

Orientação

Agradecimentos

O percurso realizado ao longo desta etapa de formação não foi conseguido sozinho, pois a vida é feita de cooperação, de partilha, de aprender com o outro. Neste sentido, quero aqui agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada, que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente, que tornaram possível a concretização deste sonho.

Assim, começo por agradecer à Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, pelo acompanhamento prestado ao longo deste processo formativo.

Aos supervisores institucionais, Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, por todo o apoio ao longo do período de prática pedagógica supervisionada, o qual contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos orientadores cooperantes, Joana Pinto e Manuel Linhares, pela disponibilidade demonstrada, pelas reflexões conjuntas, pela partilha de saberes, que tornaram a minha ação mais intencional e adequada.

À minha mãe, ao meu irmão e à minha madrinha, pela oportunidade que me concederam, pois sem eles jamais chegaria ao fim desta etapa, sendo que foram eles que a tornaram possível. Obrigada pela confiança, pelo carinho, pelo apoio, por acreditarem que eu era capaz.

Ao Nuno Carneiro pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo amor, por nunca duvidar, por me dar força em momentos menos bons, por estar sempre presente.

Ao meu par pedagógico, Cátia Meireles, pela partilha, pela compreensão, pela amizade, pelo pilar que revelou ser ao longo deste processo formativo.

E por fim, mas em nada menos importante, às crianças que me receberam nos contextos, pelos seus sorrisos todas as manhãs ao ver-me chegar, pelo trabalho que realizamos em conjunto, pelos desafios que me foram apresentando a cada dia, pois só assim me tornei naquilo que sou hoje enquanto futura profissional de educação.

Resumo

O relatório de estágio de qualificação profissional foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, sendo que objetiva dar a conhecer, de forma crítica, reflexiva e sustentada, as experiências vividas pela formanda ao longo dos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, evidencia uma metodologia sustentada na investigação-ação que estimula e respeita os princípios de uma aprendizagem ativa, focada no eu construtor do seu próprio conhecimento. Este processo cíclico de reflexão-ação-reflexão que se desenvolve no exercício da ação pedagógica permite a transformação da prática no sentido de um melhoramento constante constituindo-se como um processo de construção de novas realidades. A prática pedagógica de um profissional de educação influencia diretamente o desenvolvimento das crianças, bem como o desenvolvimento do próprio docente quando devidamente refletida, pelo que exige qualidade na formação do docente.

Assim, a unidade curricular supracitada contribuiu para o desenvolvimento pessoal e o crescimento profissional da mestranda, através das intervenções realizadas, das interações estabelecidas com a díade, o orientador e o supervisor institucional, das reflexões realizadas ao longo do estágio sendo que promoveu a aquisição de competências capacitando-a para a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, experimentais, culturais, didáticos e éticos, para a adoção de estratégias diferenciadas, inovadoras, criativas, empreendedoras, adequadas aos objetivos e aos contextos reais, para a tomada de decisões conscientes e responsáveis. De um modo geral, contribuiu para o crescimento nas dimensões da ação, da formação e da investigação (na, sobre e para a ação), sendo que estimulou a colaboração e a partilha de recursos, de processos e de resultados. Note-se, ainda, a tomada de

consciência do cariz afetivo que envolve as relações nos níveis de ensino em que a mestranda lecionou.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Socioconstrutivismo, Investigação-ação, desenvolvimento profissional.

Abstract

The report stage of professional qualification was conducted within the course of supervised teaching practice, which aims to make known a sustained reflective critical experience, lived for the graduate student, through the stages developed in pre-school education in the first cycle of basic education.

This effect shows a sustained research methodology that encourages and respects the principles of active learning, focused on the self builder of his own knowledge. This cyclical process of reflection action reflection that develops in the exercise of pedagogical action allows the transformation of the practice by a sense of continuous improvement constituting itself as a process of constructing new realities. Pedagogical practice of a professional education directly influence the development of children, as well as the development of teaching itself when properly reflected, by requiring quality in training the teacher.

The above course contributed to personal development and professional growth of graduate student, through interventions and interactions established with the pedagogical pair, the advisor and the institutional supervisor, of reflections made during the stage, which promoted the acquisition of skills enabling it to mobilization of cultural didactic ethical scientific experimental pedagogical knowledge, for adopting innovative differentiated recreational entrepreneurial strategies, appropriate goals to the real contexts, for making responsible decisions. Aware generally, contributed to an increase in the action dimensions of action, research and formation, which stimulated collaboration and resource sharing, of processes and results.

Note that, the awareness of the affective nature that involves the relationships in levels of education where the graduated student taught.

Key-words: Pre-School Education and First Cycle of Basic Education, social constructivism, action-investigation, Professional development.

ÍNDICE

Índice de Anexos	II
Lista de abreviações	III
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Legal e teórico concetual	5
1. A escola na nova era	5
2. Ser Professor: uma profissão de relação	8
2.1. O profissionalismo docente	11
2.2. As TIC em contexto educativo	15
2.3. A investigação-ação	18
Capítulo II – caracterização geral da instituição de estágio	25
Capítulo III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	31
Metarreflexão	51
Referências Bibliográficas	57
Normativos Legais e Documentos orientadores	64
Anexos	66
Anexo 2 Tipo A	68

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Documentos relativos ao Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 Tipo A (em suporte físico)

Anexo 2 A1 – Horário da turma

Anexo 2 A2 – Planta da sala

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Anexo 2 A4 – Grelha de observação no recreio

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

Anexo 2 A6 – Planificação final

Anexo 2 A7 – Exemplar de guião de pré-observação

Anexo 2 A8 – Exemplar de narrativa individual

Anexo 2 A9 – Narrativa colaborativa

Anexo 2 A10 – Grelhas de registo de avaliação

Anexo 2 A11 – Registo fotográfico

Anexo 2 Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2 B1 – Planificações Semanais

Anexo 2 B2 – Narrativas Individuais

Anexo 2 B3 – Registos Fotográficos

Anexo 2 B4 – Guiões de pré-observação

LISTA DE ABREVIações

CEB – Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, será realizado um relatório de qualificação profissional da prática docente, nos supracitados níveis de educação.

O presente relatório tem a finalidade de apresentar todo o trabalho desenvolvido pela mestranda, em contexto de estágio, quer na Educação Pré-Escolar quer no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que na totalidade se consagrou em 420 horas, divididas em 210 horas para cada contexto. Relativamente à Educação Pré-Escolar, o estágio decorreu no Infantário Monfortinhos de Real, instituição localizada na localidade de Vermoim, Maia, entre fevereiro e junho de 2013, com um grupo de 18 crianças, de idades compreendidas no 3 e 4 anos. Por sua vez, o estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na Escola Básica de Moutidos, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas, Maia, de outubro de 2013 a janeiro de 2014, numa turma do 1.º ano de escolaridade, com alunos compreendidos entre os 5 e 6 anos de idade.

A prática pedagógica supervisionada apresenta-se com a intencionalidade de desenvolver competências essenciais às duas valências do presente mestrado, nomeadamente, mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares em contextos reais e numa perspetiva de trabalho de equipa; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos; mobilizar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no

desenvolvimento de teorias sobre a prática, assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora potenciadora de um comportamento autónomo, responsável, inovador e criativo de práticas e processos, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a ação; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo; fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens; compreender o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global face a uma geração multimédia; desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão; concretizar, ao nível da conceção, desenvolvimento e avaliação, projetos de intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em articulação com as variáveis situacionais específicas dos contextos da prática profissional; desenvolver projetos de investigação sobre as práticas e disseminar, junto da comunidade educativa e outros públicos, o seu impacto na transformação da educação; compreender questões de ética em educação (Flores & Forte, 2013).

Assim, tendo em vista as competências essenciais à profissionalidade docente, a prática pedagógica desenvolvida assumiu as crianças como o centro da ação, ação essa que se desenrolou num ciclo de investigação-ação e de trabalho colaborativo, em díade, com os orientadores cooperantes e com os supervisores, tornando-se possível a partilha de saberes e a realização de aprendizagens profícuas, desenvolvendo, ao longo do estágio, as competências enunciadas anteriormente.

Posto isto, o relatório de qualificação profissional apresenta-se dividido em três capítulos: (i) enquadramento legal e teórico concetual, (ii) caracterização geral da instituição de estágio e (iii) descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos e legais nos quais a mestranda se baseou para desenvolver a sua

prática, começando por estabelecer o ponto de situação do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tendo em conta a evolução e as alterações que o mesmo foi sofrendo ao longo dos anos, abordando de seguida a profissionalidade docente, a utilização das TIC na sala de aula e sua pertinência e a investigação-ação, ciclo fundamental mobilizado na prática pedagógica supervisionada. O segundo capítulo apresenta o contexto educativo onde a prática pedagógica foi desenvolvida, sendo que o terceiro capítulo enuncia a prática desenvolvida, os resultados obtidos, as aprendizagens construídas, tudo isto com suporte numa reflexão constante sobre os mesmos, podendo ser elencadas possíveis alterações ou propostas de melhoria.

Por último, é apresentada uma metarreflexão, a mesma em torno das competências desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua formação enquanto futura profissional de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serão também abordados os constrangimentos sentidos e as potencialidades detetadas ao longo deste percurso formativo. A bibliografia surge como forma de constatação da pesquisa e do trabalho sustentado realizado em torno do relatório.

Os anexos complementam o relatório, pelo que encontram-se divididos em Anexo 1 – Relatório de qualificação profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital), e o Anexo 2 – Relatório de qualificação profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (em suporte físico). Este último divide-se em anexos tipo A, exemplares de estratégias formativas referidas no corpo de texto, e em anexos tipo B, anexos de suporte digital, instrumentos construídos e registos fotográficos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO CONCETUAL

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a sustentação teórica e legal em que a formanda se baseou para a prática pedagógica. Posto isto, a formanda considera relevante evidenciar como se rege o 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, baseando-se em documentos legais e orientadores definidos para esta valência.

Seguidamente, a formanda apresentará as conceções do que é ser professor, as metodologias que guiaram a sua prática e as suas opções educativas, bem como estratégias que visam a constante evolução daquilo que é ensinar, na atualidade. A prática da mestranda teve como suporte a investigação-ação, a qual será apresentada no presente capítulo como um ciclo de estratégias que permitem à formanda melhorar o seu desempenho profissional. A par do referido anteriormente, será apresentada a importância das TIC nas escolas e na formação dos alunos, num mundo em evolução.

1. A ESCOLA NA NOVA ERA

“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, anexo, cap. I, art. 2º). Assim, cabe ao estado assegurar a criação de redes de instituições públicas, por forma a dar resposta ao direito supracitado, para que se torne possível alcançar os objetivos da educação, nomeadamente, “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (...) preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos

pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (UNICEF, 1990, p. 21).

