analisar as palavras, dividindo as sílabas e reconhecendo diversos fonemas. Este

momento foi propício à consciencialização do “erro”, visto que as crianças ao se visualizarem e escutarem detetaram algumas trocas de fonemas. A título de exemplo, um aluno, após ter depreendido que enunciou a palavra “foca”, revelou frustração e desânimo, tendo sido, por isso, necessário a mestrandia ter realizado uma exploração positiva do erro, através da análise do pronúncia dos fonemas /f/ e /v/. Assumindo que “o desequilíbrio facilita a aprendizagem” (Fosnot, 1999, p.52), em momentos como este a formanda procurou sempre compreender o porquê dos desvios, questionando e refletindo com os alunos, incentivando as suas participações e alertando-os para a importância de compreender o pensamento dos outros.

Destacando-se a utilização das TIC, a que se recorreu ao longo da *praxis* na concretização de atividades interativas e projeção de imagens e/ou vídeos, como já referido, importa, neste momento, salientar uma aula da área curricular de estudo do meio. No âmbito do subdomínio, estabelecido pelo Programa de Estudo do Meio, “a segurança do seu corpo”, procurava-se explorar com os alunos os sinais de perigo que se encontram diariamente em objetos com os quais, muitas vezes, contactam, explorando, também, os perigos no contacto com eletrodomésticos e os acedentes domésticos (cf. anexo 2BVII). Assim, a mestrandia levou para a sala diversos objetos com os diferentes sinais de perigo e, considerando a necessária atitude dialógica no processo de ensino e aprendizagem, partindo de uma questão problematizada (Haydt, 1995), iniciou um diálogo com a turma. De modo a tornar mais explícito o diálogo, o mesmo foi acompanhado de uma apresentação *powerpoint* sobre cada sinal (cf. anexo 2BVIII) e de um vídeo referente aos perigos relacionados com os eletrodomésticos. Após a discussão sobre o que foi dialogado e visualizado, a mestrandia introduziu questões relativas aos objetos perigosos que se podem encontrar em casa, apresentando um outro vídeo e questionando os alunos sobre os objetos visualizados no mesmo. Em simultâneo às respostas dadas, a formanda, utilizando a mesma apresentação *powerpoint*, foi confirmando as respostas dadas pelos alunos, discutindo com os mesmos as consequências de utilizar desadequadamente os objetos referidos. De modo a sintetizar o que foi abordado, foi realizado um jogo interativo, constante no fim do já referido *powerpoint*, apresentando três “níveis” de complexidade, relativos ao nome de cada sinal de

perigo, relacionando-os com os objetos levados pela mestranda, referentes à identificação de objetos perigosos e à análise de situações perigosas, proporcionadoras de acidentes.

A atividade descrita visou o proporcionamento da construção de aprendizagens partilhadas (Duarte, Marques, Tomás & Pereira, 2002), com base no diálogo, considerando que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida” (DEB, 2004, p. 101). Assim, valorizando o recurso às TIC, na medida em que estas surgem como um meio aliciante e natural para as crianças (Fernandes, 2012), bem como a importância do jogo para o processo de ensino e aprendizagem, dado que não o ato lúdico relaciona-se com os aspetos cognitivos, assumindo-se como uma conduta complexa, caracterizada por ser um motor de desenvolvimento e de crescimento dos educandos (Aguilar et. al, 1988).

Considerando o modelo do MEM, a mestranda procurou ao longo da sua *praxis* desenvolver momentos de vivência de valores democráticos, através do envolvimento dos alunos, dando voz e respeitando todos, de forma a proporcionar aprendizagens participadas. Paralelamente a este método de ação, a formanda valorizou a dinamização de atividades promotoras de integração curricular “compostas por conteúdos e objectivos operacionalizados através de metodologias diversificadas que pressupõem consequências educativas” (Zabalza, 2001, p.95). Neste sentido, numa semana a escolha da temática relacionou-se com as profissões, sendo que esta opção teve em consideração que prolongar a discussão de um assunto ao longo de vários dias permite não restringir o trabalho do aluno ao tempo limitado da aula (Lopes et. al, 1996, p.20), promovendo, assim, a construção de conhecimentos para além da sala de aula. Na planificação desta semana a mestranda expectava um elevado envolvimento dos alunos, que se veio a comprovar, face à temática e às atividades potenciadas pela mesma. Importa, então, salientar uma atividade decorrida ao longo de uma aula de estudo do meio, realizada na sexta feira dessa semana, tendo em conta que ao longo dos dias anteriores as crianças tinham experienciado diversas profissões, através do jogo lúdico-dramático, uma vez que este proporciona momentos em que a criança, construindo um espaço onde recria situações do quotidiano, desempenha papéis e imagina ações (Câmara,

2007). A concretização da mesma preconizou a mobilização de conhecimentos, já explorados na EPE e previstos para as semanas posteriores, da área curricular de matemática, relacionados com o domínio da organização e tratamento de dados.

Foi, então, proposto à turma a construção conjunta de uma tabela de frequências e de um gráfico de barras, relativos às profissões que cada aluno gostaria de exercer quando crescesse, com recurso à colagem de botões para realizar as barras no gráfico. Assim, a mestranda questionou todos os alunos sobre o que gostariam de ser, tendo-se recolhido a informação e realizado a contagem através da tabela de frequências (cf. Figura 9, anexo 2BV). Cada criança registou com um traço a sua escolha, sendo explicado pela mestranda, no decorrer da votação, o funcionamento deste método. Algumas já tinham construído uma tabela de frequências na EPE, sendo pedido por uma para explicar como a mesma se organizava. Dois alunos elegeram duas profissões, o que motivou outro, que já tinha registado a sua opção, afirmar que “também quero ter duas profissões, pensava que só podia ter uma”. Deste modo, prosseguiu-se a contagem, que se realizou rápida e facilmente, demonstrando que os alunos compreenderam como esta forma simplifica a contagem. Após esta organização de dados, a mestranda sugeriu à turma a construção de um gráfico de barras (cf. Figura 10, anexo 2BV), com base na tabela de frequências, visto que este é uma forma de visualizar a informação de uma tabela de frequências (Martins & Ponte, 2010). A mestranda explicou qual o objetivo e como o mesmo se constrói, tendo todos os alunos colocado um botão na tabela, no local da profissão que escolheram, analisando-se que a mais votada foi a de futebolista, o que se depreende pelo facto de quase todos os alunos do sexo masculino jogarem futebol.

Este foi um importante momento de interação entre a turma, que revelou interesse e comportamentos adequados, sendo de evidenciar o respeito demonstrado pelos outros na vez de cada um falar. Contudo, na construção do gráfico a turma iniciou alguns comportamentos desadequados, visto que as crianças começaram a falar para as outras de extremos da sala. A estagiária teve de intervir, sendo que a mesma deveria ter prevista a realização de registos individuais em simultâneo à construção do gráfico, uma vez que estes permitem manter os alunos

focados, compreendendo os conteúdos apreendidos e quais as suas dúvidas, de modo a organizar o seu pensamento (Nacarato & Lopes, 2009). Importa referenciar a mobilização de conteúdos da área curricular da matemática neste momento, considerando que é necessário tornar a matemática viva para os alunos, concretizando tarefas que reflitam contextos significativos e a integridade dos conteúdos matemáticos (Schwartz, 1995). Verificou-se, então, a interligação da matemática com “situações extra-matemáticas” (Moreira & Oliveira, 2004, p.27), compreendendo que os fundamentos desta componente curricular mergulham na vida real (Caraça, 1984).

Perspetivando pedagogias ativas na valorização do processo de ensino e de aprendizagem, visto que o “aprender do aluno não é um acto individual e isolado, mas interactivo com os dispositivos instituídos no ensino” (Ferreira & Santos, 2007, p.102), a mestranda fomentou a sua prática na relevância do saber fazer. Neste sentido, indo ao encontro do que preconiza o Programa de Matemática do Ensino Básico (Damião & Festas, 2013), a aprendizagem da matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, promovendo uma passagem gradual do concreto para o abstrato, já que a abstração desempenha um papel fundamental na atividade matemática, respeitando os ritmos dos alunos (Damião & Festas, 2013). Considerando, então, a definição defendida por Roldão (1995), metodologia de descoberta, e acreditando que esta constitui um meio para promover aprendizagens ativas, a mestranda suportou a sua *praxis* na creditação de uma aprendizagem manipulativa, em que as crianças devem “manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com o que descobre noutra, comparar as suas descobertas com as de outras crianças” (Duckworth, 1991, p. 2).

Depreendendo, em comparação com os objetivos da EPE e do 1º CEB, que as aprendizagens matemáticas prosseguem num princípio de natureza convergente, na medida em que introduzem princípios de complexidade à entrada do 1º CEB, a formanda sentiu a necessidade de, apoiando-se nos conhecimentos de ambos os níveis educativos, fazer com que os alunos entendessem a utilidade dos conteúdos a abordar, embora lhes parecessem repetidos. Assim, o par pedagógico da mestranda

introduziu o conceito de dezena, recorrendo ao Material Arithmetic Base (MAB) e contextualizando com a temática semanal de estudo do meio, a família. Deste modo, construiu a casa da família do “Cuvito”, tendo eleito este nome dado estar relacionado com a designação de um dos sólidos geométricos constantes do material, o cubo, e por ser uma palavra de possível leitura para as crianças. Neste sentido, a casa estava dividida em dois lados, sendo um o lado das unidades e o outro o lado das dezenas, onde vivia a família do “Cuvito”. Foi, então, explicitado aos alunos que, ao atingirem dez cubos no lado da casa das unidades, estes seriam retirados desse lado e colocada uma barra no lado da casa das dezenas, representando o número dez.

Posto isto, na semana seguinte a formanda lecionou os números 13, 14 e 15 e, dando continuidade ao MAB, por facilitar a aprendizagem dos alunos, visto que compreenderam a lógica deste material, prosseguiu a estratégia do seu par pedagógico, contando à turma que a família do “Cuvito” cresceu, pois tinha nascido o “Cubito” (cf. anexo 2AIV). A escolha do nome do novo membro da família relacionou-se com a letra a ser abordada nessa semana na área curricular de português, nomeadamente o b. Assim, uma vez que o seu par pedagógico tinha levado para a sala de aula o “Cuvito”, numa dimensão tridimensional, a formanda observou o entusiasmo dos alunos pela presença da personagem criada, tendo, por isso, levado o “Cubito” num tamanho mais pequeno, visto ser o irmão mais novo. O envolvimento dos alunos permaneceu ao longo das duas semanas, pedindo para o colocar “a tomar conta da turma em cima do quadro interativo”, ao revelarem uma tomada de consciência na justificação “porque não nos estamos a portar muito bem”.

Neste sentido, a introdução dos números pela formanda concretizou-se através da casa da família do Cuvito, manipulando os cubos entre os lados da casa. Assim, recordando o lecionado na semana anterior, a dezena, e os números introduzidos nos dois dias anteriores, o 11 e o 12, na introdução aos números 13, 14 e 15 a mestranda questionou os alunos sobre como os poderiam representar, na casa, utilizando os cubos. Foram discutidas as diversas possibilidades e, uma vez que todos os alunos tinham peças do MAB, a formanda solicitava-lhes que elevassem as peças

para representarem os números, pedindo-lhes, também, para elevarem as peças de modo a apresentarem, por exemplo, uma dezena e três unidades.

A par da estratégia da relação da aprendizagem dos alunos com a história sobre o crescimento da família do Cuvito, a estagiária, ao longo da semana, desenvolveu atividades matemáticas correlacionadas com o tema semanal, “a vizinhança” (cf. anexo 2AV). Neste sentido, mantendo a disposição dos alunos na sala, foi proporcionado um jogo em grupo, em que, através do MAB, os alunos deveriam fazer com que todos os membros da família mudassem de casa, pois a sua estava em obras. Para que isso fosse possível, os alunos lançavam um dado, retirando cubos da primeira casa, conforme a quantidade representada no dado, colocando-os na casa ao lado. O objetivo era que as crianças compreendessem o número de peças retiradas e que, ao alcançarem um número inferior a dez, deveriam substituir a barra por cubos. Com esta estratégia a formanda procurou promover um ambiente de aprendizagem aprazível e acolhedor, proporcionando à turma um momento motivante, em que a interação social dos alunos esteve patente do início ao fim do jogo. No desenrolar do mesmo os alunos revelaram preocupações para com os outros, entreajudando-se e, assim, assumiram um papel ativo, potenciador da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1987).

Paralelamente a estas estratégias, a formanda dinamizou exercícios escritos (cf. Figura 12, anexo 2BV), em que, após algum tempo de concretização da tarefa, de forma a potenciar um trabalho individual, a sua correção procedia-se no quadro, onde os esquemas apresentados nos registos dos alunos eram apresentados em cartazes, que os mesmos preenchiam em deslocações ao quadro. A proposta de exercícios relacionava-se com o tema da semana, em que os alunos teriam de descobrir, por exemplo, quantos moradores viviam nas casas da aldeia da família do “Cuvito”, recorrendo a operações numéricas, um conteúdo iniciado no primeiro período e que acompanhou os conteúdos lecionados posteriormente. Foi, também, proposto um exercício de acordo com a observação das dificuldades da turma na concretização de palavras cruzadas. Neste sentido, a mestranda distribuiu um registo a cada aluno (cf. anexo 2BIX), onde estava representada uma adaptação de palavras cruzadas com o MAB. Assim, explicou à turma que a concretização do exercício se

relacionava com a arrumação do prédio por todos os vizinhos, devendo, por isso, preencher os espaços em branco, desenhando peças representativas do MAB, de acordo com as operações numéricas apresentadas.

Importa referir que em todas as atividades dinamizadas ao longo desta semana, os alunos manipularam o MAB, estando na sua posse na resolução de todos os exercícios. Foi evidente a maior facilidade na concretização das tarefas, visto que a manipulação individual do material “confere às actividades um carácter concreto, facilitador da aprendizagem” (Lopes et. al, 1996, p.53). Contudo, dois alunos demonstraram dificuldades na compreensão do funcionamento do mesmo, tendo a estagiária interrompido uma das atividades por alguns momentos, de forma a dialogar com a turma sobre as dificuldades apresentadas. Rapidamente, alguns alunos prontificaram-se a ajudar, tendo a criança Dv. explicado sem constrangimentos: “um cubo vale uma unidade, nove cubos valem nove unidades e dez valem dez, por isso, é uma barra, porque a barra é a dezena, que é dez”. Ainda assim, a mestrandia solicitou que a restante turma continuasse a resolução dos exercícios e acompanhou os dois alunos de forma individualizada, intervindo nesta dificuldade e, através do material e dos meios que considerou facilitadores para o alcance da compreensão, como, por exemplo, os lápis, a formanda foi capaz de atuar de uma forma adequada, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Este momento reforçou a premissa de Serrazina (1990), ao afirmar que a utilização dos materiais, por si só, não é sinónimo ou garantia de uma aprendizagem significativa, destacando-se o papel importante do docente na planificação relativa aos materiais didáticos na aula.