Para dar resposta aos objetivos apresentados e ao cumprimento do direito das crianças à Educação, foram sendo realizadas várias mudanças no ensino, na medida em que anteriormente este se centrava no professor e o aluno assumia um papel passivo e, atualmente, se tenta valorizar o aluno passando o professor a adotar pedagogias centradas no aprendiz e nas suas aprendizagens, para que este “possa buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1998, p. 12). A escola passa a ser encarada como uma “unidade social, funcional e organizativa de referência na programação” (Zabalza, 2003, p. 45), mas não podemos descurar o facto de que a mudança na escola apenas se torna possível dependendo “daquilo que os professores pensarem dela, dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994, p. 33), tendo em vista que a mudança é “um caminho a percorrer, um caminho que comporta riscos e responsabilidades e que só se pode aperfeiçoar fazendo-o” (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010, p.125).

Dada a importância da Educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o Ensino Básico como universal, obrigatório e gratuito. Sendo que assumimos o Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, anexo, cap. I, art.1º, ponto 2), o mesmo estabelece o 1.º CEB como um ensino globalizante, havendo apenas um professor titular. Neste sentido, estão definidos vários documentos reguladores, com a função de orientar o professor, documentos esses que estabelecem o currículo, isto é, “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-lei nº139/2012, de 5 de julho, art.2.º).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) constituiu um dos documentos de referência utilizados pelos professores. No entanto, o mesmo “não é suficientemente claro (...) muitas das ideias nele defendidas são

demasiado ambíguas (...) tornando-se num documento curricular pouco útil” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro), motivo pelo qual o mesmo foi revogado. O desenvolvimento do ensino passa a ser orientado por Metas Curriculares, onde se definem os conhecimentos e capacidades essenciais que os aluno devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares (Despacho n.º5306/2012, de 18 de abril), reduzindo o “controlo central de todo o sistema educativo (...) [o que permite] aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz (...) [tendo] uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo” (Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro). O professor passa a regular a sua prática orientando-se pelas Metas Curriculares de Português e de Matemática, homologadas em 2012, pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, e pelos Programas das áreas curriculares disciplinares em vigor (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cap. I, art. 2.º).

Para além da liberdade concedida ao professor para implementar metodologias com base nas suas experiências e práticas, é também dado um aumento de autonomia às escolas, na gestão do currículo, “por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, (...) e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades” (Decreto-lei n.º139/2012, de 5 de julho). As escolas poderão ainda promover a coadjuvação nas áreas de expressões (*ibidem*).

A autonomia disponibilizada às escolas e a liberdade dada ao professor na gestão do currículo pretende que se valorize o contexto em que a escola está inserida, para que se construam instrumentos de gestão do currículo adequados a esse mesmo contexto (Projeto Educativo, Plano de Turma), o que tornará o currículo mais próximo e adequado aos alunos e ao meio em que os mesmos estão inseridos, não fosse a escola um estabelecimento ao qual

está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhe permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um

contributo para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Neste sentido, “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social” (Pacheco, 2001, p. 19), na medida em que a escola e o professor, com a autonomia que lhe é concedida, têm a função de interpretar e gerir o currículo por forma a tornar possível “trabalhar programas educativos com diferentes grupos” (Diogo & Vilar, 2000, p. 20), flexibilizando o currículo e tornando-o adequado ao contexto. Para isso, o professor deve manter-se em constante formação, atualizado para que a sua prática se vá construindo permanentemente, com novos recursos para a sala de aula, novas estratégias, novas ferramentas que permitam adaptar e adequar o currículo para, assim, desenvolver aprendizagens nos alunos “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto, anexo 2, cap. II, ponto 2, alínea b).

2. SER PROFESSOR: UMA PROFISSÃO DE RELAÇÃO

O professor apresenta uma liberdade no que concerne à gestão dos documentos reguladores e orientadores da sua prática, tal como explanado no ponto anterior. Todavia, existem dimensões, as quais um professor do ensino básico deve incorporar, estabelecidas no decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, na estruturação do seu perfil docente, sendo estas: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Aprofundando a dimensão profissional, social e ética, entende-se que o professor tem a função específica de ensinar, isto é, “promover a

aprendizagem, mobilizando o saber profissional adequado (...) [onde] ensinar [é] entendido como fazer com que alguém aprenda” (Roldão, 2001, p. 11). Através desta função, deve ser tido em consideração o desenvolvimento da autonomia nos alunos, para que os mesmos possam integrar a sociedade. No entanto, este processo de ensino-aprendizagem deve assumir um caráter inclusivo, para que possa chegar a todos os alunos, promovendo ainda o respeito pela diferença, nomeadamente, diferentes culturas e saberes.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem assume que o professor organiza o ensino e promove aprendizagens nas áreas do conhecimento, devendo para isso recorrer a suportes variados, nomeadamente, as TIC. De salientar que um professor, quando “confrontado com um novo suporte, deve iniciar a exploração destes novos meios a fim de descobrir as potencialidades” (Bruno & Barbas, 2000, p. 170) do mesmo.

Do mesmo modo que o professor organiza o ensino e promove aprendizagens, este deve desenvolver estratégias diferenciadas, na medida em que todos os alunos são diferentes uns dos outros, têm diferentes interesses, diferentes personalidades, diferentes vivências. Neste sentido, “o ensino diferenciado (...) exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p. 35). Uma outra função do professor explanada nesta dimensão prende-se com cooperar na deteção e acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais, tornando possível a inclusão dos mesmos na escola. Com vista à qualidade do ensino, o professor deve utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor dessa mesma qualidade.

A terceira dimensão apresentada, de participação na escola e de relação com a comunidade, determina que o professor deve participar na construção do projeto educativo de escola, atendendo à articulação entre ciclos de ensino e à interação com a família e com a comunidade, pois considera-se que a “atividade do professor não se esgota dentro da sala de aula” (Pacheco & Flores, 1999, p. 36).

Posto isto, a articulação entre ciclos figura-se fundamental para a formação das crianças, dado que “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores” (Aniceto, 2010, p. 72). Neste sentido, os saberes e competências adquiridos no nível transato serão aprofundados e darão origem a novas aprendizagens, sendo estabelecida uma continuidade entre ciclos. De ressaltar que “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, cit. por Marchão, 2002, p. 34).

A interação com a família e com a comunidade deve ser tida em consideração na realização do projeto educativo da escola, mas também pelo professor ao longo do planeamento e desenvolvimento de atividades, pois “fazendo uso de uma óptima comunicação e gerando uma adequada interação, [o professor] promove, propicia e dá azo a que o aluno adquira um estilo de aprendizagem significativa” (Medina, 1990, cit. por Vilar, 1993, p.72).

Por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor deve problematizar a sua prática pedagógica, refletindo sobre a mesma, sobre aspetos éticos e deontológicos e desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a formação ao longo da vida, onde o professor aprende a ensinar, uma vez que

aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento para toda a vida, não se limitando ao período de tempo que decorre entre a primeira aula de métodos e a obtenção da habilitação profissional. (...) [Os professores] tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas (Arends, 2008, p. 28).

Retratando as dimensões supracitadas no perfil do docente, existem pontos fulcrais do mesmo que devem ser salientados e tidos em consideração para a sala de aula e para o sucesso dos nossos alunos. Assim, torna-se necessário abranger neste enquadramento teórico concetual as seguintes

temáticas: (i) o profissionalismo docente; (ii) As TIC na sala de aula e (iii) a investigação-ação.

2.1. O PROFESSORALISMO DOCENTE

Por professoralismo entende-se o nível de conhecimentos sobre a profissão, o desempenho ético, o respeito pelos pares, o rigor, a excelência, a imparcialidade (Duarte, 2011).

“Compete [aos professores] adoptar decisões seguras e fundamentadas em benefício directo da aprendizagem dos alunos e, indirectamente, em benefício da Comunidade como um todo” (Vilar, 1993, p. 54). Para isso, torna-se fulcral que o professor conheça qual a sua função, quais as teorias que sustentam a sua prática e quais os saberes inerentes à sua profissão, de modo a fomentar o seu desenvolvimento docente, que se entende pela “capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Corroborando esta ideia, Roldão (2009) afirma ainda que o professor

exerce (...) uma determinada função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; exerce-a com uma determinada margem de poder e de autonomia (...) decidindo sobre como procede profissionalmente (...) e, por fim, pratica a sua actividade num (...) permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo (Roldão, 2009, p. 44).

O professor é assumido socialmente como aquele que ensina, no entanto esta é uma definição que levanta alguma contestação, pois limita o

ensinar a uma ação expositiva e desinteressada da aprendizagem (Roldão, 2009). Importa então clarificar em que consiste ensinar, em que consiste esta função tão importante e desafiadora do professor, podendo-se afirmar que “consiste (...) em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é (...) organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, pp. 14-15). Face ao exposto, é tempo de evidenciar o legítimo significado do que é ensinar, sendo que podemos definir o mesmo como fazer aprender, ou ensinar os alunos a aprender, pois cada vez mais se tenta dar autonomia aos alunos na sua aprendizagem e na construção do conhecimento, notando que a aprendizagem só é significativa se o aluno se apropriar da mesma de uma forma ativa.

Ser professor assume uma grande responsabilidade no desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos, e revela-se um desafio diário, o que leva um professor a amar a sua profissão, a amar o seu papel, a sua função na sociedade. No seguimento desta ideia, salienta-se que “os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem” (Zehm & Kottler, 1993, citado por Day, 2004, p.23).

Para levar os alunos a construir conhecimento, a realizar as suas próprias aprendizagens, o professor tem que se dotar de um conhecimento teórico e pedagógico, “o saber específico [da sua profissão], sem o domínio do qual a actividade não pode ser exercida” (Roldão, 2009, p. 47). No entanto, este saber específico não se limita ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, nem se reduz aos conhecimentos científicos metodológicos do campo das ciências da educação. Consiste sim “na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno” (*idem*, p.48). Transportando todos esses saberes para a sua prática, os professores “procuram constantemente formas mais

eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício” (Zehm & Kottler, 1993, citado por Day, 2004, p.23).

Sendo o professor dotado de uma certa autonomia na forma como gere as suas práticas, este deve transpor para a sua ação um conjunto de saberes e concepções que levem os seus alunos ao sucesso escolar, na medida em que “os professores, como qualquer profissional cujo desempenho deva contar com a reflexão sobre o que faz e porque se faz, necessita recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua ação” (Coll, et al., 1998, p. 9). Todavia, essas concepções não são um livro de receitas, mas sim um conjunto articulado de princípios onde é possível diagnosticar, estabelecer juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino.

Neste sentido, surge uma perspectiva do ensino que se sustenta no socioconstrutivismo, onde Vygotsky “concebe o ensino-aprendizagem como um processo que inclui aquele que ensina, aquele que aprende e a relação existente entre esses” (Lima, 2008, citado por CTAE, 2010, p. 3), considerando-se também o meio ambiente e o contexto social como meios facilitadores da aprendizagem (Vygotsky, 2007). O exposto reflete-se no que se entende por ZDP¹, isto é, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado por tudo aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento potencial, aquilo que o indivíduo realiza sob orientação ou colaboração” (Lima, 2008, citado por CTAE, 2010, p. 3) de outros indivíduos, centrando-se o processo de ensino e de aprendizagem na relação com o outro, tal é

a importância das interações sociais (...) e dos contextos na construção da identidade e do conhecimento (...) [emergindo o mesmo] numa relação de interdependência positiva entre sujeitos cognoscentes que percebem que da interação colaborativa e da partilha do mesmo objectivo resulta um benefício mútuo (Leitão, 2009, p. 69).