Considerando a dinâmica da instituição, em que se concretiza a coadjuvação nas áreas das expressões físico-motoras, as formandas apenas tiveram a possibilidade de desenvolver as mesmas em atividades realizadas no âmbito de outras componentes curriculares. Deste modo, encarando o espaço exterior como um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo docente (Garcia, 2010), importa destacar uma atividade realizada numa aula de matemática no pátio exterior. A mesma visou a exploração de conteúdos matemáticos, articulados com a

expressão físico-motora, desenvolvendo capacidades inerentes a ambas as componentes curriculares.

A atividade baseou-se no trabalho cooperativo entre os alunos, aliado à competição, proporcionando um envolvimento pessoal e social dos mesmos, característico da expressão físico-motora. A turma foi dividida em quatro grupos, dois de cinco elementos e dois de seis, tendo sido proposto às crianças um jogo de estafetas, em que ao longo do percurso, devidamente marcado no chão, se encontrava uma corda, na qual caminharam treinando o equilíbrio, como cadeiras e mesas, que tiveram de passar por cima ou por baixo, de acordo com as indicações das setas. Assim, procurando desenvolver a orientação espacial, os alunos realizaram o percurso seguindo as indicações do colega a percorrê-lo de seguida, utilizando os termos, relativos ao domínio da geometria, “esquerda”, “direita”, “por cima” e “por baixo”. Esta tarefa revelou-se fundamental, visto que a localização e orientação espacial estão presentes em diversas tarefas do quotidiano, sendo que sem o pensamento espacial bem desenvolvido e sem o seu vocabulário próprio é difícil comunicar sobre as posições e relações entre dois ou mais objetos (Ponte & Serrazina, 2000). O percurso visou a recolha de objetos semelhantes a sólidos geométricos, como capas, copos e caixas, colocados no extremo do ponto de partida, onde as crianças retiraram cada uma um objeto, voltando ao ponto de partida e trocando com o colega. Explorando, então, ao longo do percurso capacidades motoras, esta atividade considerou a necessidade de aproximação “do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis” (DEB, 2004, p.35). Após este momento, os alunos sentaram-se em meia-lua em frente à estagiária, que lhes pediu para apresentarem os seus objetos, referindo o sólido com o qual se assemelhavam e explorando as suas características, como as superfícies e as figuras geométricas contidas no mesmo.

Considerando a metodologia de trabalho implementada pela instituição, em que o recurso ao manual é o suporte principal da ação educativa, a mestranda procurou utilizar esta ferramenta de uma forma dinâmica. Assim, a sua ação visou contrariar a tendência de que “o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, (...) influencia e determina a prática pedagógica, (...) tomado por uns como uma

«bíblia», cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade” (Brito, 1999, p.142). Neste sentido, foi analisada pela mestranda a importância do contacto com a resolução dos exercícios do manual, visto que é um momento de trabalho individual, em que é permitido aos alunos o estabelecimento dos seus próprios raciocínios, através da introspeção, conducente a uma progressiva autonomia, desenvolvida, sobretudo durante o trabalho individual no lugar (Teixeira & Reis, 2012). De entre várias estratégias, importa salientar a dinamização do manual de matemática, concretizada numa semana em que a temática incidiu sobre a família, em que a formanda, recorrendo a dois fantoches, personagens de desenhos animados da mesma família, delineou uma história sobre um passeio realizado pelos dois, que percorreu todos os exercícios do manual. O recurso à história relacionou-se com o entusiasmo dos alunos na escuta de histórias, tendo estas assumido ao longo deste processo formativo “uma importância vital como estratégia de melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Sabino, 2008, p.2). Em simultâneo ao enredo promovido para a resolução dos exercícios, os mesmos foram resolvidos no quadro interativo, em turma, uma vez que a mestranda procurou utilizar este recurso, devido à curiosidade dos alunos na aprendizagem da sua utilização, servindo, por isso, para motivar a turma ao associar duas estratégias estimulantes (Bannister, 2010).

A escuta de histórias evidenciou-se ao longo da oferta complementar da insituição, a Hora da Leitura e da Escrita, em que foram privilegiadas atividades de expressão plástica, de construção de materiais relacionados com os contos lidos, possibilitando aos alunos “o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (DEB, 2004, p.89). Embora a escuta de histórias fosse uma estratégia de elevado envolvimento dos alunos, era, igualmente, o contacto com textos de diversos tipos, através da manipulação de livros e da tentativa de leitura. Assim, numa semana em que o tema era “a passagem do tempo”, ao longo de todas as manhãs os alunos entravam ao som da música “Relógio”, de Vinícius Moraes e prosseguia-se um momento de dinamização, com recurso ao jogo dramático, de um pequeno texto “A caminho da escola”. Esta ocorria ao longo de uma leitura, realizada pela formanda, em que os alunos interpretavam o texto, recorrendo a brincadeiras com a voz e a movimentos corporais. Perspetivando

um incentivo aos alunos para o início do dia e, tendo em conta que este momento foi proporcionado no início do segundo período, a mestranda considerou a relevância de tornar a leitura “simultaneamente recreativa e recreativa”, utilizando-a “como uma motivação para aprender a ler criativamente” (Santos & Balancho, 1993, p.32). O entusiasmo dos alunos salientou-se mais do que o esperado, repercutindo-se no reconhecimento de diversas palavras e na memorização de excertos do texto.

Ao longo de todo o processo de estágio, a díade adotou a modalidade de avaliação formativa, na medida em que esta valoriza o percurso para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Deste modo, as mestrandas registaram e analisaram os progressos dos alunos, recorrendo a grelhas de verificação (cf. anexo 2AI) realizadas ao longo dos diferentes momentos, comprovando que esta modalidade de avaliação destina-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências dos alunos para ajudar à planificação (Arends, 2008). Considerando, então, que a avaliação formativa é, também, formadora, visto que pressupõe a implicação consciente, sistemática e refletida dos alunos na planificação (Vilar, 2001), a mestranda considerou as crianças “o pólo de toda a relação pedagógica” (Reis & Adragão, 2000, p.15) e que, por isso, determinaram a “quantidade e qualidade da aprendizagem” (Gâmboa, 2011,p.54). Neste sentido, foi possível atender ao desenvolvimento dos alunos e ultrapassar obstáculos sociais, relacionais e cognitivos, depreendendo a relevância da ZDP neste processo, em que se considera que a instrução só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, sendo, por isso, fundamental não orientar uma *praxis* com aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos (Fino, 2001, p. 278).

Tendo em conta que “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (Souza, 1998, p.93), a mestranda procurou desenvolver uma *praxis* orientada neste pressuposto. Contudo, importa referir que, embora a ação fosse previamente refletida, a sua operacionalização não decorreu sempre do modo como se encontrava previsto. Assim, a mestranda recorreu a um constante processo de reflexão reativa, referente à reflexão na ação, a fim de reformular a intervenção pedagógica e a adaptação e/ou mudança de estratégias e posturas. Para além desta

dimensão, revelou-se necessária uma reflexão retrospectiva, que comporta uma reflexão após a ação, sendo possibilitada uma reconstrução mental da mesma, analisando as decisões tomadas e observando os seus efeitos, bem como se revelou crucial uma reflexão prospetiva, referente à reflexão sobre a reflexão na ação, levando o docente a projetar-se na ação futura (Schon, 1987; Alarcão, 1996). Na prática pedagógica da formanda o processo de reflexão foi concretizado de uma forma colaborativa, visto que foi partilhada entre a díade e os orientadores cooperantes em todos os momentos, desenvolvendo competências reflexivas, críticas e autocríticas, compreendendo que “cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala, [aumentou] (...) a capacidade para actuar e [ajudou] a tomar decisões no futuro” (Delgado, 2003, p.42).

Deste modo, no âmbito do 1º CEB, para esta dinâmica de supervisão colaborativa, baseada numa reflexão permanente e interacional, a mestranda realizou uma narrativa individual (cf. anexo 2AVI), numa fase intermédia do processo formativo, em que refletiu sobre o seu processo de estágio até ao momento, e uma narrativa colaborativa, já mencionada no segundo capítulo, concretizada em díade, incidindo sobre um dos projetos desenvolvidos com a turma. Ao longo deste processo, a supervisora institucional e formanda mantiveram um constante contacto, recebendo, por parte da supervisora, *feedbacks* das narrativas realizadas, das planificações diárias, a fim de as melhorar, e das práticas planeadas, através da observação de duas aulas, para as quais a formanda realizou guiões de pré-observação (cf. anexo 2AVII). O último documento pretendia justificar a pertinência das atividades planificadas, as suas etapas de concretização, os domínios e os conteúdos a abordar, os objetivos de desenvolvimento, bem como as estratégias e recursos a utilizar, prevendo possíveis dificuldades e a sua ação face às mesmas e clarificando o que considerava pertinente ser objeto de observação.

REFLEXÃO FINAL

Atendendo ao processo formativo analisado e refletido ao longo deste documento, a presente reflexão final incide numa análise retrospectiva do mesmo, bem como do decorrido na EPE, evidenciando as competências pessoais e profissionais desenvolvidas pela mestranda ao longo deste percurso. Assim, considerando que “não basta ter o saber académico para se poder ser professor. É necessário ter-se uma profissionalização o que (...) é uma especificidade fundamental da profissão docente” (Pargana, 2000, p.69), a formação da mestranda compreende uma significativa dimensão de trabalho de campo que permitiu a observação e participação em contextos da EPE e do 1º CEB. Este processo foi crucial para o entendimento de práticas institucionais e das ações desenvolvidas pelos profissionais, visando a preparação da formanda para a sua inserção profissional (Pimenta & Lima, 2004; Portugal, 2009). Deste modo, tendo em vista a melhoria da ação, serão refletidas as potencialidades, os constrangimentos e as aprendizagens resultantes das diversas práticas pedagógicas adotadas pela formanda.

Neste processo de construção da profissionalidade docente, a observação da prática pedagógica da mestranda concretizou-se segundo uma supervisão da *praxis*, que assentou numa interação reflexiva entre a diáde, a supervisora institucional e os orientadores cooperantes, de cariz sistemático, com a intenção de melhorar as práticas pedagógicas de formação da mestranda (Ribeiro, 2011). Este método de trabalho, caracterizado como uma “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (...) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa” (Alarcão & Canha, 2013, p.83), revelou-se uma estratégia de formação profícua e produtiva, na medida em que possibilitou uma dimensão interpessoal, numa troca aberta de ideias, integrando a partilha de saberes, de experiências, sentimentos e perspetivas sobre as práticas observadas (Ribeiro & Moreira, 2009; Ribeiro, 2011). Assim, a mesma fomentou uma prática colaborativa, competência fundamental do profissional docente, surgindo,

então, neste contexto “como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (Alarcão & Canha, 2013, p.57).

Seguindo, assim, estes princípios, a concretização deste método envolveu, também, momentos avaliativos da *praxis* educativa da mestranda, tendo em vista a melhoria das suas ações. A avaliação revela-se uma dimensão da ação docente, que, de acordo com Zabalza (2001, p.30), é “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação”. Assim, decorreram dois momentos de avaliação formal, em ambos os contextos, sendo um numa fase intermédia da prática pedagógica supervisionada, que pretendeu realizar um balanço do desempenho da formanda, e, posteriormente, no fim deste processo formativo, um último momento que visou a avaliação de todo o percurso, evidenciando-se as competências profissionais que foram desenvolvidas. Nestes momentos concretizados com a supervisora institucional, os orientadores cooperantes e o par pedagógico, foram refletidas as dimensões avaliativas constantes na grelha de avaliação (cf. anexo 2AVIII), sendo fundamentais para o processo formativo da mestranda, na medida em que possibilitou uma auto-análise e, conseqüentemente, um reconhecimento das competências desenvolvidas.

O processo de I-A adotado na EPE e no 1º CEB, perspetivou o desenvolvimento profissional da formanda, desenvolvendo a sua prática através da observação, da planificação, da reflexão e da avaliação, construindo e reconstruindo os seus saberes profissionais, as atitudes e competências. Esta postura revelou-se crucial para o desenvolvimento da *praxis* da mestranda, considerando que a sua formação profissional se concentra em si, ao nível pessoal e profissional, no seu processo de formação, na problematização do seu saber e experiência, na integração da teoria e da prática e numa indispensável introspeção metacognitiva (Vieira, 1994), conducente a uma reflexão sobre as suas ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação (Schön, 1983).

Neste sentido, a mestranda procurou recorrer a estratégias e metodologias apropriadas ao grupo e à turma com quem desenvolveu a sua prática pedagógica, reconhecendo as suas particularidades, de modo a responder aos interesses, motivações e necessidades evidenciadas. Mobilizando, então, conhecimentos

construídos na licenciatura e no mestrado, a formanda fomentou a sua *praxis* numa constante ação e reflexão, visando as transformações necessárias às realidades próprias dos dois contextos. Assim, refletiu sobre os quadros teóricos defendidos, na medida em que teve a possibilidade de os colocar em prática, construindo, também, para a construção de outros saberes da mesma natureza. Este processo permitiu-lhe sustentar uma ação educativa correspondente ao trabalho desenvolvido pelos orientadores cooperantes, conduzindo a tomadas de decisões apropriadas, responsáveis e fundamentadas, de acordo com as especificidades dos dois contextos.

Considerando, assim, que neste processo a “prática e reflexão assumem (...) uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas” (Coutinho et. al, 2009, p.358), a mestranda procurou fomentar ações diversificadas, através de estratégias e recursos inovadores, proporcionadores da motivação das crianças para e através das suas aprendizagens. Assim, tendo em conta os conhecimentos da EPE e do 1º CEB e assumindo uma postura reflexiva, a formanda, à luz das teorias socioconstrutivistas, desenvolveu a sua *praxis* apoiada numa relação de proximidade entre si e os educandos, promovendo intervenções em que se preconizou o envolvimento e desenvolvimento emocional das crianças.

Deste modo, a possibilidade de contactar com um grupo da EPE e uma turma do 1º CEB revelou-se primordial no desenvolvimento dos conhecimentos inerentes ao perfil duplo da formação da mestranda. Neste sentido, destaca-se a relevância do mesmo na ação pedagógica do 1º CEB, visto que as crianças se encontravam num processo de transição de níveis. Assim, este processo formativo tornou perceptíveis as diferenças entre a EPE e o 1º CEB, no que diz respeito às dimensões curricular e afetiva, tendo contribuído para a construção da identidade comum da mestranda, privilegiando, simultaneamente, a formação específica para cada nível. Considerando, então, a formação de dupla docência da formanda, esta revelou-se fundamental para amenizar o processo de transição das crianças, uma vez que foi considerada a importância da continuidade do plano dos afetos, num momento em que os educandos se deparam com um ensino formal, em que as relações se tornam mais distantes e racionais, tendo sido, também, valorizada a dimensão curricular,

visando o alargamento dos conhecimentos construídos anteriormente, com base em *praxis* conhecidas pelos alunos da sua EPE.

Deste processo formativo da formanda, importa salientar as interações desenvolvidas com as crianças e com as equipas educativas, proporcionando perspectivas mais amplas e abertas acerca da realidade educativa e das suas competências profissionais e pessoais. As intervenções realizadas e as relações colaborativas desenvolvidas com o par pedagógico, os orientadores cooperantes e os assistentes operacionais foram uma componente fulcral do desenvolvimento profissional da mestrande, permitindo um processo de coconstrução profissional, relevante para uma integração profissional, na medida em que foram conhecidas e compreendidas dinâmicas do quotidiano educativo. Assim, fizeram parte deste processo de construção da profissionalidade docente diversas potencialidades, bem como alguns constrangimentos e limitações. Importa, assim, explanar os mesmos, considerando a necessidade de, para fazer as práticas evoluírem, descrever as condições e limitações do trabalho real (Perrenoud, 2002).

Deste modo, a principal dificuldade evidenciada pela formanda, relacionou-se com a sobrevalorização do manual escolar, por parte da instituição, sendo utilizado de uma forma transmissiva. Contudo, seguindo as pedagogias ativas defendidas pela mestrande, bem como com o contributo da supervisora institucional, das reflexões realizadas nas aulas de prática pedagógica supervisionada e em outras unidades curriculares, a mestrande denotou uma significativa melhoria, ao adotar estratégias de dinamização dos exercícios. Revelou-se, assim, que as estratégias utilizadas pela formanda proporcionaram momentos de estabelecimento de interações positivas entre a formanda e os alunos e entre os alunos e os conteúdos, revelando motivação na construção das aprendizagens.

Outra aprendizagem realizada pela mestrande relaciona-se com a utilização do quadro interativo, um recurso com o qual os orientadores cooperantes e as crianças lidavam diariamente. Assim, uma vez que a formanda apenas sabia utilizar a funcionalidade de projeção, a mesma sentiu a necessidade de aprender a trabalhar com esta ferramenta. Este processo decorreu com a ajuda dos alunos, que já sabiam funcionar relativamente bem com este instrumento, dos orientadores cooperantes e

com pesquisas por parte da formanda, destacando-se, também, uma formação realizada no âmbito da UC prática pedagógica supervisionada

No início deste processo formativo, a mestranda revelou algumas dificuldades na compreensão da utilização de registos e/ou fichas de trabalho, tendo, progressivamente, tomado consciência da necessidade da utilização dos mesmos na sala de aula. Neste sentido, nas suas primeiras aulas eram sobrevalorizados momentos exclusivos de oralidade, sobretudo em português, o que levou a formanda a denotar que este método de trabalho conduzia os alunos à desconcentração.

Considerando, também, a EPE, importa evidenciar que em ambos os contextos a mestranda sentiu algumas dificuldades, numa fase inicial, em realizar uma auto e heteroavaliação, denotando-se na ausência de criticidade nos diálogos em diáde, com a supervisora institucional e os orientadores cooperantes. Neste sentido, esta foi uma dimensão que a formanda necessitou de desenvolver, visto que a avaliação se assume como um elemento regulador da qualidade do desempenho do educador, devendo refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo, V-2a)).

Ao longo da prática pedagógica nos dois níveis educativos, a mestranda construiu diversos materiais, explorando, também, materiais estruturados. O recurso a estes revelou-se fundamental para a aprendizagem dos educandos, contribuindo para a inovação educativa nas atividades e favorecendo, também, a aprendizagem da mestranda, na medida em que lhe permitiu uma constante avaliação da sua prática e adaptação dos materiais às situações e aos contextos.

Valorizando as interações nos dois contextos e a construção das aprendizagens dos educandos pelas suas experiências sociais, ao longo da prática pedagógica na EPE a mestranda orientou toda a sua ação segundo a metodologia de projeto. Contudo, apesar de a *praxis* no 1º CEB se ter realizado na mesma instituição, devido às dinâmicas deste ciclo de ensino e às linhas orientadoras pelas quais a instituição se rege, revelou-se uma impossibilidade na prática pedagógica da mestranda a concretização deste método de trabalho.

Revelando-se crucial a “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), o saber do profissional docente constrói-se, reconstrói-se e é melhorado ao longo do seu percurso profissional. Assim, privilegiando o processo formativo de contacto direto com as duas valências constantes do processo de profissionalização da mestranda, considera-se que o seu conhecimento profissional não se encerra neste momento, uma vez que o docente deve ser autoconstrutor dos seus conhecimentos, já que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, (...) como pesquisador” (Freire, 1997, p.32).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Conselho Nacional de Educação*. 198-339.
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L., Miranda, D., Ruiz, R. & Brás, C. (1988). *Ludoteca: Um espaço, um tempo de brincar*. Faro: Teatro Laboratório de Faro.
- Almeida, A. (2004). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos: A importância da sintonia e da coerência. In I. Minguéns (Coord.). *Educação e família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. *Actas do Encontro ProfMat*, 1, 17-27.
- Alonso, L. (1996). Lifelong learning in in-service teacher education in Portugal: Policies, practice and problems. In T. Sander & J. Vez (Eds.). *Lifelong learning in european teacher education: European yearbook of comparative studies in teacher-education* (pp.69-83). Ruck-Zuck-Druck GmbH: Germany.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Londres: Routledge, 1996.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed.) (pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. (6ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Andrés, J. (1997). *Enciclopédia Geral de Educação*, 3. Alcabideche: Oceano.
- Araújo, A. & Araújo, J. (2008). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp.115-144). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bannister, D. (2010). *Aproveitar ao máximo o seu quadro interativo*. Bruxelas: European Schoolnet, 2010.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. & Morgado, J. (2010). Articulação curricular: Sentidos e (im)possibilidades. *IX Colóquio sobre questões curriculares/V Colóquio luso-brasileiro*. Porto: Universidade do Porto.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês – Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação para a obtenção de grau de mestre. Minho: Universidade do Minho.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, I. (1999). *O continuum educativo entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: Um estudo de caso*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação – Modelos Socioepistemológicos e Inserção Institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand, 1995.
- Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.

- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: Construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança para a obtenção de grau de mestre. Minho: Universidade do Minho.
- Brickmann, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: Critérios de reflexão. *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Câmara, M. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971-1982): Para a educação artística em Portugal*. Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de mestre. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Caraça, B. J. (1984). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (pp.27-39). Porto: Porto Editora.
- Colégio Novo da Maia (2012-2015). *Projeto Educativo*.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. (Online), 2, 30-36. Acedido a 23 de fevereiro de 2015, disponível em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf, 2009.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Cruz, A. (2012). Responsabilidade ou a habilidade de responder em harmonia. // *Jornada Italo-Ibérica*. (Online). Acedido a 27 de fevereiro de 2015, disponível em http://www.sofrologia.pt/Escola_de_Sofrologia_Caycediana_de_Santarem/Artigos_files/responsabilidade_barcelona_pt.pdf.
- Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EB1 e o jardim de infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Davanço, G., Taddei, J. & Gaglianone, P. (2004). Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. *Revista Nutrição*. 17 (2), 177-184, 2004.
- Delgado, C. (2003). *Reflexão sobre as Práticas de Ensino da Matemática de Futuros Professores do 1º Ciclo: Três Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de mestre. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na educação infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Duarte, J., Marques, T., Tomás, A. & Pereira, M. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade: Experiências do terreno. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (pp.40-48). Porto: Porto Editora.
- Duckworth, E. (1991). *Ideias-Maravilha em educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eisold, B. (2001). Development in context: Imagining the child at hand. In J. Cohen (Ed.), *Claring classrooms/Intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 30-44). New York: Teachers College Press.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, R. (2012). *O contributo das TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico: Software de apresentação eletrónica*. Castelo Branco: Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação;
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (4ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Folque, M (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In J. Kuhlmann (Coord.). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners*. New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Maia: Areal Editores.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In. J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- García, F. & Pérez, J. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Garcia, P. (2010). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de final de estágio para obtenção do grau de mestre. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.

- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). A reestruturação: Para além da colaboração. In A. Hargreaves (Org.). *Os Professores em Tempos de Mudança* (pp. 273-298). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998.
- Haydt, R. (1995). *Curso de didática geral*. (2ª ed.). São Paulo: Ática.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Kilpatrick, W. (1971). *Educação para Civilização em Mudança*. São Paulo: Edições Melhoramento.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó, 2003.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – Coadjuvação – Encontro de reflexão* (pp.43-72). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Lidon, J. (2006). Que gramática para a escola? Sobre árvores, gramáticas e outras formas de se andar pela rama. In C. Lomas (Org.). *O valor das palavras II* (pp.19-31). Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico em Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., Bastos, R. & Graça, T. (1996). *Actividades matemáticas na sala de aula*. (3ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do jardim de infância à escola*. Porto: Porto Editora.

- Marchão, A. (2002). Da Formação de Educadores e Professores aos Processos de Construção e Gestão do Currículo nas 1^{as} Etapas da Educação Básica Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Revista Aprender*. 1 (26), 33-40.
- Martinelli, S. (2005). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. (Online), 1, 63-77. Acedido a 31 de outubro de 2014, disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>.
- Martins, M. & Ponte, J. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (3), 3-16.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mello, T. & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. (Online), 1, 1-11. Acedido a 23 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>, 2013.
- Miranda, M., Muszkat, M. & Mello, C. (2013). *Neuropsicologia do desenvolvimento: Transtornos do neurodesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.
- Monge, M. (2002). Educação pré-escolar/1º ciclo do ensino básico: Uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, 1 (26), 27-32.
- Moreira, A. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

- Nacarato, A. & Lopes, C. (2009). *Práticas de leitura e escrita em educação matemática: Tendências e perspectivas a partir do Seminário de Educação Matemática no COLE*. Campinas: Mercado de Letras.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*. (Online), 11, 77-88. Acedido a 24 de fevereiro de 2015, disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira-Formosinho, (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma *praxis* de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª ed.) (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. (2008). A construção social da moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Aut.). *Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011a). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gâmbua (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). Pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Palincsar, A., Brown, A. & Campione, J. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. Forman, N. Minick & A. Stone (Eds.). *Contexts for learning* (pp.43-57). New York: Oxford University Press.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Pargana, L. (2000). Monodocência – Coajuvção. In G. Aníbal (Coord.). *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – Coadjuvação – Encontro de reflexão* (pp.43-72). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Tecto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*, Artmed, Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado & C. Allessandrini (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1952.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças* (pp.7-10). Porto: Porto Editora.
- Pinharada, M. (2009). *Diferenciação pedagógica no 1º C.E.B.* Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de mestre. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto, J. Lopes, L. Santos & J. Brilha (Eds.). *Diferenciação pedagógica na formação* (pp.53-63). Lisboa: IEFP, 2007.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o Educador que Queremos, que Formação Assegurar?. *Exedra - Educação/Formação*, 1, 9-24.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – Coadjuvação – Encontro de reflexão* (pp.43-72). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Reis, C. & Adragão, J. (2000). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação psicológica*, 5 (2), 127-133.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e prática interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, M. (1976). *Psicologia educacional: Uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Editora Mac Graw-Hill do Brasil.

- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo*. Cacém: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1º ciclo. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – Coadjuvação – Encontro de reflexão* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. & Alonso, L. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 1 (75), 24-29.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11.
- Santos, A. & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do português*. (7ª Ed.). Cacém: Texto Editora.
- Santos, H. (2004). *O estágio curricular na formação de professores: Diversos olhares*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.
- Sarmiento, M. (1996). Profissionalidade. *Rumos*, 1 (9), 15, 1996.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. California: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. e Curcio, F. (1995). Learning Mathematics in Meaningful Contexts: An Action-Based Approach in the Primary Grades. In P. House & A. Coxford (Eds.). *Connecting Mathematics Across the Curriculum* (pp. 116 - 123). Reston: NCTM.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1990). *Os materiais e o ensino da Matemática. Educação e Matemática*. Lisboa: APM.

- Silva, C. (s.a.). Afetividade e Cognição: A Dicotomia entre o “Saber” e o “Sentir” na Escola. *Psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos*. (Online), 1-31. Acedido a 2 de novembro de 2014, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0013.PDF>.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra – Actas do I EIELP*. 1 (9), 111-118.
- Souza, R. (1998). *Tempos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Teixeira, I. (1999). Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e pesquisa*, 45 (2), 87-108.
- Teixeira, F. (2006). *Desenvolvimento pessoal e social da criança, na família e na escola: Convergência ou divergência?*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*. (Online), 11, 162-187. Acedido a 26 de dezembro de 2014, disponível em http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_espac%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA, 2003.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Viana, F. & Martins, M. (2007). Percursos de leitura e percursos de vida. In P. Cerrillo, C. Canãmares & C. Ortiz (Orgs.). *Literatura infantil: Nuestras lecturas y nuevos lectores Actas del V Seminário Internacional de Lectura y Patrimonio* (pp. 439-444). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Viana, F., Ribeiro, I. & Santos V. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. 1 (2), 261-270.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Vilar, A. (1992). *A Avaliação – Um Novo Discurso?* Porto: Asa.
- Vilar, A. (2001). *Textos orientadores da teoria do currículo*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico no Porto.
- Villard, R. (2002). Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto. *Palavras*, 4 (2), 23-30.
- Wise, A. (1995). NCATE's emphasis on performance. *NCATE Quality Teaching*, 1 (5), 1-12.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho específico do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007. 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, n.º 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2008 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Normas a observar pelos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcionam a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho normativo n.º 7/2013 de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2013 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Autonomia pedagógica e organizativa.