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal

Desta forma, o meio ambiente, tendo em consideração o envolvimento das famílias e das comunidades, revela-se uma influência no desenvolvimento da criança, no sentido de, a interação da criança com estes sistemas, incentivar à criação de contextos educativos que realcem quer as suas características pessoais e sociais, quer os seus interesses e necessidades (Bronfenbrenner, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006).

A criança assume a função de construtora do seu próprio conhecimento, e o meio em que a mesma está inserida irá exercer uma condição fundamental nas suas aprendizagens, na medida em que “cada indivíduo possui vários tipos de inteligência e que, dentro destas, algumas serão relativamente mais fortes do que outras, e que o contexto e o ambiente influenciam o seu desenvolvimento” (Day, 2004, p. 138). Não obstante, o meio, por si só, não se traduz em informação. Tal como afirma Piaget

o meio circundante não contém qualquer informação: é o que é, um ponto, e é tudo.

Para que haja informação, é necessário mais do que o ambiente, é preciso que o sujeito asseste os seus esquemas sobre os objectos para lhes conferir significações (Inhelder, Garcia & Vonèche, 1978, citado por Leitão, 2009, pp. 69).

Leitão (2009) corrobora a afirmação anterior, evidenciando que não é possível conhecer a realidade em si mesma independente da ação do sujeito que a experimenta, pois o socioconstrutivismo está a reconhecer que a interação contextualizada sujeito-objeto e entre sujeitos, repousa na intencionalidade do sujeito e do seu projeto de conhecimento, uma vez que o sujeito tem um papel decisivo na construção desse mesmo conhecimento.

Tendo em consideração a evolução da sociedade, a evolução da tecnologia e as ferramentas que nos são disponibilizadas, nos dias de hoje, na sala de aula, cria-se a necessidade de “responder (...) às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico” (Mota, 2009, p. 106), através de uma perspetiva do ensino que vem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, o conetivismo, que é “um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade (...) [e] fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os

aprendizes florescerem na era digital” (Siemens, 2004, p. 8). Esta perspectiva visa acompanhar a evolução da tecnologia e as funcionalidades da mesma, uma vez que “a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos” (Siemens, 2004, p. 1). Por sua vez, recorrer a tecnologias como fonte de informação e de aprendizagem, potencia nos alunos o pensamento crítico, tendo em vista que existem continuamente novas informações disponíveis a adquirir e torna-se necessário o aluno ter a capacidade de distinguir a informação que é relevante da informação dispensável. Isto revela-se uma potencialidade para a aprendizagem da criança, porquanto, “a tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança” (*idem*, p. 6).

2.2.AS TIC EM CONTEXTO EDUCATIVO

Tendo as TIC um papel relevante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tal o afirma Siemens (2004), corroborado pelo decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, importa fundamentar essa importância e quais as potencialidades que as tecnologias apresentam para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Neste sentido, assumindo as TIC como uma rampa para a informação e comunicação, nos tempos atuais, a escola não deve ignorar o que se passa no mundo (Perrenoud, 2000), assumindo responsabilidades acrescidas na preparação dos futuros cidadãos da era digital. Além disso, estas tecnologias avançadas fazem parte do quotidiano das crianças, pelo que a escola deve dar continuidade a esse quotidiano, deve transpor para a sala de aula aquilo que são as vivências dos seus alunos, acompanhando a evolução do mundo, não esquecendo que “as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas

também de trabalhar, de decidir, de pensar” (*ibid*, p. 125), podendo as mesmas tornar-se numa ferramenta de trabalho nas escolas (Ponte, 2000).

Para Flores (2011) a integração das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas, para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica. As boas práticas com TIC impulsionam mudanças positivas no modelo didático no sentido de formar cidadãos para os desafios do séc. XXI. A autora (*ibid.*, p. 97) sustentada nos princípios de boas práticas, apresentados por Art Chikering y Zeldá Gamson, Epper (2004), e nos resultados do seu estudo relativo a boas práticas com TIC, apresenta os dez princípios de boas práticas atuais com a integração das TIC. Assim, uma boa prática com TIC fomenta a resolução de problemas, comunica altas expectativas, desenvolve soft skills, respeita a diversidade de talentos e maneiras de aprender, promove a satisfação, aumenta o rendimento na sala de aula, melhora os resultados, promove as relações entre pais/escola pais/filhos, utiliza técnicas ativas de aprendizagem e desenvolve reciprocidade e cooperação entre alunos.

Perrenoud (2000, p. 139) acrescenta mostrando que as TIC vêm “reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas”. A criação dessas situações de aprendizagem torna-se significativa já que as TIC são “utilizáveis e reutilizáveis em qualquer área disciplinar, são (...) geradores de padrões globais, de formações de competências pessoais e de hábitos mentais que representam a essência da integração das aprendizagens” (Pinto, 2002, p. 147). Todavia, para estas se tornarem utilizáveis em qualquer área disciplinar, o professor deve desenvolver o “papel fundamental de implementar dinâmicas que requeiram a sua utilização” (Santos, 2006, p. 80), assumindo estratégias potenciadoras de aprendizagens, adequando o espaço, selecionando ferramentas adequadas à atividade a desenvolver. Para isso, necessita dotar-se de uma cultura tecnológica e uma renovação pedagógica que o capacite para extrair o máximo potencial curricular das TIC (Silva, 2001), uma vez que as TIC, por si só, não

permitem o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, o professor continua a ter que gerir metodologias, que conduzam à construção do conhecimento com o recurso a essas ferramentas, identificando “onde pode apresentar possibilidades verdadeiramente novas” (Almeida & Fonseca, cit. por Ponte, 2000, p. 76).

Marmeleira (2012) corrobora as ideias supracitadas, e afirma que

Convém ter em mente, ainda, que as tecnologias não são um fim em si, ou seja, o objetivo principal da escola não deve ser o de ensinar os alunos a usar as TIC, mas o de colocar essas TIC ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento educacional, integrando-as nas rotinas de trabalho da sala de aula (Marmeleira, 2012, p. 30),

já que as mesmas também fazem parte da rotina diária dos alunos fora de sala de aula.

“Muitas crianças e jovens crescem em ambientais altamente mediados pela tecnologia [onde o computador] atrai de forma especial a atenção dos mais jovens” (Sancho, 2006, p. 19). Assim, mais uma vez, as TIC revelam-se uma ferramenta bastante potenciadora no ensino, na medida em que, estando os alunos perante ferramentas com as quais se identificam e as quais cativam a sua atenção, a sua motivação para novos desafios e novas aprendizagens aumenta. Neste sentido, o professor vê-se perante uma nova tarefa, a de “fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação” (Santos, 2007, p. 64).

Face ao exposto, compreende-se que a escola, através das TIC, passa a assumir uma “organização dinâmica, aberta, adaptável, integrada e evolutiva, promotora do sucesso escolar” (Meirinhos & Osório, 2011, p. 51), potenciando uma maior autonomia dos alunos, no sentido de os tornar mais ativos no processo de construção do conhecimento, não esquecendo mesmo assim a colaboração essencial do professor na orientação desse mesmo processo (Razera, 2010), sendo que “professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento” (Ponte, 2000, p.77).

Apraz salientar que a escola não pode continuar a assumir o sistema tradicional de ensino em que os alunos tinham um papel passivo, a escola deve originar mudança no sentido de se adaptar à atualidade e à tecnologia à disposição, perspetivando as mudanças a realizar, “desde a definição programática à realização do trabalho em sala de aula, passando pela organização dos espaços e dos tempos para aprender, pela criação de estruturas de incentivo e apoio” (Gomes & Costa, 2011, p. 2). Conclui-se assim que “as novas tecnologias surgem aqui como instrumentos para serem usados livre e criativamente por professores e alunos, na realização das atividades mais diversas (...) possibilitando um claro protagonismo do aluno na aprendizagem” (Ponte, 2000, p. 73), dando-se assim lugar a uma aprendizagem ativa por parte do aluno, com uma motivação acrescida, onde se transporta o contacto com as tecnologias, vivenciado no quotidiano, para a sala de aula, contando sempre com a orientação de um professor em constante formação para ser capaz de dar resposta aos seus alunos perante os desafios da atualidade.

2.3. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Analisando todos os pontos fundamentados ao longo deste capítulo, destaca-se que ser professor é uma profissão de desafio, de criação e formação constante. Revela-se, então, crucial que o professor seja investigador ao longo de toda a sua carreira, para que possa realizar práticas pedagógicas profícuas para os seus alunos, para que se mantenha atualizado, pelo que exige ser reflexivo para adequar a sua praxis aos interesses e motivações dos seus alunos.

“É fundamental que o professor: compreenda tudo quanto faz; interprete criticamente os seus valores educativos à luz dos valores educativos dos seus colegas de profissão; analise o seu trabalho, na escola e na sala de aula, à luz dos textos e contextos em que actua; situe historicamente a Educação e a escola, tanto do ponto de vista sincrónico

como do ponto de vista diacrónico; se conheça a si próprio, através da “história da sua vida” pessoal e profissional” (Vilar, 1993, p. 63).

Os professores devem, ainda, levar a cabo uma metodologia de investigação-ação, que aponta “para um processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios (...) evidenciando-se, além disso, a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção” (Esteves, 2008, p. 19). Assim, a investigação-ação irá permitir uma contínua análise e reflexão sobre a prática pedagógica, e uma reestruturação da mesma, caso se apresente necessário modificar ou adaptar estratégias. No seguimento da ideia apresentada,

“o Professor, através da investigação-acção, promove a sua própria formação porque, ao aprofundar a compreensão pessoal sobre uma determinada situação, descobre a coerência entre as concepções teóricas de que parte e a acção ou prática específica que protagoniza, ao mesmo tempo que adquire, conseqüentemente, as condições necessárias para discernir os cursos de acção mais adequados às diferentes situações” (Vilar, 1993, p. 62).

A investigação-ação é, assim, um processo espiral de planificação, ação, observação e reflexão (Esteves, 2008) e designa-se espiral pois, findas as quatro etapas apresentadas, volta-se ao início, à planificação, já assimilando as mudanças necessárias consideradas profícuas, após a reflexão e a observação, visto que “o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho, et al., 2009, p. 366).

Para se realizar uma planificação adequada ao contexto e às necessidades de uma turma, onde contexto representa “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas” (Esteves, 2008, p. 87), a observação e a reflexão assumem uma grande responsabilidade. Estas complementam-se e, por isso, devem ser tratadas a par, uma vez que observamos e posteriormente vamos refletir sobre

o que observámos, para produzirmos uma nova planificação com a adoção das mudanças consideradas necessárias.