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2014 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

ANEXOS 2 - TIPO A

Instituição: Colégio Novo da Maia
Observadoras: Isa Cruz e Sara Oliveira
Data de observação: __/__/2014

Professora titular: Margarida Baldaia
Ano/turma: 1ºB

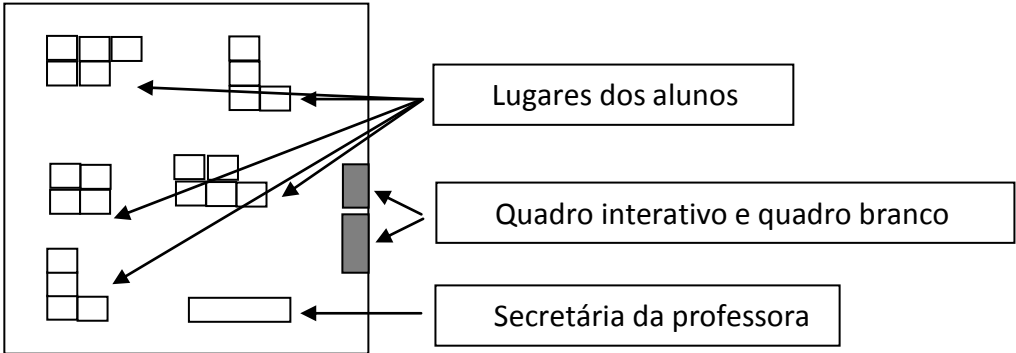
Grelha de verificação de realização de operações numéricas e capacidade de organizar e tratar dados

(Adição, subtração e representação de conjuntos)

Parâmetros	Relações numéricas			Adição			Subtração			Interpretação de informação recolhida			Representação de dados e conjuntos		
	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Sempre	Às vezes	Poucas vezes
Dan.															
Dav.															
Din.															
Dio.															
F. R.															
F. L.															
F.D.															

G. E.															
G. P.															
Gui.															
Maf.															
Marg.															
Mar. J..															
Mat. J															
P.															
R. S.															
R. A.															
S.															
T. A.															
T. C.															
T. C.															
Tom.															

Grelha de observação em sala de aula

Grupo de alunos da turma			
Qual o número de alunos da turma?		São 22 alunos.	
Quais as idades dos alunos?		Têm idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.	
Qual é o número de raparigas da turma?	São 8 raparigas.	Qual é o número de rapazes da turma?	São 14 rapazes.
Qual o número de alunos com necessidades educativas especiais?		Nenhum.	
Quantos alunos não apresentam a Língua Portuguesa como língua materna?		Nenhum.	
Espaço físico da sala de aula			
Qual a localização da sala de aula?		A sala 7 encontra-se no polo II do Colégio Novo da Maia.	
O espaço apresenta requisitos de higiene e de segurança?		Sim, por exemplo, as tomadas encontram-se elevadas, ou seja, fora do alcance dos alunos; existe uma banca com um lavatório com água para situações de higienização; e possui um detetor de fumo e sinalização que indica a saída de emergência.	
Qual é a disposição do espaço?			
O espaço é ventilado?		Sim.	

Possui luminosidade?			Sim, tanto natural como artificial, havendo a possibilidade de escurecer, ligeiramente, o ambiente através de telas.	
Possui sistema de aquecimento?			Sim, 3 aquecedores.	
Possui sistema de refrigeração?			Sim, 3 ventoinhas de teto.	
O espaço revela preocupações ecológicas?			Sim, existe um caixote para o lixo comum e dois para reciclar, havendo, ainda informações da direção relativas à poupança energética, no que diz respeito ao consumo desnecessário de energia.	
O espaço é adequado ao número de alunos?			Sim.	
Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?			Sim.	
O mobiliário é adequado para os alunos?			Sim, quer pelo seu tamanho, como pela quantidade disponível.	
Os armários são acessíveis aos alunos? Conferem-lhes autonomia?			A maioria dos armários estão acessíveis aos alunos, conferindo-lhes total autonomia.	
Os alunos têm a possibilidade de guardar os seus bens materiais?			Sim, pois a sala apresenta um cacifo para cada criança, devidamente identificado, onde estas podem guardar os seus bens materiais.	
Existe acesso direto ao espaço exterior?			Não.	
Recreio				
Quais são os espaços destinados à hora do recreio?			Os dois terraços exteriores do polo II do Colégio Novo da Maia,	
Esses locais apresentam condições de higiene e segurança? São abrigados?			Ambos os terraços apresentam condições de higiene e segurança, como por exemplo, , sendo que um destes locais é abrigado.	
O recreio possui materiais ou recursos? São suficientes?			Estes espaços possuem, apenas, alguns pneus e jogos horizontais.	
Organização do tempo e rotinas				
Entradas	Horário/duração	Tarefas realizadas	Intervenientes	Níveis de autonomia

Intervalos/lanches	Horário/duração	Intervenientes	Origem do lanche	Níveis de autonomia	Higiene pessoal	Consciência ecológica
Saídas	Horário/duração	Tarefas realizadas		Intervenientes	Níveis de autonomia	
Organização do grupo de alunos						
A organização da sala foi feita em função das necessidades dos alunos?						
Existe algum critério de organização e distribuição dos alunos na sala de aula?						
Os alunos podem circular, autonomamente, na sala de aula?			Não, têm de pedir, sempre, autorização à professora.			
Interação entre os diversos intervenientes						
Aluno-professora/Professora-aluno	Professora-Encarregado de Educação/Encarregado de Educação-Professora		Aluno-aluno	Aluno-estagiária/estagiária-aluno	Aluno-pessoal não docente/pessoal não docente-aluno	
O ambiente é agradável de ambas as partes, sendo que as crianças respeitam a			Os alunos têm, na sua maioria, uma ótima relação, procurando		O pessoal não docente revela uma boa relação com todos os alunos e	

professora, revelando, também, admiração, confiança e amizade por esta. A professora procura corresponder às necessidades e interesses dos alunos, demonstrando interesse e empenho no trabalho que procura desenvolver com a turma, garantindo o desenvolvimento integral de todos os alunos.		ajudar-se uns aos outros e desenvolvendo parcerias e momentos de brincadeira entre estes. Porém, dois dos elementos revelam alguma agressividade perante os colegas.		vice-versa, procurando os primeiros satisfazer as necessidades dos segundos, não descurando da importância de os repreender caso se justifique. Os alunos, por sua vez, reconhecem-os como figuras de respeito e autoridade, revelando um grande carinho e amizade pelos mesmos.
--	--	--	--	--

Projetos em curso/desenvolvimento

Designação	Quando surgiu?	Objetivos	Áreas disciplinares	Quem envolve?	Tem por base as necessidades dos alunos e das famílias?	Tem em conta a motivação dos alunos, a sua autonomia e iniciativa?	É flexível e contínuo?
Comentários/inferências							

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Orientadora cooperante professora Margarida Baldaia

Escola/Agrupamento Colégio Novo da Maia

Narrativa Colaborativa

Temática a observar: *Balde das pipoletas*

Data: 20/11/2014 – 28/11/2014

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
O ensino formal desempenha um papel imprescindível na aprendizagem da linguagem escrita da criança, uma vez que, contrariamente à linguagem oral, a construção desta competência ocorre no ambiente em que a mesma se insere, através de momentos de socialização espontânea e natural. Deste modo, no domínio da escrita é exigido o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o educador ou professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno (Sim-Sim, 2007). Neste sentido, a presente narrativa colaborativa pretende focar-se num projeto desenvolvido pela díade, que tem como principal intuito a aprendizagem formal da escrita. Assim, na presente narrativa as formandas procuram refletir em conjunto sobre o intuito do trabalho desenvolvido, bem como os resultados obtidos e a sua análise. O projeto denomina-se <i>Balde das pipoletas</i>, sendo constituído por um balde, onde se encontram as <i>pipoletas</i>, uma espécie de pipocas que contêm consoantes e vogais e, no verso, um número, elaborado pela díade. Deste modo, o material pretende desenvolver a consciência lexical, com enfoque na formação de palavras e, posteriormente, de frases, sendo que os alunos deverão formar palavras utilizando letras que contenham o mesmo número, através da manipulação livre e/ou orientada, permitindo-lhes experienciar o erro e conhecer as diversas possibilidades de junção de letras. Assumindo uma postura socioconstrutivista, as formandas desenvolveram o referido projeto tendo por base as teorias de Piaget e Vygotsky, que defendem que a criança deverá ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Assim, o recurso às <i>pipoletas</i> vai ao encontro da teoria de Piaget (1975), em que se acredita que a criança conhece e compreende o mundo através da sua ação sobre os objetos, sendo, por isso, este projeto a ponte entre a escrita e os alunos. Deste modo, com o intuito de auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho desenvolvido pelas formandas pretende promover uma vertente experimental em detrimento de uma atitude normativa e rígida, permitindo, através da manipulação pelos alunos do material, o	

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Orientadora cooperante professora Margarida Baldaia

Escola/Agrupamento Colégio Novo da Maia

desenvolvimento de produções tanto orientadas como livres. A sua implementação pressupõe, também, a construção do conhecimento em conjunto com os pares, pois, tal como refere Vygotsky (2000), a criança vai construindo o seu conhecimento através da interação com os outros e o meio envolvente, possibilitando-lhe a resolução de problemas com recurso a perguntas e à análise das respostas. É de salientar que o ensino da linguagem escrita, tal como da linguagem oral, de acordo com Calkins (1989), ocorre devido à interação, visto que esta traz contribuições importantes para a produção escrita. Desta forma, a aprendizagem da linguagem escrita envolve um processo de diversos momentos promotores da escrita e de interação com os pares, onde o ambiente deve ser um fator de igual estímulo.

A utilização das *pipoletas* por parte dos alunos pretende potenciar “condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 139). O referido material foi concebido e aplicado com a intenção de fomentar os conhecimentos das crianças através de um ambiente educativo estimulante, que favoreça a aprendizagem da linguagem escrita de forma agradável e descontraída, pois “os alunos esforçam-se mais em ambientes cujas tarefas de aprendizagem sejam vistas como sendo agradáveis” (Arends, 2008, p.157).

Assim, a díade desenvolveu o projeto em conjunto, procurando que os alunos do 1ºB pudessem, efetivamente, aumentar o seu conhecimento em relação à escrita, valorizando e reforçando as palavras/frases escritas corretamente pelos alunos. Este processo implica, também, entender o erro como algo “significativo”, na medida em que a sua análise permite a descoberta da razão do mesmo, e compreendendo que o mesmo está inerente ao processo de aprendizagem da escrita e, por isso, um indicador da progressão individual de cada aluno. A utilização deste material procura que os alunos apliquem os seus conhecimentos relativos ao reconhecimento, distinção e correta utilização das vogais, dos ditongos e das consoantes aprendidas, bem como a utilização das letras na forma maiúscula ou minúscula. Enquanto instrumento de avaliação, a implementação do projeto revela-se fulcral para a análise, por parte das estagiárias, das verdadeiras dificuldades dos alunos, podendo ser visível a existência de determinadas necessidades relativas à leitura e/ou escrita, e, por isso, promover novas estratégias que colmatem essas carências.

Deste modo, o projeto procurou distanciar-se de processos diretos de persuasão, através da utilização contínua de fichas ou exercícios gráficos, visto que, segundo Vasconcelos (2007),

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Orientadora cooperante professora Margarida Baldaia

Escola/Agrupamento Colégio Novo da Maia

investigações comprovam que a aprendizagem da escrita decorre mais facilmente através da utilização de estratégias diversificadas e motivadoras. Assim, as formandas implementaram o projeto através de uma atividade que surgiu como complemento da exploração do manual, tendo sido um momento de entusiasmo e motivação por parte dos alunos, das duas vezes em que a tarefa foi concretizada, que revelaram bastante empenho ao procurar identificar e, posteriormente, organizar as letras atribuídas. Pereira e Azevedo (2005) defendem que não se ensina uma criança a escrever, pois a mesma aprende através da experimentação autónoma, sendo que, por isso, as mestradas assumiram uma atitude de acompanhamento ao invés de “ensino”, auxiliando todos os alunos neste processo.

Na atividade que impulsionou a implementação do projeto, foi pedido aos alunos que, após a construção das palavras, as soletrassem e escrevessem num registo, que seria, posteriormente, colado no caderno diário. Ao longo de todas as etapas, a estagiária que se encontrava a orientar a atividade, acompanhou a turma, ciruclando pela sala e escrevendo as palavras no quadro branco, pois, de acordo com os Pereira e Azevedo (2005) “é importante que a criança possa observar o professor no acto de escrever com todas as dificuldades que este comporta” (p.24). Neste sentido, as mestradas procuraram recorrer, sempre, à escrita no quadro da sala de aula, para que todos os alunos possam observar, possibilitando, assim, que presenciem situações que se relacionam, por exemplo, com o espaço e a direção da escrita, o espaçamento entre caracteres e palavras e a caligrafia das letras.

A realização da atividade permitiu verificar, por parte da díade, as dificuldades que muitos alunos revelaram quanto à formação de palavras com um determinado conjunto de letras, como, por exemplo o aluno F.D. que tinha as letras p,l,t,a,i e o, e não conseguiu construir a palavra palito. Porém, foram proporcionadas situações que permitiram a entreaajuda dos alunos, auxiliando-se, como, por exemplo, a criança T.A. que construiu a sua palavra, piloto, e ajudou dois colegas, Mg. e Dig. a formarem as suas, lula e luvas, respetivamente. Assim, a díade pode comprovar que alguns dos alunos revelavam dificuldades face ao reconhecimento de alguns fonemas, não conseguindo, dessa forma, proceder à leitura dos respetivos grafemas.

Contudo, o projeto não pode avançar de acordo como previsto, confirmando que a aprendizagem da linguagem escrita constitui-se como um grande desafio para as crianças que entram, pela primeira vez, para o 1º ciclo, devido a todos os processos que envolve. Assim sendo, as formandas refletiram sobre a questão e concluíram a possibilidade de continuar o projeto e retirar do mesmo aprendizagens por parte dos alunos, porém, devido à exigência do tempo por parte da instituição, a estimulação da escrita, mais concretamente, a formação de palavras, recaí para um segundo plano.

Referências bibliográficas

- Arends, I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGrawHill de Portugal.
- Calkins, L. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sim-Sim, I. (2007). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81, 44-46.
- Vygotsky, L. (2000). *Pensamento e linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadores Cooperantes professora Joana Pires e professor Nuno Resende

Ano/Turma 1ºB

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Estagiária observada Sara Oliveira

Data de observação 2015/1/21



Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Aula de Português				
Início: 8:30 Fim: 8:40 Duração: 10 minutos Início: 8:40 Fim: 9:15 Duração: 35 minutos	<u>Área Curricular:</u> - Português. <u>Domínios:</u> - Leitura e escrita. - Oralidade. <u>Objetivos:</u> - Identificar e escrever as consoantes p, t, l, m d, v, r, n, c, q, b; - Ler e escrever palavras e frases com as vogais e consoantes trabalhadas; - Ordenar palavras para formar frases; - Conhecer o alfabeto e os	Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula e realizam as suas rotinas habituais, sentando-se, no final, nos seus lugares. Atividade: <u>O B e o V são vizinhos traiçoeiros</u> Estratégias: A estagiária irá apresentar, em projeção no quadro interativo, aos alunos o livro “O maluquinho da bola” de Luísa Ducla Soares, explorando o título com os alunos, remetendo-os para a palavra “bola”, de forma a introduzir a letra B. Assim, pedirá aos alunos que digam palavras que contenham a letra B na sua constituição, explicando-lhes que a letra B é vizinha da letra V e que, como se pronunciam de uma forma tão parecida, os restantes vizinhos às vezes até as confundem. Por isso, a	- Quadro interativo; - Livro digital “O maluquinho da bola” de Luísa Ducla Soares; - Anexo 1 – registo das palavras com a letra B da história; - Anexo 2 – cartões B com vogais; - Quadro branco; - <i>Patafix</i> .	Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um caráter formativo. Instrumentos de avaliação - Utilização do programa <i>ClassDojo</i> : * respeito pelo outro, responsabilidade, atitudes, regras de comportamento e participação.

Início: 9:15 Fim: 9:30 Duração: 15 minutos	grafemas; - Ler em voz alta palavras. - Compreender formas de organização do léxico; - Respeitar regras da interação discursiva; - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; - Escutar diversos grafemas; - Produzir um discurso oral com correção. <u>Descritores de desempenho:</u> - Nomear as letras do alfabeto já trabalhadas; - Escrever as letras do alfabeto conhecidas, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra; - Ler palavras dissílabas e trissílabas corretamente, compostas pelas letras já conhecidas; - Ler pelo menos 45	formanda dará exemplos de palavras com a letra V e de outras com a letra B. Após este momento de interação, a estagiária irá ler, de forma dinâmica, aos alunos a história, dando espaço aos mesmos para lerem palavras que já conhecem e todas as palavras com a letra B que aparecerem, que já sejam capazes de ler. Assim, após esta leitura, em que os alunos ficarão a conhecer palavras com a letra B, irão escrever, num registo cedido pela estagiária (cf. anexo 1), as palavras com a letra B que aparecem na história. Assim, será verificado que a letra B combina com a vogais, tal como as outras letras, havendo, portanto, o “ba”, “be”, “bi”, “bo” e bu”, que a estagiária colocará no quadro branco, com <i>patafix</i>, com uns pequenos cartões (cf. anexo 2). Atividade: <u>Os vizinhos da letra B</u> Estratégias: Será apresentado aos alunos um prédio, em cartolina, que será colocada com <i>patafix</i> no quadro branco, onde numas janelas estarão escritas palavras com a letra B, outras em que é necessário colocar a letra B para a palavra ficar completa e outras que não contêm a letra B. Assim, num registo fornecido aos alunos (cf. anexo 3), idêntico ao apresentado no quadro, os alunos deverão rodear com lápis de cor vermelho as palavras com letra B e colocar a letra B nos espaços em branco das palavras que não estão completas, de forma a reconhecerem os vizinhos do prédio da letra B. A estagiária irá	- Quadro branco; - <i>Patafix</i>; - Anexo 3 – registo do prédio da letra B; - Cartolina com o prédio da letra B; - Lápis de cor vermelho.	
--	---	---	---	--

Início: 9:30 Fim: 9:45 Duração: 15 minutos Início: 9:45 Fim: 9:52 Duração: 7 minutos Início: 9:52 Fim: 10:42 Duração: 50 minutos	palavras; - Dividir palavras em sílabas e contá-las, identificando o seu número; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2 ou 3 sílabas; - Escrever a corretamente a grande maioria das palavras em situação de ditado; - Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita manuscrita legível; - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Reconhecer a sonoridade de grafemas; - Articular corretamente palavras; - Pronunciar segmentos fónicos.	acompanhar a realização da atividade, de forma a acompanhar os alunos, sendo que, posteriormente, irá corrigir e colar o registo no caderno de todos os alunos. Rotina do lanche Ao sinal da estagiária os alunos saem ordeiramente dos seus lugares e dirigem-se para o recreio com o lanche, marcando no registo o tipo do seu lanche. Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula, sendo que os que ainda não acabaram de lanchar terão de o fazer na sala. Atividade: <u>A letra B em todo o lado</u> Estratégias: Após todos os alunos terem terminado o lanche e voltarem aos seus lugares com as mesas organizadas, a estagiária pedirá aos alunos ajudantes que distribuam os manuais de português, propondo, de seguida, à turma a realização dos exercícios das páginas 82 e 83. Os mesmos partem de um pequeno texto de Luísa Ducla Soares, que conta uma pequena história, que os alunos deverão ouvir e, assim, ordenar as diferentes imagens que surgem nos exercícios iniciais, bem como desenhar a história. De seguida, os alunos deverão rodear as imagens em que ouvem o som b e, por fim, destacar do fim do manual os autocolantes com as palavras “balão” e “Beatriz” e	- Manual de português; - Quadro interativo; - Caneta do quadro interativo; - Computador; - Colunas; - Caderno.	
--	---	--	---	--

		escrevê-las nos respectivos espaços. Para a realização dos exercícios do manual, serão projetadas as páginas a explorar no quadro interativo, permitindo que os alunos acompanhem melhor a resolução dos exercícios e que, assim, os realizem simultaneamente. Os exercícios do caderno serão corrigidos posteriormente pela docente e pelas estagiárias. Consoante os alunos forem terminando os exercícios do manual, iniciarão os exercícios de fichas, coladas no caderno, referentes ao treino dos grafismos da letra b, minúscula e maiúscula, bem como ao treino do grafismo de outras letras já aprendidas, presente na construção de frases, que os alunos deverão ler primeiro e só depois passar por cima do tracejado e copiar. Estas fichas permitem, também, praticar a escrita sobre a linha, sendo limitado um espaço, de modo a que os alunos comecem a limitar o tamanho da sua letra, que nesta faixa etária é predominantemente muito grande e desalinhado. De forma a que os alunos se sintam motivados para a concretização dos exercícios, será colocada uma música de fundo calma, que a formanda dir-lhes-á que é necessário ouvir para a execução da tarefa com êxito. Todos os exercícios do manual serão resolvidos no quadro interativo, onde as páginas a explorar estarão projetadas, de modo a que a estagiária consiga auxiliar os alunos de uma forma mais próxima e acompanhá-los nas suas dificuldades. Caso a turma revele empenho, cumprimento das regras de participação e de comportamento, respeito		
--	--	---	--	--

Início: 10:42 Fim: 10:45 Duração: 3 minutos		pelo outro, autonomia e responsabilidade na realização das tarefas ao longo da aula, a estagiária atribuirá a todos os alunos um prémio no programa de comportamento <i>ClassDojo</i>, atribuindo pontos nestes parâmetros. Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam os materiais da sua mesa e pode sair para o intervalo.		
Aula de Matemática				
Início: 13:15 Fim: 13:22 Duração: 7 minutos Início: 13:22 Fim: 13:47 Duração: 25 minutos	<u>Área Curricular:</u> - Matemática. <u>Domínio:</u> - Números e operações. <u>Subdomínios:</u> - Números naturais. - Sistema de numeração decimal. - Adição. - Subtração. <u>Objetivos:</u> - Contar até quinze. - Descodificar o sistema de numeração decimal. - Adicionar números naturais. - Subtrair números	Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula e devem sentar-se ordeiramente nos seus lugares. Atividade: <u>A família do Cuvito está tão grande que agora são todos vizinhos</u> Estratégias: Recorrendo ao material MAB, que a estagiária irá distribuir pelos alunos, a mesma pedir-lhes-á que elevem as peças que representem números que a formanda solicitará para rever os números que foram abordados anteriormente. Desta forma, para a introdução dos números 13 e 14 será explicado aos alunos que a família do Cuvito, um cubo utilizado como motivação na semana anterior, cresceu. Deste modo, será utilizada a casa das dezenas e das unidades, usada na semana anterior pela formanda Isa, na introdução à dezena. Será, então, explicado aos alunos que como a família cresceu, teve de realizar uma nova distribuição pela casa e os mais velhos	- Casa da família do Cuvito; - Barra e quadrados da família do Cuvito; - Cuvito; - MAB; - Roleta; - Anexo 4 - ficha de registo da roleta.	Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um caráter formativo. Instrumentos de avaliação - Utilização do programa <i>ClassDojo</i>: * respeito pelo outro, responsabilidade, atitudes, regras de comportamento e participação.

Início: 13:47 Fim: 14:17 Duração: 30 minutos	naturais. <u>Descritores de desempenho:</u> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até quinze e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. - Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até quinze. - Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0». - Saber que os números naturais entre 11 e 14 são compostos por uma dezena, e uma, duas, três ou quatro unidades. - Efetuar adições envolvendo números naturais até 14, por	foram logo dez de uma vez para o lado das dezenas e os restantes ficaram no lado das unidades, colocando um quadrado de cada vez do lado das unidades, de modo a que os alunos vão contando com a formanda. Será, e não, concluído que a família do Cuvito se organizou de uma forma em que passam a ser vizinhos uns dos outros. De seguida a mesma irá apresentar-lhes uma roleta onde constarão diversas possibilidades de adição e subtração, com o material desenhado ou com a apresentação de adições e subtrações na sua forma matemática. Os alunos serão solicitados pela estagiária, conforme os comportamentos e a participação em aula, para rodarem a roleta, sendo que o que sair terá de ser registado pelos alunos numa pequena ficha (cf. anexo 4) distribuída pela estagiária e, por isso, a tarefa será realizada em turma e posteriormente corrigida pela formanda e colada no caderno de cada aluno. Atividade: <u>Vizinhos por pouco tempo</u> Estratégias: Mantendo a disposição da sala, os alunos, em grupos de trabalho, deverão jogar em conjunto, sendo distribuídas, por todos os alunos, peças do MAB que representem a quantidade catorze. Assim, cada aluno terá duas casas, tendo numa as peças iniciais, e outra onde deverão colocar as peças que forem sendo eliminadas no decorrer do jogo. Deste modo, será explicado aos alunos que devem retirar da casa todos os residentes e colocá-los na casa ao lado, pois a	- MAB; - Casas da família do Cuvito; - Dados.	
--	---	---	---	--

Início: 14:17 Fim: 14:42 Duração: 25 minutos	manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. - Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número. - Adicionar fluentemente dois números de um algarismo. - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 14 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. - Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas e regressivas de, no máximo, nove unidades.	mesma está em obras e, por isso, toda a família deve ir, com o tempo, para a casa do lado, sendo, portanto, temporariamente, vizinhos. Assim, para jogarem os alunos deverão lançar um dado na sua vez e terão de retirar da primeira casa peças do MAB, conforme a quantidade representada no dado, e colocá-las na casa do lado. Assim, devem ir compreendendo quantas peças vão retirando, tendo de perceber que quando alcançarem um número inferior a dez, deverão substituir a barra por cubos. Ganha o aluno que for o primeiro a conseguir passar toda a família para a casa do lado, sendo que isso só acontece quando o mesmo chegar precisamente à quantidade zero, ou seja, se ainda tiver, por exemplo, quatro residentes na primeira casa e se no dado sair a quantidade cinco, o aluno perde a vez de jogar até sair quatro ou menos de quatro. Atividade: <u>Qual é qual?</u> Estratégias: Será entregue um registo aos alunos (cf. anexo 5) e apresentada, no quadro branco, uma cartolina com um esquema, igual aos apresentados no registo, onde estará um círculo no centro, em que serão colocados quadrados e uma tira representativos das peças do MAB, de onde saem diversas possibilidades de adições e subtrações em que o resultado é igual à quantidade representada no círculo pelas peças do MAB. Os quadrados e a tira são manipuláveis, uma vez que são colados com <i>patafix</i> na cartolina, conforme o que é apresentado no registo dos alunos.	- Quadro branco; - <i>Patafix</i>; - Anexo 5 - registo de adições e subtrações; - Quadrados e tira representativos das peças do MAB; - Esquema em cartolina.	
--	--	--	--	--

Início: 14:42 Fim: 15:15 Duração: 33 minutos		Atividade: <u>A arrumação do prédio por todos os vizinhos</u> Estratégias: A estagiária distribuirá um registo aos alunos (cf. anexo 6), onde estará representado o MAB cruzado, uma espécie de palavras cruzadas, onde em cada espaço estarão colocados quadrados e tiras representativos das peças do MAB e os símbolos da adição e da subtração. Assim, será explicado aos alunos que os vizinhos estão a arrumar o prédio e a colocar todos os pertences do mesmo nos locais corretos. Será dado algum tempo aos alunos para realizarem a tarefa, sendo, posteriormente, realizada a correção com todos os alunos no quadro branco, onde estará exposto o esquema numa cartolina, de forma a que a estagiária possa acompanhar todos os alunos de forma mais próxima, verificando se todos estão a compreender os raciocínios estabelecidos e o que está a ser realizado. O registo será colado no caderno de todos os alunos, com a devida correção concretizada pela estagiária.	- Quadro branco; - Anexo 6 – registo MAB cruzado; - Caneta de filtro.	
Início: 15:15 Fim: 15:30 Duração: 15 minutos		Rotina do lanche Ao sinal da estagiária os alunos dirigem-se para o intervalo com o seu lanche.		
Início: 15:30 Fim: 15:37 Duração: 7 minutos		Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula, sendo que os que ainda não acabaram de lanchar terão de o fazer na		

Início: 15:37 Fim: 15:47 Duração: 10 minutos Início: 15:47 Fim: 16:22 Duração: 35 minutos		sala. Atividade: <u>A arrumação do prédio por todos os vizinhos</u> Estratégias: Continuação da atividade anterior. Atividade: <u>Qual é o número e o resultado?</u> Estratégias: Permitindo que os alunos manipulem o material MAB, de modo a facilitar a compreensão do exercício, será entregue um registo (cf. anexo 7) em que serão apresentadas adições e subtrações com o material MAB, realizando a correspondência da quantidade que as peças representam com o respetivo número. Estas operações numéricas serão mais complexas do que as anteriormente realizadas pelos alunos, uma vez que terão decomposições, o que fará com que os alunos demorem mais tempo a realizar a atividade. Os exercícios deverão ser acompanhados pela estagiária, ao circular por todos os alunos, sendo que posteriormente o colará no caderno de todos os alunos e o corrigirá. Caso a turma revele empenho, cumprimento das regras de participação e de comportamento, respeito pelo outro, autonomia e responsabilidade na realização das tarefas ao longo das duas aulas, a estagiária atribuirá a todos os alunos um prémio no programa de comportamento <i>ClassDojo</i>, atribuindo pontos nestes parâmetros.	- Quadro branco; - Anexo 6 – registo MAB cruzado; - Caneta de filtro. - MAB; - Anexo 7 – registo de adições e subtrações com o MAB.	
---	--	---	--	--

Início: 16:22 Fim: 16:30 Duração: 8 minutos		Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam os materiais nas mochilas, sendo que alguns serão chamados a apresentar as mochilas, de modo, a confirmar se as mesmas se encontram devidamente organizadas. Posteriormente, podem sair ou para o intervalo ou para a entrada para aguardar os encarregados de educação.		
--	--	---	--	--

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadores Cooperantes professora Joana Pires e professor Nuno Resende

Ano/Turma 1ºB

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Estagiária observada Sara Oliveira

Data de observação 2015/1/22



Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Aula de Português				
Início: 8:30 Fim: 8:40 Duração: 10 minutos	<u>Área Curricular:</u> - Português. <u>Domínios:</u> - Leitura e escrita. - Oralidade. <u>Objetivos:</u> - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; - Compreender formas de organização do léxico; - Identificar e escrever as consoantes p, t, l, m d, v, r, n, c, q, b; - Ler e escrever palavras e frases com as vogais e consoantes trabalhadas;	Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula e realizam as suas rotinas habituais, sentando-se, no final, nos seus lugares. Atividade: <u>O desafio da leitura e da escrita com B's e sem B's</u> Estratégias: A estagiária pedirá aos alunos ajudantes que distribuam os manuais de português, propondo, de seguida, à turma a realização dos exercícios das páginas 84 e 85. Nestes pretende-se que os alunos exercitem a escrita da letra B, completando palavras com "ba", "be", "bi", "bo" e "bu". Os alunos deverão também começar a ler pequenas perguntas e dar respostas breves às mesmas, bem como encontrar palavras que já sabem ler numa sopa de letras. De seguida, a proposta apresentada pelo livro centra-se na identificação de diminutivos dos dois nomes dos	- Quadro interativo; - Caneta do quadro interativo; - Computador; - Manual de português; - Caderno diário; - Ardósias; - Giz.	Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um carácter formativo. Instrumentos de avaliação - Utilização do programa <i>ClassDojo</i> : * respeito pelo outro, responsabilidade, atitudes, regras de comportamento e participação.