Começando por referenciar a observação, a mesma prende-se com “a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam [para se poder] confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p. 128). Para levar esta a cabo e, posteriormente, facilitar o processo de reflexão, a observação deve ser realizada recorrendo a instrumentos para o efeito, nomeadamente, notas de campo, grelhas de observação, narrativas. Com este processo pretende-se “ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58). Esta etapa 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), na medida em que é a observação que vai permitir ao professor constatar se as suas estratégias estão a proferir resultados e a desenvolver aprendizagens significativas nos alunos. Tendo em vista que, observando criteriosamente a turma, torna-se possível identificar os seus interesses e as suas necessidades, isto possibilitará uma prática diferenciada, ou seja, a adoção de estratégias que possam ser adequadas às necessidades de cada um.

Realizada a observação, e recolhidos dados da mesma, dá-se o processo de reflexão, mas, convém alertar para o facto de a reflexão não ser estanque no período em que ocorre, isto é, não se dá apenas após a observação, a reflexão é transversal a todas as etapas anteriormente enunciadas. Como tal, Schön (citado por Dorigon & Romanowski, s/d, p. 7) afirma que devemos realizar “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. Quanto à reflexão na ação, esta ocorre durante a prática, e é esta que, surgindo imprevistos ou estratégias que não se revelem adequadas, levará

o professor a reformular a ação (Alarcão, 1996). A reflexão sobre a ação apenas difere da primeira relativamente ao momento em que ocorre, e trata a tomada de consciência do conhecimento tácito, reformulando-se o pensamento na ação e tentando analisar a mesma. Por último, mas não menos importante, temos a reflexão sobre a reflexão na ação, que vai permitir ao professor desenvolver-se e construir o seu conhecimento, ao olhar retrospectivamente para a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, analisando o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir (Schön, 1997, citado por Dorigon & Romanowski, s/d).

A importância de se levar adiante uma postura indagadora, ação reflexiva é que a mesma irá levar o professor a “determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p. 17). Posto isto, refletimos sobre a nossa ação, e reajustamos a mesma em função da reflexão realizada, o que estabelece uma

“dinâmica cíclica da acção-reflexão, própria da investigação-acção [que], faz com [que] os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Sanches, 2005, p. 129).

A planificação constitui-se mais uma etapa da investigação-ação e vem espelhar o resultado da observação e da reflexão, abordadas anteriormente, adequando estratégias, diversificando recursos, ajustando o tempo e o espaço das atividades, atendendo que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2008, p. 92). O professor tem a função de planificar a sua ação futura, que constituirá um documento de “orientação curricular ajustado à escola e aos

alunos” (Pacheco, 2001, p. 92), visando responder às necessidades evidenciadas pelos mesmos, com o objetivo de se alcançarem aprendizagens significativas. Para isso, deve planificar dando atenção às diferentes áreas de conteúdo, pretendendo com isso a interdisciplinaridade, que se define como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 13).

A ação consiste na mobilização de todas as etapas anteriores para a sala de aula, onde a planificação é explorada, e dá-se a concretização da intencionalidade educativa. Nesta etapa, a reflexão na ação deve estar sempre presente, pois, caso surjam imprevistos ou estratégias sem proveito para a aprendizagem, o professor deve reformular a sua prática.

Aquando da ação, a avaliação deve estar sempre presente, já que se “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cap. III, Secção I, art. 23º), ou seja, este processo vem constatar aprendizagens que a criança esteja a desenvolver, ou não, para posteriormente se refletir sobre os resultados e futuramente atuar em lacunas observadas. O objetivo da avaliação visa “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares” (*ibidem*). Neste seguimento apresentam-se três avaliações distintas: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início do ano letivo, podendo também ser realizada em outros momentos que se considere oportuno, e pretende tornar possível uma ação diferenciada, tentando superar dificuldades que os alunos apresentem (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Uma outra avaliação possível é a avaliação formativa, onde os instrumentos de avaliação a que se recorre são apenas para controlo, de modo a confirmar se os alunos estão a realizar as aprendizagens visadas e planificadas, se estão a atingir o objetivos traçados. A

avaliação formativa tem “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cap. III, Secção I, art. 24º, ponto 3). Por fim temos também a avaliação sumativa, que se apresenta como uma avaliação global tendo em vista a classificação e a certificação, normalmente realizada no fim de cada período de aulas. No entanto, esta avaliação apenas avalia o produto final e não todo o processo de desenvolvimento por que as crianças passaram.

Para o professor a avaliação tem uma função essencial, com efeito nas suas práticas, dado que é esta que vai levar o professor a observar e analisar continuamente os processos de desenvolvimento das crianças, observação essa que irá sustentar novas planificações, com vista ao sucesso. Importa não esquecer a avaliação formativa e o ênfase da mesma, tendo em consideração que essa demonstra a evolução do aluno, valoriza a mesma e o caminho percorrido, não devemos apenas avaliar o resultado final, mas sim toda a evolução que se verificou nas aprendizagens.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O presente capítulo visa caracterizar a instituição de estágio, a qual se disponibilizou para as intervenções realizadas pela mestranda, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta caracterização revela-se pertinente neste relatório, na medida em que facilita a compreensão do capítulo seguinte, isto é, permite compreender as atividades desenvolvidas pela mestranda.

A prática pedagógica supervisionada teve lugar na EB1 de Moutidos, escola pertencente ao agrupamento de escolas de Águas Santas, situada na freguesia de Águas Santas, concelho da Maia. A freguesia de Águas Santas situa-se na periferia urbana do Porto, a 4km da mesma, e a 8km da cidade da Maia.

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, art.6º). Posto isto, o presente agrupamento, constituído em 2008, é composto pelas seguintes instituições: Jardim de Infância de Moutidos, EB1/JI de Cristal, EB1 da Granja, EB1 de Moutidos, EB1 da Pícuca, Centro Escolar da Gandra, Centro Escolar do Corim e Escola Secundária/2,3 de Águas Santas.

O agrupamento rege-se por um projeto educativo (PE), “documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Decreto-lei nº137/2012, de 2 de julho, art.9ºA, alínea 2ª). O projeto educativo em vigor assume a educação “como um serviço que favorece a formação, a qualificação académica e profissional e a inserção socioprofissional de jovens e adultos, através do seu desenvolvimento integral

e harmonioso” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012, p.12). Assim sendo, a missão a que se propõem é proporcionar aos alunos “um espaço de aprendizagem e de interação, onde [os mesmos] encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam crescer enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (*ibidem*), sendo que para isso se encontram a desenvolver os seguintes projetos: “Eco Escolas; Ler Mais e Hora do Conto; Jornal Escola4- Pequenos Jornalistas; Matematicando; A ciência e a Terra; Com o sol no coração vamos ter preocupação; Rinamaia; O Pequeno Grande almoço; De pequenino se torce o pepino; Maia, melhor postura” (*idem*, p.21).

Uma vez que as crianças desenvolvem o seu conhecimento também através da interação com o meio envolvente, o agrupamento está munido de parcerias com a Câmara Municipal da Maia, a Junta de Freguesia de Águas Santas, o Amanhã da criança, a Associação Cultural e Recreativa “Os Fontineiros da Maia”, entre outros.

A instituição onde decorreu o estágio, EB1 de Moutidos, é composta por dois edifícios, de tipologia tradicional. Na sua totalidade possui onze salas de aula, uma sala de acolhimento e prolongamento para serviços do SAF, uma sala de professores, um refeitório, sanitários e amplos espaços exteriores.

O pessoal docente que assume as turmas nesta instituição tem a totalidade de 11 professores titulares. O corpo não docente traduz-se em 8 assistentes operacionais. As atividades de enriquecimento curricular – atividades lúdicas expressivas, inglês e atividade física desportiva – são asseguradas por diferentes docentes, que não os titulares de turma.

A EB1 de Moutidos dispõe de um horário de funcionamento entre as 7:30 e as 19:00, decorrendo as atividades letivas no horário das 9:00 às 16:00. O horário não preenchido pela componente letiva é assegurado pelas AEC das 16:30 às 17:30. No restante horário disponível pela escola, 7:00-9:00 e 17:30-19:00, a mesma assegura uma componente de apoio à família, através do SAF,

ficando as crianças à responsabilidade de uma assistente operacional. A valência assegurada por esta escola é apenas de 1º Ciclo.

No que respeita à turma que recebeu a mestranda para as suas intervenções, a mesma trata-se do 1ºB, constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. De salientar a existência de uma aluna do sexo feminino, cuja língua materna é ucraniano, todavia, a mesma acompanha a restante turma, necessitando por vezes de um auxílio diferenciado devido a dificuldades de compreensão do significado de palavras. A turma mostra-se assídua, facilitando e contribuindo para a continuidade das suas rotinas, no entanto, existem casos de falta de pontualidade.

O agregado familiar da turma, em geral, é constituído por três elementos, pois a maioria dos alunos vive com os pais e não tem irmãos. A nível socioeconómico e cultural, as famílias enquadram-se na classe média, constatando-se que existem muitos pais desempregados e o nível de instrução é muito heterogéneo – um grupo reduzido apresenta habilitações de nível académico superior, nomeadamente, medicina, engenharia, tendo os restantes pais habilitações entre o 4º e o 12º ano de escolaridade, dos quais muitos se encontram desempregados.

O professor titular da turma possui 21 anos de tempo de serviço, sendo o mesmo licenciado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e posteriormente mestre em Matemática no 1.º Ciclo. Ao longo da sua carreira foi coautor de manuais escolares e participou no projeto Viajar na Matemática como formador, no Programa de Formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O horário atribuído à turma (cf. Anexo 2 A1) contempla atividades letivas das 9:00 às 16:00, com intervalo das 10:00 às 10:30 e pausa para almoço das 12:30 às 14:00. As atividades letivas terminam às 16:00, seguindo-se do intervalo da tarde até às 16:30. Das 16:30 às 17:30 tem lugar as AEC. Na terça-feira existe uma pequena alteração de horário, sendo a primeira hora, das 9:00 às 10:00 destinada às AEC e as atividades letivas iniciam às 10:30 e terminam

às 17:30. À segunda-feira a AEC é inglês, à terça-feira atividades lúdicas expressivas, quarta-feira atividade física e desportiva, quinta-feira atividades lúdicas expressivas e sexta-feira atividade física desportiva.

De referenciar que, após a observação realizada nos intervalos, período em que os alunos lancham, se evidenciou que os alunos trazem lanche de casa, o qual na maioria das vezes não se apresenta saudável e, apesar de a escola fornecer leite para o lanche, poucos alunos recorrem ao mesmo. No sentido de contrapor esta evidência, dialogou-se com os encarregados de educação, alegando novamente que a escola fornecia um pacote de leite por dia para cada aluno. Mas, ao que foi possível denotar, é opção dos pais não incentivar as crianças a beber o leite da escola, quando estes preferem sumos.