Início: 9:30 Fim: 9:45 Duração: 15 minutos Início: 9:45 Fim: 9:52 Duração: 7 minutos Início: 9:52 Fim: 10:42	- Conhecer o alfabeto e os grafemas; - Ler em voz alta palavras. - Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar diversos grafemas; - Produzir um discurso oral com correção; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Produzir discursos com diferentes finalidades. <u>Descritores de desempenho:</u> - Nomear as letras do alfabeto já trabalhadas; - Escrever as letras do alfabeto conhecidas, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra; - Dividir palavras em sílabas e contá-las, identificando o seu número;	personagens que representam a letra B no manual. Após esta identificação, pede-se que os alunos leiam um pequeno texto e que o copiem, sendo que, posteriormente, devem escrever um pequeno texto e ilustrá-lo. Esta última parte será realizada no caderno diário. De forma a que os alunos se sintam motivados para a concretização dos exercícios, ser-lhes-á pedido que, no fim de cada exercício, escrevam, numa ardósia, uma palavra à sua escolha, elevando-a e lendo-a à turma, sendo que todos devem estar atentos e confirmar se a palavra está bem escrita. Todos os exercícios serão resolvidos no quadro interativo, onde as páginas a explorar estarão projetadas, de modo a que a estagiária consiga auxiliar os alunos de uma forma mais próxima e acompanhá-los nas suas dificuldades. Rotina do lanche Ao sinal da estagiária os alunos saem ordeiramente dos seus lugares e dirigem-se para o recreio com o lanche, marcando no registo o tipo do seu lanche. Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula, sendo que os que ainda não acabaram de lanchar terão de o fazer na sala. Atividade: <u>O desafio da leitura e da escrita com B's e sem B's</u>	- Quadro interativo; - Caneta do quadro interativo;	
---	---	--	--	--

Duração: 50 minutos Início: 10:42 Fim: 10:45 Duração: 3 minutos	- Ordenar letras/sílabas para formar palavras. - Ler palavras dissílabas e trissílabas corretamente, compostas pelas letras já conhecidas; - Ler pelo menos 45 palavras; - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Reconhecer a sonoridade de grafemas; - Articular corretamente palavras; - Pronunciar segmentos fónicos; - Elaborar e escrever uma frase simples; - Detetar eventuais erros ao comparar uma produção escrita com a escrita correta. - Contar o número de sílabas numa palavra de duas ou três sílabas; - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Reconhecer a sonoridade de grafemas;	Estratégias: Dado o grau de dificuldade dos exercícios de ambas as páginas, após o intervalo os alunos continuarão a realizar a tarefa iniciada logo de manhã. Caso a turma revele empenho, cumprimento das regras de participação e de comportamento, respeito pelo outro, autonomia e responsabilidade na realização das tarefas ao longo das duas aulas, a estagiária atribuirá a todos os alunos um prémio no programa de comportamento <i>ClassDojo</i>, atribuindo pontos nestes parâmetros. Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam a sua mesa e pode sair para o intervalo.	- Computador; - Manual de português; - Caderno diário; - Ardósias; - Giz.	
---	--	--	---	--

	- Articular corretamente palavras; - Pronunciar segmentos fônicos; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao quotidiano; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Responder adequadamente a perguntas.			
Aula de Matemática				

Início: 11:00 Fim: 11:07 Duração: 7 minutos Início: 11:07 Fim: 11:27 Duração: 20 minutos	<u>Área Curricular:</u> - Matemática. <u>Domínio:</u> - Números e operações. <u>Subdomínios:</u> - Números naturais. - Sistema de numeração decimal. - Adição. - Subtração. <u>Objetivos:</u> - Contar até quinze. - Descodificar o sistema de numeração decimal. - Adicionar números naturais. - Subtrair números naturais. <u>Descritores de desempenho:</u> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até quinze e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar.	Rotina de entrada Os alunos irão entrar na sala de aula e deverão sentar-se ordeiramente nos seus lugares, sendo que os que se encontrarem a lanchar terão de terminar de o fazer na sala. Atividade: <u>A família do Cuvito está tão grande que agora são todos vizinhos</u> Estratégias: Para a introdução do número 15 será explicado aos alunos que a família do Cuvito, tal como foi informado na aula anterior, cresceu e que o Cuvito teve um irmão o Cubito, realizando, assim, articulação com a letra aprendida em português. Seguindo, então, o raciocínio da aula do dia anterior, em que foi explicado aos alunos que como a família cresceu, foi necessário realizar uma nova distribuição e que, por isso, os mais velhos foram dez de uma vez para o lado das dezenas e os restantes para o lado das unidades, sendo, em simultâneo, colocado um quadrado de cada vez no lado das unidades, enquanto os alunos vão contando com a formanda as quantidades colocadas. Deste modo, conclui-se, com os alunos, que a família do Cuvito se organizou de uma forma em que passam a ser vizinhos uns dos outros. Após este momento, a estagiária solicitará aos alunos que, através do material MAB, utilizem as peças para indicar o resultado das operações numéricas que a mesma dirá. Assim, se a formanda pedir que os alunos realizem a operação $2+3$, os alunos nos lugares deverão colocar à sua frente, na mesa, cinco cubos.	- Cuvito; - Cubito; - Casa da família do Cuvito; - MAB.	Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um carácter formativo. Instrumentos de avaliação - Utilização do programa <i>ClassDojo</i>: * respeito pelo outro, responsabilidade, atitudes, regras de comportamento e participação.
--	--	---	--	---

Início: 11:27 Fim: 11:55 Duração: 28 minutos	- Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até quinze. - Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0». - Saber que os números naturais entre 11 e 15 são compostos por uma dezena, e uma, duas, três, quatro ou cinco unidades. - Efetuar adições envolvendo números naturais até 15, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. - Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número. - Adicionar fluentemente dois números de um algarismo. - Efetuar subtrações envolvendo números	Para cada operação numérica será dado o mesmo tempo, de forma a estabelecer um ritmo que os alunos deverão cumprir. Atividade: <u>Quantas pessoas vivem em cada casa?</u> Estratégias: Será apresentado um círculo aos alunos, que será colocado no quadro branco com <i>patafix</i>, com várias divisões onde estarão, em cada uma, diversas peças do MAB, sendo que a estagiária explicará aos alunos que as divisões representam diferentes casas de uma aldeia circular. Assim, a formanda pedirá que os alunos descubram quais as operações numéricas que formam a quantidade de pessoas que residem nas casas, estando, para isso, disponíveis molas com espátulas coladas, onde estarão apresentadas as diversas operações numéricas. Sendo solicitados, conforme as regras de comportamento e de participação, os alunos deverão colocar as respetivas molas no setor circular onde a quantidade representada pelas peças corresponde ao seu resultado. A atividade será realizada em simultâneo com um registo (cf. anexo 8), de forma a que a estagiária consiga acompanhar todos os alunos, analisando os raciocínios estabelecidos por cada um e verificando se todos compreendem o que está a ser concretizado. O registo será posteriormente corrigido pela estagiária e colado no caderno de todos os alunos. Caso a turma revele empenho, cumprimento das regras de participação e de comportamento, respeito pelo outro, autonomia e responsabilidade na	- Molas; - Espátulas; - Círculo com divisões; - Anexo 8 – registo da aldeia circular.	
--	---	---	--	--

Início: 11:55 Fim: 12:00 Duração: 5 minutos	naturais até 15 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. - Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas e regressivas de, no máximo, nove unidades.	realização das tarefas ao longo da aula, a estagiária atribuirá a todos os alunos um prémio no programa de comportamento <i>ClassDojo</i> , atribuindo pontos nestes parâmetros. Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos irão arrumar o material na sua mesa, sendo um momento propício para a atribuição de pontos positivos, no programa <i>ClassDojo</i> , aos alunos que apresentem uma mesa organizada, pois deve valorizar-se esse fator de arrumação por parte dos alunos, que ainda se encontram numa fase de habituação às regras de sala de aula. Após cumprirem a tarefa proposta podem sair para a hora de almoço.		
Aula de Estudo do meio				
Início: 15:30 Fim: 15:37 Duração: 7 minutos Início: 15:37 Fim: 15:52 Duração: 15 minutos	<u>Área Curricular</u> - Estudo do Meio. <u>Domínio:</u> - À descoberta dos outros e das instituições. <u>Subdomínio:</u> - Outras pessoas com quem mantém relações próximas. - A sua escola.	Rotina de entrada Os alunos irão entrar na sala de aula e deverão sentar-se ordeiramente nos seus lugares, sendo que os que se encontrarem a lanchar terão de terminar de o fazer na sala. Atividade: <u>É correto fazer isto?</u> Estratégias: Será iniciado um diálogo com os alunos sobre as atitudes que têm em casa que podem incomodar os vizinhos ou sobre ações que os seus vizinhos tenham que os possam incomodar, bem como se praticam atitudes que ajudam os seus vizinhos e vice-versa. Assim, serão exploradas as	- Manual.	Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um carácter formativo. Instrumentos de avaliação - Utilização do programa <i>ClassDojo</i> :

Início: 15:52 Fim: 16:22 Duração: 30 minutos	<u>Descritores de desempenho:</u> - Reconhecer as atitudes dos vizinhos e as suas; - Conhecer o número de alunos e as funções dos vários elementos da turma; - Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais; - Participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma; - Conhecer o funcionamento da escola e compreender as funções exercidas pelos diferentes intervenientes; - Conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal não docente.	ilustrações da página 46 do manual, comentando-as e questionando os alunos sobre se têm atitudes idênticas ou não e identificando as que devem praticar e as que não devem praticar. Atividade: <u>Todos têm um papel importante na escola</u> Estratégias: Será projetado no quadro interativo um vídeo (cf. anexo 9) com momentos que ocorrem diariamente na instituição, como as funcionárias a trabalhar e os momentos da sala de aula, quando os alunos realizam as atividades propostas e quando ajudam nas tarefas da sala de aula. Após este momento, os alunos serão questionados sobre o que acabaram de visualizar e sobre as funções desempenhadas por todos os intervenientes que pertencem ao colégio, sendo o mote para a realização dos exercícios das páginas 47, 48 e 49 do manual, onde deverão reconhecer os diversos funcionários da instituição, discriminar o número de alunos da sua turma e das salas de aula, registar se têm aulas de manhã ou de tarde e quais as situações em que colaboram na sala de aula. Caso a turma revele empenho, cumprimento das regras de participação e de comportamento, respeito pelo outro, autonomia e responsabilidade na realização das tarefas ao longo da aula, a estagiária atribuirá a todos os alunos um prémio no programa de comportamento <i>ClassDojo</i>, atribuindo pontos nestes parâmetros.	- Computador; - Colunas; - Quadro interativo; - Anexo 9 – vídeo do trabalho no colégio; - Manual.	* respeito pelo outro, responsabilidade, atitudes, regras de comportamento e participação.
--	---	--	---	---

Início: 16:22 Fim: 16:30 Duração: 8 minutos		Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam o seu material nas mochilas, sendo feita a avaliação no programa <i>ClassDojo</i> de cada aluno, esperando que realizem uma autoavaliação. No final, saem ou para o intervalo com o lanche ou para a saída do colégio para serem entregues aos encarregados de educação.		
--	--	---	--	--

Anexo 2AV – Exemplo de mapa conceitual

Português – 21 de janeiro

Domínio: Leitura e escrita; Oralidade.

- O B e o V são vizinhos traícoeiros – a estagiária irá ler “O maluquinho da bola” de Luísa Ducla Soares e, assim, introduzir a letra B, fazendo referência às confusões existentes entre a letra B e a letra V, ao explicar aos alunos que são letras tão parecidas que até os restantes vizinhos as confundem.
- Os vizinhos do B – apresentação de um prédio, onde terão palavras escritas nas janelas, sendo que umas têm a letra B, outras em que é preciso colocá-la para que a palavra fique completa e outras onde não consta a letra B, treinando nos alunos o reconhecimento desta letra.

A vizinhança



Estudo do meio – 22 de janeiro

Domínio: À descoberta dos outros e das instituições.

- É correto fazer isto? – é iniciado um diálogo sobre as atitudes dos vizinhos para com os alunos e dos alunos para com os vizinhos, sendo analisadas ilustrações do manual e debatidas as ações que se podem observar.

Matemática – 21 de janeiro

Domínio: Números e operações.