Focando a sala de aula, a mesma será apresentada e caracterizada quando à sua estrutura e organização e quanto aos materiais existentes, porquanto, “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p. 126). A sala possui três janelas, permitindo a entrada de luz natural, mas com cortinas para proteger de alguma luz solar, armários de arrumação, placares para afixar trabalhos realizados quadro branco, quadro interativo e computador. A organização da sala de aula, como representada na planta (cf. Anexo 2 A2), coloca alguns alunos de frente para os quadros e outros nas laterais, fazendo uma perpendicular com os alunos referidos anteriormente. Relativamente a materiais disponíveis para o desenvolvimento de atividades, a escola não possui grandes materiais, os materiais existentes são não estruturados e foram trazidos pelo professor titular para a sala de aula. Assim, o único recurso disponível na sala de aula é o quadro interativo e o respetivo computador.

Além de todos os aspetos de caracterização referidos anteriormente, é de salientar interesses e necessidades de desenvolvimento observados na turma, uma vez que as necessidades devem ser colmatadas o quanto antes e os interesses deverão ser tidos em conta, pois a resposta a esses interesses tornará as aprendizagens mais proficientes e mais significativas. Relativamente

às necessidades, é de salientar uma aluna que apresenta bastantes dificuldades, comparativamente ao restante grupo, sendo necessário ter em consideração a diferenciação pedagógica na sala de aula e atender às dificuldades da aula, uma vez que “os alunos com dificuldades de aprendizagem (...) têm necessidades especiais que devem ser atendidas, para que estes possam ter um desempenho eficaz tanto dentro como fora da escola” (Arends, 2008, p. 51).

Quanto a dificuldades observadas, em geral o grupo apresenta dificuldades no trabalho em equipa, sendo muito competitivos, falta de regras, mesmo tendo em vista que todos os alunos frequentaram a educação pré-escolar, muitas das competências a adquirir nesse nível de ensino não foram desenvolvidas/consolidadas. Estas dificuldades, por vezes, originam conflitos na relação aluno-aluno, sendo por isso necessário colmatar esta necessidade o quanto antes. O orientador cooperante, no sentido de colmatar as dificuldades e necessidades apresentadas, dialogou com a turma sobre a importância de haver regras na sala de aula e que posteriormente as mesmas seriam negociadas. Uma outra estratégia foi instaurar um diário criativo, isto é, cada aluno tinha uma sebenta, fornecida pelo professor, na qual poderia realizar os trabalhos que desejasse, desde desenho a colagens a registo escritos, cálculos. O diário era livre, apenas teriam que respeitar as regras de utilização do mesmo: deveria ser organizado, não deixando folhas em branco, ter uma boa apresentação, apenas podiam recorrer ao diário quando terminassem uma tarefa e estivessem a aguardar pelos colegas. Esta estratégia resolveu momentos de indisciplina verificados anteriormente na sala de aula, pois mantinha os alunos concentrados na tarefa. A turma, maioritariamente, não apresentava autonomia, facto que o cooperante também teve que combater, tendo mesmo que acompanhar os alunos à cantina da escola no almoço para ensinar os mesmos a serem capazes de almoçar sozinhos.

Os seus interesses prendem-se com a vontade de conseguirem ser capazes de ler e de escrever, pois querem sempre mostrar que já conseguem ler uma nova palavra, ou então que construíram uma frase nova. Outro

interesse muito evidente nesta turma é o gosto pelos livros, e pela leitura e exploração de histórias, interesse ao qual a estagiária pretende dar resposta nas suas intervenções.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

Caracterizada a instituição onde se desenvolveu o período de estágio, o próximo capítulo vem apresentar a análise reflexiva, realizada pela mestranda, em torno da Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida. Uma vez que a prática da mestranda se desenvolveu em torno de um processo de investigação-ação, esta mesma descrição e análise visa compreender todos os momentos do ciclo da investigação-ação, prevalecendo uma relação entre a teoria e a prática com o intuito de melhorar a ação.

O início deste ciclo teve lugar com a realização de uma observação participada, de caráter contínuo sistemático e intencional. Iniciou-se o presente ciclo com a observação por forma a recolher informação sobre o contexto, desde características pessoais e socioculturais da turma a características do meio envolvente, sendo estas observações e esta recolha de informação muito significativas para a mestranda, na medida em que se revela importante recolher informação que possibilite a definição de estratégias significativas para o desenvolvimento de aprendizagens.

Baseando-nos em Trindade (2007), as observações realizadas devem ter uma finalidade específica e pré-determinada dado que “observações livres (...) conduzem as análises pouco claras” (Reis, 2011, p. 26). Assim, revelou-se fulcral elaborar uma grelha de registo da observação, para que a mesma se tornasse mais direcionada e intencional e, deste modo, permitisse uma recolha de informação mais completa e focada em todo o ambiente educativo.

A presente grelha de registo da observação (cf. Anexo 2 A3) foi elaborado em díade para que, através de reflexões conjuntas, se seleccionasse o que deveria ser observado. Apesar de, posteriormente, cada uma das

mestrandas preencher o seu guião individualmente, a informação era analisada e complementada em conjunto, tornando os dados recolhidos mais pormenorizados, mais completos, originando assim uma observação mais cuidada. A par desse guião, complementava-se informação através de grelhas de observação do recreio (cf. Anexo 2 A4), grelhas de avaliação dos alunos (cf. Anexo 2 A10), notas de campo, conversas informais com o orientador cooperante e restante comunidade educativa e ainda através da consulta do projeto educativo do agrupamento e das fichas individuais dos alunos.

O processo de observação torna possível identificar “quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção (...) fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10). Neste seguimento, após o período de observação inicial, destacaram-se como maiores dificuldades o saber estar em sala de aula, o trabalhar em grupo, a propedêutica pouco desenvolvida de alguns alunos. Por outro lado, observaram-se interesses relacionados com a educação literária e com o início do processo de leitura e escrita, com o saber ler e escrever, como os mesmos afirmavam, interesses estes a ter em consideração na planificação das ações, dado que “saber escrever é determinante na apropriação de qualquer conhecimento” (Pereira, 2008, p. 5).

A observação revelou-se essencial no que concerne a tornar uma planificação intencional, adequada e direcionada. A informação recolhida foi transportada para a planificação, sendo que é a mesma que reflete o plano de ação a desenvolver com a turma. Deste modo, as planificações realizadas acatavam os interesses e as necessidades dos alunos que iam sendo observados pela mestranda ao longo da prática pedagógica. A par dos mesmos, as planificações mensais do agrupamento eram também tidas como orientação, apesar de estas não terem sido facultadas, era tomado conhecimento das mesmas através de diálogo informal com o orientador cooperante.

O ato de planificar era realizado de forma autónoma, sem no entanto esquecer o apoio e a participação quer do par pedagógico quer do orientador cooperante e do supervisor institucional, o que permite aceder a diferentes

pontos de vista que resultavam numa maior adequação das atividades à turma, assim como a supervisão que se revelou um processo potenciador na evolução da mestranda ao planificar, para melhor adequar as atividades ao grupo, sendo possível verificar o mesmo através das planificações iniciais (cf. Anexo 2 A5) comparativamente às planificações finais (cf. Anexo 2 A6), sendo que as últimas se tornaram numa ferramenta de fácil leitura, com estratégias adequadas ao grupo, delineando claramente o percurso da aula. As sugestões de melhoria dadas pelo par pedagógico e pelo orientador cooperante e os feedbacks da supervisora permitiram, assim, ultrapassar dificuldades sentidas pela mestranda inicialmente, nomeadamente na organização do espaço e na gestão do tempo durante as atividades.

De salientar que as planificações apenas guiavam a prática da mestranda, tornando-se as mesmas num documento flexível, possível de adaptar às adversidades do momento, aos imprevistos, às intervenções dos alunos.

Ressalvando a importância da supervisão, evidencia-se o guião de pré-observação (cf. Anexo 2 A7), documento que desafiava a mestranda a refletir antes da ação, começando por descrever evidências que sustentavam a ação a desenvolver, seguidas de possíveis dificuldades/imprevistos a surgir na intervenção e perspetivando soluções para as mesmas. Este documento guiava também a observação da supervisora para aspetos em que a mestranda pretendia refletir relativamente à sua prática, no sentido de melhorar a mesma.

Concomitantemente, a mestranda realizava narrativas individuais (cf. Anexo 2 A8) com o propósito de refletir, após a ação, sobre todos os aspetos da sua prática, a motivação dos alunos, os recursos utilizados, as aprendizagens realizadas, entre outros. Deste modo, as narrativas individuais e respetivo feedbacks da supervisora contribuíram para uma análise reflexiva da evolução da estagiária. Por outro lado, assumindo que a “reflexão partilhada, ganha especial relevo como estratégia formativa” foi realizada ainda uma narrativa colaborativa (cf. Anexo 2 A9), que permitiu uma reflexão em torno da temática

do trabalho colaborativo, afluindo a diferentes pontos de vista, nomeadamente do par pedagógico e do orientador cooperante.

Após a análise cuidada de todas as evidências observadas e reflexão sobre as mesmas, é chegado o momento de transpor para a prática estratégias que permitem aos alunos construir aprendizagens significativas.

Iniciando pelo espaço educativo, “território organizado para a aprendizagem (...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11), espaço esse que influencia as aprendizagens dos alunos, não se procedeu a alterações significativas, manteve-se a planta apresentado no capítulo anterior. No entanto, efetuaram-se algumas mudanças nos lugares dos alunos, por forma a levar os alunos a auto ajudarem-se, a evoluírem em conjunto, permitindo a alunos com mais dificuldades encontrar um par que os apoiasse, como foi o caso da aluna com dificuldades de aprendizagem anteriormente referida. Não esquecendo que o grupo apresentava inúmeras dificuldades relativamente ao trabalho de grupo e de pares, desenvolveram-se atividades nesse sentido, como “À descoberto do urso com o Elmer” (cf. Anexo 2 B3, Fig.25), “As nossas primeiras frases” (cf. Anexo 2 B3 Fig.41), “Caça ao tesouro” (cf. Anexo 2 B3 Fig.76), entre outras. Através das mesmas pretendia-se desenvolver atitudes e valores como a partilha, a entreatajuda e levar os alunos a compreender que “resolver um problema [sozinhos] é difícil, mas com o apoio de um colega num dos pontos cruciais da tarefa (...) já será possível” (Spodek, Greenspan, & Seifert, 2002, p. 37).

Considerando outro ponto onde os alunos apresentaram necessidade de ser desenvolvido, as regras de uma sala de aula, a falta de autonomia, o cansaço revelado, a ação seguiu no sentido de colmatar essas mesmas dificuldades, indo ao encontro do estabelecido no Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, que afirma que o professor deve “promover a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania”. Relativamente às regras de sala de aula, o par pedagógico

desenvolveu uma atividade iniciada com a leitura de uma história “Pandi e Panda” da obra *Stop! Disciplina e autocontrole*, que retratava duas irmãs com comportamentos dispares, em que uma respeitava regras para o bom funcionamento da escola e outra contrariava as mesmas, permitindo dar a conhecer aos alunos quais as regras que deveriam existir na sala de aula. A compreensão da história foi notória por toda a turma, onde começaram a referir quais as regras que consideravam importantes existir na sala de aula. Posto isto, surgiu um cartaz para afixar (cf. Anexo 2 A11, Fig.1), onde foram negociadas com os alunos as regras a adotar, envolvendo toda a turma nessa construção, o que lhes proporcionou um papel ativo na atividade, sentiram responsabilidade nas decisões a ser tomadas, revelando-se a atividade mais significativa para os alunos.

Neste sentido, os alunos começaram a interrogar-se sobre como saberíamos quem cumpria as regras da sala de aula ou não. É neste sentido que surge o quadro do comportamento (cf. Anexo 2 A11, Fig.2), onde o preenchimento do mesmo contemplava um momento de reflexão com a turma. Cada aluno refletia sobre o seu comportamento ao longo do dia, afirmando por fim o que considerava justo ser a sua avaliação, ou uma bola verde para bom comportamento e cumprimento das regras ou bola vermelha quando as regras não eram cumpridas. Caso a avaliação do dia resultasse numa bola verde, o respetivo aluno levava uma mola da roupa como recompensa, sendo essa mola a simbologia de um bom comportamento, o que permitiu dar um conhecimento geral aos pais de como se processou o dia dos seus educandos. Quando faltava a mola ao final do dia, os pais sabiam que houve regras por cumprir, que resultaram numa bola vermelha. Não obstante, importa referir que partiu da díade de formação apenas possibilitar uma avaliação verde ou vermelha. Não se recorreu ao amarelo, uma vez que as mestrandas consideram que poderia ser injusto o critério de aquisição da mesma, isto é, quando deveríamos atribuir amarelo? Quando não se cumpria uma regra? Ou quando não se cumpria duas? Tornava-se um pouco ambíguo o critério para atribuição de uma bola intermédia. Assim, as mestrandas

tomaram a opção de apenas utilizar a cor verde como simbologia do respeito pelas regras e a cor vermelha como simbologia do desrespeito pelas mesmas.

O feedback e o interesse dos pais pela escola começou a revelar-se através deste quadro do comportamento, sendo que quando faltava a mola, os pais tinham a preocupação de perceber o que aconteceu, que regras os educandos tinham desrespeitado, dialogando com o educando em casa sobre a importância das regras, fortalecendo o trabalho realizado pelo professor na sala de aula, nesse sentido. Os alunos começaram também a sentir alguma responsabilidade nesse aspeto, mostrando a preocupação ao longo do dia sobre o seu comportamento, questionando até as mestrandas sobre o que achavam, como estava a ser o seu comportamento. Dado o interesse dos pais, revelou-se profícuo criar uma ferramenta que fazia chegar aos encarregados de educação o comportamento global da semana, evidenciando as regras que o educando cumpriu e as regras que o educando não cumpriu, o *ClassDojo*, ferramenta online, onde era registado à sexta-feira pelos alunos, o seu comportamento, através de um boneco animado representante do educando (cf. Anexo 2 B3 Figs. 94, 95 e 96), o que apelava ao lúdico e cativava as crianças. Os pais, através da internet, conseguiam aceder apenas ao perfil do seu filho para verificar a pontuação obtida pelo filho na presente semana, ferramenta que, em diálogo na reunião de pais, os mesmos consideraram muito significativa, pois assim tornava-se possível pais e filhos refletirem em conjunto sobre a semana na escola.

Dada a importância de se estabelecer vínculos entre a escola e a família, e constatando-se que os pais faziam por fortalecer esse vínculo, as mestrandas consideraram profícuo fazer chegar a escola a casa, através da criação de um blogue denominado *O 1.ºB apresenta...*, na atividade “Vamos partilhar o que aprendemos”, sendo que o que se pretendia era partilhar com os pais as atividades realizadas na escola, através de registos fotográficos, de vídeo, comentários dos próprios alunos, esperando retorno por parte dos pais, comentários sobre o que vinha a ser desenvolvido com os seus filhos, na escola,

estabelecendo-se uma comunicação em rede, confluindo no que defende o conetivismo.

Por outro lado, esta ferramenta Web 2.0 apenas se tornou possível de desenvolver a partir do mês de janeiro, mês em que terminou a prática pedagógica supervisionada, pois seguindo a sugestão do orientador cooperante, foi exposta a ferramenta aos pais apenas na reunião de avaliação do 1.º período, para posteriormente se obter o consentimento da utilização da mesma, proferindo num curto espaço de tempo para se observarem resultados e uma maior exploração da ferramenta. Se, por sua vez, a presente ferramenta fosse introduzida no início do estágio, seria possível observar-se maiores resultados face às potencialidades da mesma, na medida que “os pais dos alunos est[ariam] em contacto com progressos dos alunos, do seu desenvolvimento cognitivo e do seu progresso escolar” (Sá, 2008, p. 59).

A articulação curricular foi uma constante na prática da mestranda, no entanto as restantes atividades serão apresentadas elencando as diferentes disciplinas, para que melhor se compreenda a ação desenvolvida pela mestranda em torno de cada disciplina.

Remetendo para a disciplina de Português, a mestranda ao planear as atividades a desenvolver, tomou em consideração os diferentes domínios apresentados nas Metas Curriculares de Português. Neste sentido, a oralidade foi um dos domínios que a mestranda se propôs a levar os alunos a desenvolver. Apesar de a mesma ser transversal a todas as áreas e de estar presente no dia-a-dia, esta tem que ser explorada e desenvolvida, dada a importância de “saber interpretar o que se ouve, executar as instruções recebidas, e partilhá-las com os restantes elementos da comunidade escolar, familiar ou social” (Alfaiate, 2012, p. 14). Foquemo-nos, como exemplo, na atividade *Linha ou Coluna?*, que apesar do propósito principal se relacionar com um domínio da Matemática, a oralidade foi uma forte componente presente nesta atividade, prevalecendo a articulação curricular referida anteriormente. Na presente atividade, com recurso a um Avatar, personagem interativa online criada pela mestranda no programa Voki, a qual reproduzia gravação de voz, desenvolveu-se um jogo,

onde o avatar dava indicações de uma linha e de uma coluna, e os alunos teriam que descobrir qual o presente colocado na quadrícula respectiva. Assim, os alunos desenvolviam conhecimentos relativos à orientação no espaço, e concomitantemente, desenvolviam a oralidade, uma vez que, para realizarem a tarefa, necessitavam de escutar o discurso do avatar para cumprir as instruções proferidas, indo ao encontro dos objetivos e descritores de desempenho presentes nas metas curriculares quanto ao presente domínio. O referido anteriormente, aliado ao momento lúdico e à motivação intrínseca causada pelo recurso utilizado, tornaram possível o êxito dos alunos perante a atividade proposta.

Na atividade intitulada *Frederico*, o momento de pré-leitura contemplou o domínio da oralidade, na medida em que os alunos teriam que ouvir instruções e desenhar, processo que a mestranda compreendeu ser profícuo após reflexão sobre o mesmo na unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa, presente no plano de estudos, o que levou à compreensão da importância de desenvolver a oralidade, o que muitas vezes não se verifica nas escolas, que “ao contrário da escrita e da leitura, são raros os momentos em que o trabalho sobre o oral (...) é intencional e se constitui com um fim em si mesmo” (Pinto, 2010, cit. por Ramalho, 2012, p.20). Posto isto, a atividade iniciava com um telefonema fictício de Leo Lionni, autor da obra *Frederico* que deu nome à mesma, que pretendia instruir os alunos sobre o que deveriam desenhar, e o resultado desse desenho seria a personagem presente na história, um rato. De ressaltar que as instruções dadas no telefonema fictício se basearam na obra *Um bicho estranho* de Mon Daporta. No entanto, foi necessária a intervenção e o auxílio da mestranda à atividade, uma vez que a turma apresentou bastantes dificuldades na concretização da mesma. Em reflexão com a supervisora institucional, visto tratar-se de uma atividade observada pela mesma, concluiu-se que as dificuldades sentidas pelos alunos eram justificáveis, dado que a turma ainda se encontra na fase da abstração simples, não conseguindo ser capaz de concretizar a informação que estavam a receber. A presente dificuldade levou a mestranda a refletir na ação, por

forma a ajustar a sua intervenção às necessidades que os alunos evidenciavam, revelando-se necessário o auxílio do quadro branco para que o desenho fosse sendo realizado no mesmo.

O domínio da leitura e escrita, tratando-se a turma de um 1.º ano de escolaridade, foi o domínio de maior atenção e trabalho no desenvolvimento do estágio, relativamente à área disciplinar de Português, sendo também o domínio que maior receio causou à mestranda, que sentia o peso da responsabilidade de “ensinar a ler e a escrever”, competências necessárias ao cidadão em toda a sua vida futura visto que “escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 30) e lê-se por forma a interpretar a mensagem escrita, tal ato exigindo competências como “a atenção, a percepção, a memória (...) a simbolização, a compreensão” (Fonseca, 2002, cit. por Rodrigues, 2012, p.41).

O ensino da leitura fundamentou-se no método analítico-sintético, partindo de elementos mais simples para elementos mais complexos, isto é, “parte da letra para a palavra e da palavra para a frase, privilegiando o ensino das correspondências grafema-fonema” (Martins & Niza, 1998, p. 118). Ao iniciar um novo grafema, surgiam sempre atividades que levassem os alunos a descobrir qual o grafema a trabalhar, como se verifica, por exemplo, na atividade *Vamos descobrir o P*, um jogo no quadro interativo de associação de sons à respetiva palavra. De salientar a importância dos jogos, dado o “aspecto lúdico das atividades [ser] uma marca inegável, a leitura deverá assumir também essa vertente, de forma a poder situar-se ao mesmo nível dos jogos próprios [das idades da turma] ” (Santos, 2006, p. 48). Trabalhado o grafema eram também exploradas sílabas para mais tarde se proceder à leitura de frases simples que englobassem grafemas já conhecidos pela turma. Posto isto, surgia a necessidade de promover o desenvolvimento da leitura, devendo a mesma “estabelecer um envolvimento afetivo que transmita ao aprendiz uma atmosfera de tranquilidade e entusiasmo” (Santos, 2006, p. 45). Neste sentido, as tecnologias revelaram-se uma mais-valia no que concerne à motivação para

a leitura. Como exemplo, de referir a atividade *Jogo do Loto*, a qual partiu do jogo tradicional como inspiração, mas sofreu alterações ao nível dos cartões, sendo os mesmos constituídos por palavras (cf. Anexo 2 A11 Fig.3). No presente jogo, recorreu-se ao programa Voki que, através do Avatar (cf. Anexo 2 A11, Fig.4), proferia uma palavra, a qual os alunos teriam que identificar no seu cartão, sendo que para isso os alunos têm que ser capazes de ler as palavras do cartão. Cada aluno tinha um cartão com oito palavras e, aquando da audição de uma das suas palavras, deveriam colocar um botão em cima da mesma. A motivação com o Avatar foi notória, toda a turma se encontrava em êxtase, notando-se que a tecnologia a comandar o jogo, em vez de uma simples abordagem da mestranda a proferir as palavras, modificou a intervenção por completo. A presente atividade desenvolvia também o domínio da oralidade, na medida em que os alunos teriam que escutar as instruções do avatar e compreende-las, verificando-se assim articulação dentro da área disciplinar.