- A família do Cuvito está tão grande que agora são todos vizinhos – para a introdução dos números 13 e 14 será distribuído o material MAB pelos alunos e apresentada a casa da família do Cuvito que se divide em dois lados, o das dezenas e o das unidades, sendo explicado aos alunos que a família cresceu e que, por isso, tiveram de se redistribuir pelos espaços.
- Vizinhos por pouco tempo – jogo lúdico de subtração com o material MAB, em que será explicado aos alunos que a família do Cuvito vai mudar de casa, porque a que habitam está em obras. Assim, os alunos terão de retirar as peças da casa de onde moram e colocá-las na casa nova, sendo a família vizinha por pouco tempo.
- A arrumação do prédio por todos os vizinhos – será realizado um MAB cruzado, uma adaptação de palavras cruzadas, em que os alunos terão de operar com a adição e a subtração, com a justificação de que todos os vizinhos andam a arrumar o prédio.

Matemática – 22 de janeiro

Domínio: Números e operações.

- A família do Cuvito está tão grande que agora são todos vizinhos – para a introdução do número 15 será distribuído o material MAB pelos alunos e apresentada a casa da família do Cuvito que se divide em dois lados, sendo seguido o raciocínio do dia anterior, em que foi explicado aos alunos que a família do Cuvito cresceu. Desta vez, os alunos ficarão a saber que o Cuvito teve um irmão, o Cubito e que, por isso, vai ser necessário fazer uma nova distribuição da família pelos espaços. Quantas pessoas vivem em cada casa? – é apresentado um círculo dividido em vários setores, onde estão representadas peças do MAB e espátulas, coladas em molas, que contêm operações numéricas e que devem ser colocadas nos setores em que o seu resultado é a quantidade representada nos setores.

Narrativa individual

“Qualquer formação inicial deve incluir uma significativa dimensão de trabalho de campo que permita a observação e participação em programas para a infância” (Portugal, 2009, p.17). Assim, considerando que a aprendizagem se concretiza em grande parte pela ação, revela-se fundamental que ao longo da formação as mestrandas se defrontem com as questões do terreno, tendo a possibilidade de observar e experienciar diversas práticas pedagógicas com o intuito de construir a sua profissionalidade docente. Deste modo, a unidade curricular prática pedagógica supervisionada tem-se revelado uma mais-valia, uma vez que concede espaços que favorecem a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já construídos e o questionamento, sendo este fomentado pelo contacto com problemáticas profissionais contextualizadas.

O processo de integração no centro de estágio, que se iniciou logo no primeiro dia, decorreu de uma forma gradual, tendo a turma como protagonista na aceitação das estagiárias. “Assim que entramos na sala de aula sentimos que a turma nos está a sopesar e temos a impressão de que nos tomam o peso mais depressa que nós a eles” (Ferreira e Santos, citando Delamont, 2007, p.19), observando e comentando as pessoas novas que invadem o seu espaço. A turma onde a estagiária está inserida é do 1º ano de escolaridade e, como algumas crianças frequentaram a educação pré-escolar na instituição, onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar, a presença da mesma não lhes foi totalmente desconhecida, uma vez que houve pequenos contactos ao longo do ano letivo anterior. Denotou-se diferentes reações entre os alunos, sendo que os que frequentaram a instituição anteriormente revelaram uma atitude mais recetiva e de menor estranheza, adaptando-se mais facilmente e compreendendo qual a função das estagiárias na sala. Das restantes crianças, algumas já tinham, também, anteriormente contactado com estagiárias, e por isso a sua recetividade foi evidente, contudo os alunos que nunca lidaram com este processo demonstraram algumas dúvidas sobre a presença das estagiárias, tendo, deste modo, sido um processo de aceitação um pouco mais longo, mas positivo.

Sabe-se que “a criança deseja e necessita ser amada, aceite, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida” (Saltini, 2008, p.100), estimulando a sua curiosidade para o conhecimento do mundo que a rodeia. Deste modo, a estagiária procurou criar uma relação próxima com os alunos e, assim, facilitar a construção de vínculos com a aprendizagem, dando primazia ao estabelecimento de relações afetivas. Estas têm vindo a ser cada vez mais desenvolvidas ao longo das intervenções realizadas pela formanda, uma vez que a mesma considera que “o processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma conceção de ação conjunta e interativa” (Lück, 2006, p.98). Assim, as primeiras intervenções revelaram-se experiências cruciais para que a estagiária verificasse qual a aceitação e respeito que a turma demonstrava pela mesma, permitindo que refletisse sobre as estratégias utilizadas e como modificá-las, de forma a desenvolver uma *praxis* educativa adaptada às necessidades e interesses evidenciados pela turma.

Neste sentido, para a concretização de diversas atividades, a formanda recorre à observação, caracterizada como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007,

p.39). Recorrendo a uma observação sistemática e participante, sendo que a última se situa “preferencialmente num plano de observação-acção, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador” (Estrela, 1994, p.34), a estagiária procura conceber planificações de acordo com os dados recolhidos, tendo a constante preocupação de escolher “o conteúdo mais adequado a partir das várias áreas de estudo para um grupo específico de alunos” (Arends, 2008, p.102). Considerando, assim, que a observação, realizada de forma intencional, visa a “planificação de actividades e projectos adequados às necessidades [de cada aluno e da turma] (...) e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1, II-3a, p.5573), as intervenções realizadas procuram responder a necessidades e interesses evidenciados pela turma. Foi observável, desde o primeiro dia de integração no centro de estágio, a necessidade de desenvolver o trabalho em grupo, uma vez que os alunos revelavam comportamentos desajustados em relação ao respeito pelos outros e à partilha de materiais. Deste modo, desde as primeiras atuações a díade procura promover o trabalho em grupo, de forma a colmatar esta carência, uma vez que, tal como referem Ferreira e Santos (2007),

o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como (...) um autêntico processo de democratização e, ainda, um factor de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos (p. 79).

As estratégias utilizadas, assentes sobretudo no diálogo e nas relações interpessoais, têm-se comprovado eficazes, uma vez que se tem verificado, em todos os alunos, melhorias bastante significativas no desenvolvimento de competências socializadoras. Esta metodologia de trabalho, que proporciona alguns momentos de descontração e de interação entre os alunos, onde os mesmos se entreeajudam, tem, ainda, contribuído para a desinibição de algumas crianças que apresentavam pouco à vontade na expressão de opiniões à turma e aos docentes. Tem-se, então, fomentado a autonomia de cada educando, uma vez que as atividades de “aprendizagem cooperativa permitem aos alunos fazer o seu trabalho com um mínimo de interrupções ou auxílio do professor” (Arends, 2008, p.363).

Realizando uma reflexão introspectiva, a mestranda considera que as atividades planeadas até ao momento decorreram da forma planificada sem a ocorrência de imprevistos, tendo sido momentos importantes de experimentação de recursos, materiais, estratégias e de práticas pedagógicas, bem como tem permitido refletir sobre a postura assumida. Para além de uma reflexão individual, foram concretizadas reflexões com o par pedagógico e com os professores cooperantes, sendo tida em conta a opinião de cada um e debatidas novas formas de atuar.

Deste modo, os momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para a formação da mestranda, uma vez que a sua atuação pretende conhecer factos e compreendê-los “com o objectivo de” ser capaz “de agir e de agir «melhor» que anteriormente” (Langeveld, 1965, p.4). A reflexão conjunta com os professores cooperantes tem permitido uma progressiva evolução das práticas pedagógicas adotadas pela formanda, visto que os mesmos

dominam o conhecimento sobre as suas disciplinas e as suas metodologias de ensino, pelo que sabem quando e porque utilizar determinados aspectos do seu abrangente repertório em diversas situações dentro da sala de aula (Arends, 2008, p.29).

Para além dos momentos de reflexão com os professores cooperantes, o trabalho em díade fomenta, também, a cooperação e reflexão conjunta sobre a *praxis* educativa,

estimulando a partilha de saberes e a associação a este processo formativo “a intenção de criar, nos contextos de formação profissional, condições que permitam aos estagiários co-construir os seus saberes profissionais em colaboração com os seus pares” (Sá-Chaves, 2007, p.38). Deste modo, esta metodologia de trabalho, que implica um diálogo constante com o par pedagógico, assumindo, portanto, uma dimensão colaborativa, tem evidenciado uma contínua problematização das questões da prática, contribuindo para a construção de novas hipóteses explicativas sobre e para a ação. Pode, então, afirmar-se “que o saber *escutar* e o saber *comunicar*, entre outros, são critérios que legitimam e sustentam a transformação da educação” (Ribeiro, 2011, p.52). Assim, esta metodologia de formação de professores implica um processo formativo que utiliza estratégias de partilha de saberes e de experiências, a co-construção e a renovação de saberes profissionais que ocorrem como resultado da interdiscursividade (Ribeiro *et. al*, 2007).

Encarando, então, “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da (...) formação [de professores] e da actividade profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, V-2c, p.5572), a estagiária teve a possibilidade de contactar com um tipo de docência com o qual nunca se tinha defrontado em experiências de prática pedagógica no 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente a monodocência coadjuvada. Verificando-se “a permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português, do 1º ciclo, entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino” (Despacho normativo n.º 6/2014, Capítulo II, Art. 4º, 9c, p.13450), durante a fase inicial de observação, foi possível constatar que esta opção metodológica da instituição pretende incrementar a cooperação entre docentes e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, estando sempre presente entre os mesmos uma abordagem indagatória e reflexiva, onde se realiza uma reflexão sistemática com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas e articular os conteúdos entre as diversas áreas disciplinares. No ensino do 1º ciclo do ensino básico, o Colégio Novo da Maia (CNM) prima, então, pelo recurso à monodocência coadjuvada, considerando-a “necessária (...) em disciplinas estruturantes do ensino básico”, de modo a valorizar “as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (Despacho normativo n.º 6/2014, Capítulo IV, Art. 13º, 3f, p.13452).

Segundo Piaget, a partir dos seis anos as crianças encontram-se a ultrapassar o egocentrismo cognitivo e a aceder ao estágio das operações concretas, passando a concretizar raciocínios indutivos a partir de situações concretas e a compreender a causalidade, o que lhes permitirá analisar quais as razões e as consequências de determinadas problemáticas. Deste modo, “a criança pode generalizar e transferir dados adquiridos sobre determinada realidade para outras situações com características idênticas, de forma funcional e lógica” (Ferreira & Santos, 2007, p.13), sendo o ensino básico uma importante etapa para a criança perspetivar a resolução de algumas situações concretas. Assim, nesta fase os professores, de maneira a facilitar a inserção dos alunos neste novo processo educativo, garantindo o bem estar dos mesmos, devem “suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 2000, p.17), uma vez que a entrada na escola poderá ser encarada “como um momento de ruptura onde, pela primeira vez, a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino” (Ferreira e Santos, 2007, p.17).

Tal como referido anteriormente, tendo em conta que a turma onde a estagiária está a realizar a sua prática pedagógica supervisionada é do 1º ano de escolaridade, os alunos ainda se encontram numa fase de adaptação a novas rotinas, ritmos de trabalho e formas de estar na sala de aula, denotando-se significativamente este processo de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, a adaptação ao método de trabalho adotado pela instituição, relativamente à monodocência coadjuvada, tem-se demonstrado um fator de difícil acomodação à nova realidade, uma vez que alguns alunos patenteiam dificuldades na “passagem de (...) uma metodologia para outra” (Arends, 2008, p.43) e insegurança nas rotinas diárias, visto que a turma não é ainda capaz de ter uma perceção total do seu horário. Para além deste aspeto, o confronto com um currículo formal com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade, provoca instabilidade nos alunos, uma vez que, ao longo de diversas conversas informais, foi possível constatar que o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar atendeu, de uma forma permanente, aos seus interesses. Posto isto, a relação de aprendizagem deixou de assumir um cariz tão afetivo e familiar, tornando-se numa relação mais racional, distanciada e menos individualizada, sendo que, por isso, “os professores deverão ser capazes de explicar [aos seus alunos] porque decidem utilizar uma determinada estratégia, ou ensinar determinada ideia de uma certa forma” (Arends, 2008, p.62).

Este momento de formação tem-se evidenciado fulcral para um desenvolvimento profissional íntegro, onde prima o contacto direto com a realidade educativa, permitindo o desenvolvimento de projetos e de instrumentos que conduzem a uma auto-análise e avaliação do aperfeiçoamento de competências. Este processo revela-se fundamental para experimentar e refletir, individualmente e em grupo, de forma construtiva e aberta sobre aspetos positivos e negativos compreendidos pela mestranda ao longo da prática pedagógica, sustentada em “abordagens científicas, pedagógicas e didáticas” (Portugal, 2009, p.21), mobilizando, então, conhecimentos teóricos com a construção de saberes práticos. Uma vez que “o conteúdo de um currículo de formação de professores é, em si, uma declaração sobre o que os professores eficazes terão de saber”, sendo considerado um professor eficaz “aquele que é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal” ou aquele “que tem amor pela aprendizagem” ou, ainda, “aquele que consegue canalizar a energia dos alunos, para que trabalhem com vista a uma ordem social mais justa e humana” (Arends, 2008, p.17), a concretização do estágio neste contexto tem permitido desenvolver e refletir sobre as competências necessárias para a construção de uma profissionalidade docente ajustada a cada turma e aluno.

Encarada como um instrumento de perceção “das histórias de vida” que “ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e se reconstrói a memória” (Ribeiro, 2011, p. 45), a construção da narrativa individual permitiu uma reflexão mais aprofundada do decorrer desta parte integrante do processo formativo da mestranda. Assim, este momento reflexivo sobre a construção de saberes permitiu percecionar a importância da “mobilização da capacidade de empatia ao nível de sentimentos, cognições e motivações, assim como a busca de estratégias que possibilitem a escuta da criança nas suas diversas linguagens”, sendo que estas “estão na base do desenvolvimento de competências observacionais, reflexivas, investigativas e de aprendizagem ao longo da

vida” (Portugal, 2009, p. 22), consideradas indispensáveis para a construção progressiva e contínua da futura profissão da mestranda.

Referências bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª Ed.). Lisboa: McGrawHill de Portugal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Langeveld, M. (1965). In search of research, in *Pedagogica europea: The European year book of educational research*. Vol. 1, Amesterdão: Elsevier.
- Lück, H. (2006). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra – Educação/Formação*. 9-24.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.). *Actas do IX Congresso Internacional de Psicopedagogia*. (pp. 3115-3127). Corunha: Universidade da Corunha.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos, estratégias de formação e de supervisão*. (3ª Ed.). Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. (5ª Ed.). Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. Diário da República n. 100/2014 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadores Cooperantes professora Joana Pires e professor Nuno Resende

Ano/Turma 1ºB

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Estagiária observada Sara Oliveira

Data de observação 2015/1/8

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

Para o desenvolvimento da aula supervisionada, a formanda, seguindo práticas educativas socioconstrutivistas, pretende promover um processo de ensino e de aprendizagem baseado na interação e na colaboração. Assim, considerando que a criança não constrói conhecimento de forma descontextualizada e sozinha, é fundamental ter em conta as relações que a mesma estabelece com o meio onde está inserida e com as pessoas mais próximas de si, já que “os processos educativos incorporam as ações livres e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.7).