Não obstante à grande motivação e inovação que as TIC proporcionam à sala de aula, a mestranda recorreu também a outras metodologias relativamente ao desenvolvimento da leitura, como se verifica na atividade *As nossas primeiras frases*, onde cada par de alunos possuía um conjunto de palavras diversas, apenas com grafemas já aprendidos e cujo objetivo da atividade era, a trabalhar em equipa, ordenar as palavras por forma a formar uma frase com sentido (cf. Anexo 2 A11, fig.5). Assim, a atividade promoveu a entreaajuda, o trabalho de equipa, dificuldade muito observada pela mestranda neste grupo. Como forma de registo do trabalho realizado, os alunos redigiam as frases construídas no caderno diário, remetendo parte da atividade para o processo de escrita, visto que “torna-se fundamental que o processo da leitura e da escrita se efectue em simultâneo” (Fonseca, 2008, p. 52).

Segundo Santos (2006) a leitura deve ser praticada inúmeras vezes, pois quanto mais treino houver mais facilmente a tarefa será realizada. Corroborando a afirmação da autora, a mestranda promoveu diversas atividades com o propósito de levar os alunos a treinar a leitura, tendo para

isso recorrido ao apoio das TIC, através do computador, a programas como Tagxedo, Prezzi, Power Point, Hot Potatoes, ressaltando que

“a utilização do computador na aprendizagem da leitura é um aspecto importante a considerar não só na fase inicial, mais lúdica, mas também em fases posteriores (...) [e a utilização dos programas supracitados tradir-se-á] numa maior confiança e num aperfeiçoamento da leitura por parte do aluno” (Santos, 2006, p. 49).

A título de exemplo aborde-se o programa Tagxedo, onde os alunos ditavam palavras apenas compostas com os grafemas já trabalhados, palavras essas registadas pela mestranda no programa. O programa convertia as palavras numa apresentação (cf. Anexo Fig.), apresentação essa que permitia modificar o tipo de letra, a cor, o formato do plano de fundo, alterações essas que ficavam à escolha dos alunos. Assim, os alunos chegaram a afirmar que o computador era mágico, tal era o entusiasmo pelo que estava a acontecer através do programa. Por forma a facilitar a leitura, por parte dos alunos, do seu lugar, o programa apresentava mais uma potencialidade, quando passado o rato por alguma palavra, a mesma aumentava facilitando a visão.

Abordando ainda a atividade *Já sabemos ler?* a qual pretendia que os alunos lessem em voz alta frases construídas pelos próprios, a mesma não recorria a tecnologias, mas apresentou-se bastante significativa dado que “as leituras em voz alta (...) facilitam o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem (...) e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e a escrever” (Purcell-Gates, 1996, cit. por Teberosky & Colomer, 2003, p. 21). De referir que por vezes as atividades de leitura eram acompanhadas por grelhas de avaliação da leitura.

Com efeito, as estratégias adotadas pela mestranda surtiram resultados na aprendizagem da leitura, constatando-se que no início da prática pedagógica apenas um dos alunos sabia ler, e já no final do 1.º período letivo grande parte da turma já se mostrava capaz de ler fluentemente.

Quanto ao desenvolvimento do processo de escrita, tratando-se de uma turma do 1.º ano, desenvolviam-se atividades como ditados ou apresentação de ilustrações, as quais os alunos teriam que legendar. No entanto, não

querendo tornar as atividades de escrita monótonas e desmotivantes, a mestranda considerou algumas estratégias, como na atividade *Os presentes que os duendes perderam*, atividade em que os alunos circularam pela sala em busca de presentes perdidos, consoante indicações dos colegas se está quente ou frio. Após encontrarem o presente o nome do mesmo era registado no quadro e posteriormente os alunos foram desafiados a construir frases recorrendo às palavras do quadro, ou seja, aos presentes dos duendes. Através desta estratégia os alunos sentiram-se mais motivados para a escrita das frases, pois a mesmas remetiam para os presentes que tinham acabado de encontrar, estando novamente o fator lúdico presente.

Uma outra atividade a salientar *E se tivéssemos que pagar as palavras que queríamos dizer?*, fundamentada na leitura, anterior, da obra *A grande fábrica de palavras* de Agnés de Lestrade, onde os alunos teriam que sugerir palavras que já poderiam comprar, tendo em consideração as letras que já conhecem para que essas palavras pudessem ser lidas, surgiu como forma de ditado, isto é, os alunos sugeriam palavras passíveis de serem compradas e tinham que ditar as mesmas à turma, para que estes as registassem no caderno. O facto de sentirem a responsabilidade de serem os próprios alunos a ditar as palavras tornou a atividade tão promotora de aprendizagens, pois sentiam o seu empenho valorizado. As alternativas que a mestranda ponderou em reflexão recorrer para não tornar as atividades maçadoras resultaram numa boa estratégia, auxiliando os alunos na construção do seu conhecimento.

Mais uma vez, agora no domínio da escrita, a tecnologia pode ser associada ao ensino, através do recurso ao computador, sendo que o uso de programas de redação de texto, como o Tagxedo ou outros, onde são os próprios alunos a registar as palavras ou frases, o que leva os mesmos a compreender e “respeitar a direccionalidade da escrita” (Reis, et al., 2009, p. 41).

A Educação Literária, novo domínio surgido a partir das Metas Curriculares, contribui para a formação de um indivíduo permitindo aos mesmos tornarem-se “seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos

graças (...) [ao] domínio da palavra e da competência literária” (Gomes, 2007, p. 5). Deste modo, foram planificadas atividades que promovessem a Educação Literária, o contacto com obras literárias de diferentes géneros e adequadas à presente faixa etária, pois “é importante que os alunos trabalhem com diversos tipos de textos, adequados ao seu nível de ensino e relativos a assuntos sobre os quais eles possam ter algum conhecimento” (Sá, 2004, p. 32).

Note-se a atividade suportada pela obra *O Zé e as Estações* de Luísa Ducla Soares, que permitiu a articulação com a matemática, com o estudo do meio e com a expressão plástica. A atividade iniciou com a leitura da obra, por parte da mestranda, realizando-se a exploração da mesma em simultâneo, quando se realizavam pausas na leitura, tentando-se compreender se os alunos acompanhavam o desenrolar da ação. A leitura da obra permitiu de imediato a articulação ao estudo do meio, através da exploração das estações do ano e da posterior recolha, no exterior, de objetos caracterizadores do outono (cf. Anexo 2 A11 Fig.6). A quantidade de objetos estava estipulada em 7, remetendo para a matemática onde os alunos realizavam contagens termo a termo. Posteriormente procedeu-se à colagem dos objetos recolhidos num cartaz ilustrativo do outono, articulando com a expressão plástica (cf. Anexo 2B, Fig.57).

Saliente-se o interesse acentuado dos alunos sobre a história explorada, aliou-se a tecnologia novamente, através do programa StoryBird, e propôs-se o desafio do reconto da história, criando ilustrações para a mesma. Os alunos negociavam entre si e selecionavam as ilustrações que consideravam mais adequadas para a sua história e posteriormente construíam o texto oralmente, sendo a mestranda a realizar a escrita. Pretendia-se com esta atividade promover a criatividade dos alunos, o que acabou por se revelar após alguma inibição inicial. Os alunos transportaram para a sua história acontecimentos recentes passados na escola, como o aniversário de uma colega, entre outros,

originando assim uma história significativa para a turma², pois demonstrava acontecimentos que lhes eram familiares. A ferramenta utilizada tem a potencialidade de poder colocar o resultado final disponível online, e o agrado dos alunos não podia ser maior quando advertidos de que poderiam mostrar em casa a história que recriaram, e assim a escola de torna mais próxima da família.

Conjuntamente, pode fazer-se referência ao trabalho desenvolvido em torno da obra *Cuquedo* de Clara Cunha, onde foi possível abordar os medos dos alunos e posteriormente articular com a matemática, através da contagem dos diferentes conjuntos de animais (cf. Anexo 2 A11, Fig.7), passando por se ordenar os conjuntos por ordem crescente e decrescente, qual o espanto dos alunos ao afirmarem que não achavam possível trabalhar matemática com uma história.

No que concerne à disciplina de Matemática serão abaixo analisadas as atividades realizadas em torno dos domínios Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, sendo que as atividades desenvolvidas pela mestrandia pretendiam “que os alunos [pensassem] sobre diferentes estratégias e resultados, (...) nos prós e contras das alternativas” (Ponte, 1998, p. 28). Isto porque “Actividades bem escolhidas proporcionam ao professor oportunidade para conhecer melhor o pensamento e compreensão dos seus alunos, ao mesmo tempo que estimulam os alunos a ir mais além” (idem, p.29).

Relativamente ao domínio Números e Operações, o mesmo apresentou maior tempo de trabalho, dado ser uma turma de 1.º ano e estar a abordar o sentido de número. Como exemplo, pode-se salientar a atividade *Vamos brincar com o 7*, que se utilizou como recurso os cartões de pintas, projetando-se no quadro interativo cartões com a quantidade sete representada de

² <http://storybird.com/books/as-estacoes-do-ano/?token=2rqy5yd4k3>

diferentes formas, tendo os alunos que calcular mentalmente a quantidade representada no cartão e explicar a forma como procederam à contagem sem ser um a um. A presente atividade potencia o cálculo mental, o que permite “levar a criança a escolher o processo que julgue mais adequado (...) [apresentando] estratégias variadas e não tipificadas na resolução de problemas” (Fernandes, 2006, p. 17).

Atendendo a que, em matemática “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos” (Ponte, et al., 2007, p. 9), referencia-se atividades de decomposição do 10 através de molduras, atividades com o colar de contas, entre outras (cf. Anexo B3, Figs.39 e 69).

Ainda focando o mesmo domínio, importa salientar a atividade *O dez com o corpo* que atendeu à exploração do número 10 partindo da obra *Uma história de dedos* de Luísa Ducla Soares por forma a levar os alunos a descobrir o que iríamos trabalhar. Após leitura da história toda, a turma confirmou compreender tratar-se da exploração do número dez porque temos dez dedos. A segunda história da mesma obra tratava que os dedos queriam todos separar-se, o que levou à decomposição do 10. “As situações a propor aos alunos (...) devem envolver contextos matemáticos e (...) incluir outras áreas do saber e situações do quotidiano dos alunos” (Ponte et al., 2007, p. 9). Posto isto, a presente atividade possibilitou a articulação com a Educação Literária e com o Estudo do Meio visto estarmos a explorar uma parte do nosso corpo, as mãos.