Deste modo, as atividades a serem realizadas procuram recorrer a estratégias potencializadoras de construção e desenvolvimento de conhecimentos e competências, respondendo aos interesses e necessidades evidenciados pela turma. Posto isto, a mestrande pretende promover um ambiente educativo estimulante, que favoreça a aprendizagem da linguagem escrita de uma forma agradável (Horta, 2007), visto que o espaço físico e os materiais proporcionados aos alunos influenciam os seus comportamentos pedagógicos.

Neste sentido, é de referir que a turma tem revelado muito empenho e interesse em momentos lúdicos e em grupo, tendo desenvolvido diversas capacidades cruciais para um eficaz trabalho em equipa. As atividades pedagógicas foram, assim, ponderadas com base em diversas observações, procurando dar “‘sentido’ educativo próprio ao que se faz”, o que exige “uma consideração permanente dos porquês (contexto de justificação) e os para quês (contexto de racionalidade e coerência)” (Zabalza, 2001, p.97). Seguindo, então, este pensamento, toda a ação pedagógica a ser desenvolvida, visa proporcionar aos alunos aulas mais motivadoras e entusiasmantes, dadas as estratégias, os recursos a serem utilizados e a participação ativa dos educandos em todos os momentos, dando voz a todos, visto que as crianças são “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p.78).

A primeira parte da aula, planificada de acordo com várias observações onde se construiu que os alunos revelam grande entusiasmo na escuta de histórias, caracteriza-se por um trabalho individual, em que a turma deverá realizar exercícios do manual. Este método é importante, na medida em que permite que os alunos estabeleçam os seus próprios raciocínios, através de momentos de introspeção, que conduzem a uma progressiva autonomia, desenvolvida, sobretudo durante o trabalho individual no lugar (Teixeira & Reis, 2012). Este momento será dinamizado pela estagiária, que proporcionará momentos de interação e participação de todos os alunos, recorrendo ao conto de uma história sobre a

personagem do manual que representa a letra R. Esta opção metodológica tem em conta que “toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é então apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e às experiências” (Egan, 1994, p.15). Deste modo, este procedimento pretende conferir significado às atividades a serem desenvolvidas, e, conseqüentemente, à construção das aprendizagens realizadas, considerando, em todos os momentos, o papel ativo dos alunos, tornando-os os atores centrais do seu processo de ensino e de aprendizagem e compreendendo, por isso, o mesmo.

A segunda parte da aula procura proporcionar momentos lúdicos aos alunos, realizando um jogo interativo, que se realizará em grupos. Segundo Huzinga (2000, p.5),

o jogo é mais do que um fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (Huizinga, 2000, p.5).

Este momento da aula, realizado no chão, permitindo que os alunos se sentem em roda, procura responder ao evidente interesse dos alunos pelo desenvolvimento de jogos, dado que estes, de acordo com Bronfenbrenner (2002), são atividades, em que a participação do sujeito é essencialmente ativa, revelando-se como potenciadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Para um eficaz desenrolar do jogo, foram consideradas as estruturas cognitivas de cada aluno, bem como o estado das suas aprendizagens, permitindo que todos sejam capazes de participar sem constrangimentos. Este jogo, que tem o intuito de fornecer tempo para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, capaz de fomentar a cooperação e o envolvimento nas tarefas (Arends, 2008), visa o desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente a aprendizagem da leitura e da escrita da letra R, articulando este momento de aprendizagem com letras apreendidas anteriormente. Desta forma, esta metodologia de trabalho pretende “dar a todos a possibilidade de desenvolverem” conhecimentos linguísticos “que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias” (Ferraz, 2007, p.22) para a construção sustentada de conhecimentos posteriores.

No decorrer de ambas as aulas, a estagiária deverá assumir uma atitude de orientação e auxílio, esclarecendo os alunos, de forma a que os mesmos realizem as tarefas da maneira mais eficaz e correta. Procurando a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e linguísticas, todos os momentos foram planificados de maneira cuidada, procurando motivar os alunos para novas aprendizagens e considerando as suas características individuais. Deste modo, no momento da planificação, os objetivos foram bem estruturados e definidos, tendo como pilar as diversas observações, realizando uma ação pedagógica adaptada à realidade educativa. Todas as etapas a serem desenvolvidas ao longo das aulas, têm em consideração que “o professor deve atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem”, em que “o ensino deve estar centrado no aluno, ou seja, o ensino que leva o aluno a construir o seu próprio conhecimento” (Ribeiro *et. al.*, n.d., p.2).

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

Todos os momentos das aulas foram planejados de acordo com os dados observados e registrados, com as particularidades de cada aluno e todas as etapas foram refletidas e estruturadas segundo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, tendo sempre presente os interesses, motivações e necessidades da turma. Desta forma, espera-se que a turma seja capaz de realizar todas as tarefas propostas sem apresentar grandes dificuldades e revelando empenho e concentração, dadas as estratégias motivacionais a que a formanda recorrerá.

Tal como afirma Arends (2008), para responder aos interesses e motivações dos alunos, a introdução de novidades ou de novos materiais pode distrair a aprendizagem de um tópico, suscitando novos interesses. Assim, a estagiária deverá assumir uma postura assertiva ao ter em consideração as novas motivações que possam surgir, sendo sempre capaz de “utilizar estratégias para ganhar a atenção dos alunos” (Arends, 2008, p.290), ao mesmo tempo que os deverá encorajar a partilhar os seus interesses e pontos de vista, dado que cabe à escola fomentar o espírito crítico e capacidades de analisar, opinar e decidir.

Um aspeto a ressaltar será a desorganização da sala, na medida em que os alunos estarão sentados no chão à volta do jogo. Assim, é crucial que a formanda revele “capacidade de evitar (...) comportamentos perturbadores do funcionamento” da atividade, bem como capacidade de adaptar, em caso de necessidade, as atividades “em função das necessidades de todos” (Ferreira & Santos, 2007, p.401) os alunos. Para que esta prática seja possível, a estagiária deverá desenvolver uma *praxis* educativa reflexiva, para que possa modificar a realidade educativa observada no momento, permitindo o funcionamento normal da sala de aula e um desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem eficaz e sustentado para os alunos.

A disposição adotada na sala de aula poderá ser um fator determinante de agitação, visto que os alunos estarão sentados no chão, sendo utilizado o novelo que permitirá que compreendam a direção pela qual o jogo se desenrola. O trabalho em grupo, que “deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes” (Perrenoud, 2000, p.83), tem vindo a ser muito explorado com a turma que revela cada vez mais melhorias. Contudo, poderão surgir alguns conflitos que a formanda terá de intervir imediatamente, sendo necessária uma postura atenta e motivadora para o progresso das atividades.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considerando a importância do papel do professor na vida dos alunos, seria fundamental observar a relação da estagiária com a turma, sendo esta muito importante para o bem-estar dos alunos na sala de aula e para o sentimento de confiança dos mesmos na realização das tarefas. De acordo com Maldonado (1994), os alunos ouvidos e respeitados aprendem a respeitar mais os outros. Neste sentido, a estagiária deverá preocupar-se e assumir uma postura de interesse pelo que os alunos dizem, transmitindo *feedbacks*, dando relevância às suas intervenções, motivando a sua participação e, consequentemente, aumentando a sua auto-estima. Assim, a mesma deverá criar um ambiente prazeroso na sala de aula, promovendo “situações de ensino agradáveis” que “suscitem no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem” (Rodrigues, 1976, p.179).

A postura interativa da formanda deverá ser algo a observar, visto que esta é promotora das atividades a desenvolver e da forma como as mesmas decorrem, devendo utilizar vocabulário conhecido pelas crianças, adequado à sua faixa etária, articulando bem e

fluentemente o discurso e torná-lo claro e objetivo. O domínio da turma é, também, um importante fator a observar, dado que o mesmo influencia todo o trabalho desenvolvido e que a estagiária deverá ser capaz de o fazer de modo a promover aprendizagens significativas aos alunos. O controlo e a atenção da turma são dois aspetos fundamentais para a construção de conhecimentos de cada aluno, sendo da responsabilidade da estagiária assegurar que isso aconteça. É, ainda, importante que a mestranda revele capacidades de reorganizar os conhecimentos, sendo perceptível no esclarecimento de dúvidas aos alunos, devendo ser capaz de demonstrar um maior conhecimento, relativamente ao assunto que está a abordar.

A planificação, o documento orientador da intervenção pedagógica, deverá ser analisado, visto que o mesmo refere a gestão do tempo das atividades, sendo fulcral para avaliar esse fator. Em caso de imprevistos, a adequação da planificação aos momentos, deverá ser, também, um aspeto importante de observação, compreendendo se a formanda foi capaz de a adaptar de forma pertinente, considerando as atividades a serem desenvolvidas e a motivação, interesse e comportamento dos alunos. Deste modo, a postura reflexiva da formanda é um importante fator de observação, que permitirá verificar qual a adaptação que a mesma é capaz de realizar no decorrer das atividades.

Todos estes aspetos influenciam a receptividade dos alunos face às atividades, sendo, por isso, fundamental observar a forma como a turma encara o que lhe é proposto. Deste modo, a sua atenção, empenho, concentração e interesse, são fatores determinantes a observar, bem como o seu comportamento, que reflete a adequação das estratégias utilizadas, denotando-se qual o interesse da turma e o estado da construção das suas aprendizagens.

Referências bibliográficas

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª Ed.). Lisboa: Editora Mac Graw-Hill de Portugal.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Egan, K. (1994), *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

Rodrigues, M. (1976). *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Mac Graw – Hill do Brasil;

Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Perrenoud, P. (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed, Porto Alegre.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Asa Editores.

Sites consultados

Ribeiro, A., Ribeiro, B., Junior, C. (n.d.). *Capacitação continuada: O jogo como recurso pedagógico importante no processo ensino aprendizagem*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Ribeiro.pdf> [consultado em 6 de janeiro de 2015].

Aluno/a: _____

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2014-2015**

**AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada
Dimensões: Observação, Planificação, Ação e Reflexão**

Níveis de Avaliação: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DIMENSÃO: OBSERVAÇÃO						
Competências	Domínios	Itens	A	B	C	D E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Problematizar teorias e práticas da educação para saber agir e reagir intencionalmente em escolas básicas do 1º ciclo, com base em estratégias de observação participante e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos;	Contextualização da situação (escola/turma)	Conhece/analisa documentos reguladores do processo ensino aprendizagem (programas, manuais, planificações do Departamento, metas curriculares...)				
	Conhecimento/compreensão dos documentos essenciais para a intervenção pedagógica	Observa cada aluno bem como o grupo turma, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses dos alunos.				
		Regista regularmente os dados recolhidos através da observação.				
	Atenção à situação a observar/observada	Pratica a auto e hétero-observação sobre/com todos os atores do processo.				

DIMENSÃO: PLANIFICAÇÃO						
Competências	Domínios	Itens	A	B	C	D E
Mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de planos de intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em atenção os desafios atuais da sociedade da globalização e da interdependência, numa perspectiva de trabalho de equipa. Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos. Planificar em articulação com as orientações programáticas das áreas curriculares, o PE, PCT e o PAA. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Mobilização dos conhecimentos Validação científica Adequação da planificação aos documentos de referência Coerência e articulação entre os vários elementos da planificação Adequação das modalidades e instrumentos de avaliação	Evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às várias áreas curriculares.				
		Elabora uma planificação científica e pedagogicamente correta.				
		Planifica a ação educativa em articulação com os documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem (Plano de Turma, Planificações do Departamento...).				
		Planifica com criatividade mobilizando diferentes metodologias e recursos, respeitando a diversidade dos alunos.				
		Evidencia coerência entre objetivos a atingir, as estratégias, os recursos, as atividades e as modalidades de avaliação.				
		Planifica adequando o tempo previsto para a realização da atividade.				
		Realiza articulação das diferentes componentes curriculares.				
		Prevê momentos, formas e instrumentos de avaliação das aprendizagens.				

DIMENSÃO: AÇÃO

Competências	Domínios	Itens	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens; Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo. Concretizar, ao nível da conceção, desenvolvimento e avaliação, planos de intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, em articulação com as variáveis situacionais específicas dos contextos da prática profissional. Mobilizar competências disciplinares, pedagógicas e investigativas relevantes à consecução dos planos de intervenção pedagógica no 1º Ciclo.	Organização do espaço e utilização de recursos/ materiais Gestão do tempo	Sequencia a ação de forma motivadora e significativa para os alunos.					
		Organiza o espaço e utiliza corretamente os materiais.					
	Adequação Curricular/pedagógica	Orienta a sua ação pedagógica segundo o plano traçado, de forma flexível em função do tempo e de situações imprevistas relevantes à aprendizagem dos alunos.					
		Avalia os resultados das atividades propostas com instrumentos adequados.					
	Implementação de planos de intervenção pedagógica	Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas.					
		Incentiva os alunos no desenvolvimento da sua autonomia e construção do saber.					
	Relação/interação com a turma	Fomenta a cooperação entre os alunos, garantindo que todas se sintam valorizados e integrados no grupo.					
		Promove a auto e heteroavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens/progressos num clima de confiança e de aceitação.					
	Flexibilização em função da implementação Participação em atividades e projetos da comunidade educativa	Utiliza linguagem correta, adequada e clara, de forma a promover as aprendizagens.					
		Revela uma postura ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.					
		Participa em atividades programadas pela escola.					

DIMENSÃO: REFLEXÃO						
Competências	Domínios	Itens	A	B	C	D E
Desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão <i>sobre, na e para</i> a ação; Problematizar contextos, discursos, conteúdos, recursos e estratégias da educação ao nível do 1º ciclo, articulando referentes conceituais, metodológicos e axiológicos relevantes à sua compreensão; Mobilizar competências de reflexividade, auto direção e criatividade/ inovação, no quadro de uma orientação indagatória e colaborativa do processo de desenvolvimento pessoal e profissional;	Compreensão e avaliação da ação	Pratica a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				
		Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.				
		Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				
	Reflexividade/espírito crítico	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.				
		Analisa e reajusta a sua atuação com base no auto e heteroavaliação.				
	Fundamentação ético-conceptual	Mobiliza a informação recolhida pelo(s) instrumento(s) de avaliação construído(s) para compreender a ação desenvolvida.				
		Pratica a heteroavaliação, refletindo sobre a prática do seu par de estágio.				
		Evidencia desenvolvimento das competências requeridas nas várias funções da ação do professor do 1º CEB: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.				

Observações: _____

(Local e data)

Estagiário(a)

Orientador(a) Cooperante

Supervisor(a) da ESE