No domínio da Geometria e Medida relembra-se a atividade anteriormente analisada *Linha ou Coluna?*, a qual objetivava situar-se e situar objetos no espaço. Para esta atividade não se recorreu a materiais manipuláveis, mas sim à tecnologia, tal como explanado anteriormente, revelando-se mais uma estratégia para desenvolver atividades motivadoras no ensino da matemática.

Por fim, na área da matemática, atente-se no domínio da organização e tratamento de dados, no qual se desenvolveu atividades de construção de gráficos. Para uma das atividades, desenvolvida na área do estudo do meio, recorreu-se ao programa Inphografic, após a contagem do número de irmãos

de cada aluno, para registar os dados recolhidos. Em diálogo informal com o orientador cooperante ponderou-se proceder à organização e tratamento de dados relativos ao quadro do comportamento, mas devido à escassez de tempo do período de prática pedagógica não se verificou essa possibilidade, embora a mestranda considere que teria sido profícua tal abordagem.

A disciplina de Estudo do Meio, como tem sido explanado, foi sendo desenvolvida em articulação com as restantes áreas disciplinares. No entanto, a mestranda considera relevante evidenciar e analisar a atividade *Caça ao tesouro na escola*. Com a presente atividade pretendia-se desenvolver conhecimentos relativos aos espaços da escola e respetivas regras. Então a caça ao tesouro levava os alunos a passar por todos os espaços da escola a recolher uma pista. Como já referido neste capítulo a atividade visava potenciar o trabalho em equipa, a cooperação. No entanto, a primeira vez que a mestranda tentou realizar a atividade, devido à excessiva competitividade mesmo dentro do próprio grupo, o jogo não resultou, pois um só grupo retirava bastantes pistas em vez de uma só por posto, não restando pistas para os restantes grupos, o que acabou por levar à interrupção do jogo. Mas, uma vez que a mestranda considerava a atividade muito proveitosa, na medida em que permitia a exploração do espaço exterior da escola, se articulava com a expressão e educação físico-motora, a mestranda voltou a desenvolver a atividade na semana seguinte. No entanto, uma vez que as regras não tinham sido bem compreendidas, estabeleceu-se um diálogo com a turma onde os alunos iam referindo quais as regras a cumprir no jogo da caça ao tesouro, permitindo à mestranda verificar se as regras tinham sido compreendidas pela turma. Bem definidas as regras, a atividade foi bem-sucedida, os grupos negociaram formas de se organizarem para que todos tivessem um papel ativo, começando a valorizar o trabalho de grupo.

Uma outra atividade realizada no âmbito da disciplina de estudo do meio, intitulada *O que acontece à argila quando misturamos água?* Tratou-se de uma atividade experimental que, segundo Almeida (1998) induz a aprendizagens mais significativas, devido aos alunos terem uma participação

ativa na atividade. Por forma a proceder ao levantamento das conceções alternativas, a mestranda questionou a turma sobre o que ponderavam que aconteceria. As respostas voltaram-se para lama, água suja, nenhum aluno afirmou que se tornaria moldável como o barro. Alguns alunos afirmaram também que nunca tinham realizado experiências antes, mostrando-se muito empolgados e motivados com a atividade experimental. Aquando da mistura da água com a argila em pó, as crianças ficaram maravilhadas com o resultado da experiência, compreendendo o que aconteceu e logo deram asas à criatividade e moldaram a sua argila livremente.

A disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras pretende desenvolver atividades de expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação dramática e expressão e educação plástica. Ao longo do presente capítulo já foram sendo analisadas atividades que se articulavam com as expressões. Face ao exposto, a mestranda pretende ainda evidenciar uma atividade intitulada *Frederico*, a qual promoveu a articulação entre a educação e expressão dramática e a educação e expressão musical. Após um momento de pré-leitura a atividade inicia com a leitura em voz alta, pela mestranda, da obra *Frederico* de Leo Lionni e, visto que “deve-se fugir das rotinas e oferecer um exemplo de possibilidades de ampliação da leitura, através de atividades plásticas e visuais” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 178) a mestranda considerou desafiar as crianças a dramatizar de improviso a história ouvida. Inicialmente os alunos sentiam-se inibidos, com algum receio de alargar os horizontes da imaginação, e aí surge uma das inúmeras vantagens de o estágio ser realizado em par de formação, a mestranda juntamente com o par pedagógico procedeu a uma exemplificação de como os alunos deveriam dramatizar, o que automaticamente levou as crianças a proferir um diálogo enquanto representavam a sua personagem.

Visto que a obra *Frederico* retrata as estações do ano, foi desenvolvida uma atividade de expressão e educação musical no âmbito da composição. Os alunos escolhiam instrumentos cujo som representasse algo presente na história, podendo ser o som da chuva, do rio, dos animais, entre outros.

Posteriormente, articulou-se as duas atividades de expressões, sendo que alguns alunos dramatizavam a história e outros produziam os sons presentes na história, com os instrumentos que escolheram para o efeito. A presente atividade permitiu desenvolver competências ao nível das expressões, no entanto a mestranda considera que ao planificar deveria proporcionar mais tempo para as crianças realizarem a composição, pois uma atividade de composição é um processo longo e que exige bastante trabalho por parte dos alunos. A expressão e educação musical foi também explorada com a turma em articulação com a matemática, através da atividade *O 7 a cantar*, onde as crianças, através da música escutada descobriram qual o conteúdo que iríamos desenvolver.

Ainda na expressão e educação musical foi realizada uma atividade de interpretação, onde as crianças aprenderam a música *Eu tenho um amigo* da obra Histórias de Cantar de Margarida Fonseca Santos. A mestranda considerou pertinente salientar esta atividade uma vez que a mesma foi partilhada com a comunidade educativa, com os 1.º anos da EB1 de Moutidos e do Centro Escolar do Corim. Essa partilha tornou-se possível através do recurso às tecnologias, ao programa ooVoo, relembrando o conetivismo que afirma a partilha de conhecimento em rede. A turma da mestranda apresentou então a música *Eu tenho um amigo* com a respetiva coreografia. Esta atividade de partilha possibilitou que os alunos compreendessem algumas das possibilidades das ferramentas ao nosso alcance através da internet.

De salientar que as atividades pedagógicas desenvolvidas pela mestranda passavam por uma avaliação quer do desenvolvimento dos alunos quer do desenvolvimento da mestranda.

A reflexão é um processo da investigação-ação que é transversal a todas as etapas deste ciclo, pois um profissional de educação deve manter-se reflexivo em todos os momentos da sua prática.

Concluindo numa reflexão sobre o processo da prática pedagógica supervisionada, destaca-se a organização por díades de formação, pois a mesma permitiu reflexão conjuntas com vista à melhoria da prática. De

salientar o apoio do orientador cooperante, que no início da prática pedagógica orientou o par no sentido da sua evolução, auxiliando na gestão da planificação, nas dificuldades com o grupo.

Findo o presente capítulo, a mestranda considera ter realizado uma evolução notória no que concerne à sua formação enquanto futura profissional de educação, passando a assumir uma postura reflexiva e indagadora, tendo em vista a formação contínua ao longo da profissão.

METARREFLEXÃO

Um educador/professor deve assumir-se como “um profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [visando uma] perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001, p. 4). Neste sentido, a presente metarreflexão vem salientar a evolução da mestranda nas dimensões e perspectivas supracitadas, uma vez que ao longo de todo o processo de formação, e tendo em consideração as interações realizadas com o ambiente educativo que constituiu a prática pedagógica, a mestranda reuniu uma panóplia de aprendizagens/competências que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Note-se que, para que essas aprendizagens e essa evolução seja significativa, construtiva e reconhecida por outros, um professor não deve caminhar sozinho, não deve desenvolver o seu trabalho assumindo um cariz solitário e individual, mas deve estabelecer uma cooperação com toda a comunidade educativa que, para isso, a mestranda considerou fundamental a realização de um trabalho cooperativo também com o par pedagógico, com os orientadores cooperantes e com os supervisores institucionais, pois, ao “participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar (...) as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem desenvolvidos” (Perrenoud, 2000, p. 82), tornam-se possíveis as inúmeras aprendizagens realizadas. Assumindo que “ninguém se forma no vazio [mas sim que] Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2000, p. 115), a contínua partilha de opiniões sobre as práticas, o levantamento de questões pertinentes, as reflexões realizadas com todos os intervenientes neste processo de formação, foram os fatores essenciais para que a formanda fosse evoluindo,

tornando-se cada vez mais reflexiva sobre as suas ações, objetivando sempre o sucesso dos seus alunos. Tal como afirmam Hohmann & Weikart (2009) “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 131). Por isso, o trabalho colaborativo contribuiu não só para a evolução da mestrandia, mas também refletiu-se no desempenho e nos resultados dos alunos.

Neste processo de colaboração estabelecido entre todos os atores educativos, saliente-se a organização estabelecida em pares de formação, a qual permitiu o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional através da troca de opiniões, do debater ideias, possibilitando que a observação e a reflexão se revelassem muito mais enriquecedoras, pois dois pontos de vista complementam-se, as observações e reflexões de uma, completavam as de outra, levando a díade cada vez mais à planificação da ação centrada nas observações realizadas e nas reflexões que surgiam da análise das mesmas, com o objetivo de tornar a ação mais intencional e adequada aos grupos com os quais intervimos. A prática pedagógica desenvolvida em díade permitiu, também, complexificar o processo de reflexão, atendendo principalmente à reflexão sobre a ação, na qual se “consciencializa o conhecimento tácito, se procuram ideias erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Este processo de reflexão sobre a ação era desenvolvido pelas mestradas diariamente, sendo que se estabelecia um diálogo, após a ação de um dos elementos da díade, com o intuito de se refletir se as estratégias planeadas e desenvolvidas na ação se revelaram adequadas, qual o envolvimento da turma nas atividades desenvolvidas, se a motivação se revelou intrínseca e enumeravam-se possíveis alterações potenciadoras da melhoria da prática pedagógica. É neste seguimento que a mestrada considera a “reflexividade crítica cooperada (...) uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas” (Imbérnon, 2002, cit. por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 47).

Nos dois contextos onde teve lugar a intervenção da mestranda, nomeadamente no Infantário Monfortinhos de Real na Educação Pré-Escolar e na EB1 de Moutidos no 1.ºCEB, promoveu-se uma aprendizagem ativa, uma envolvimento das crianças na construção do seu conhecimento, uma vez que “a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha” (Guedes, 2004, p. 2965). Assim, o professor tem o papel de orientar e conduzir o aluno a aprender, e não um papel transmissor (Antunes, 2001). Através da observação e da reflexão sobre as aprendizagens tornou-se possível compreender que as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e que, por isso, torna-se fulcral adotar uma prática pedagógica diferenciada, “criar dispositivos múltiplos” (Perrenoud, 2000, p. 58), por forma a possibilitar às mesmas a construção do conhecimento, tendo sempre em consideração as suas necessidades. Posto isto, o estágio desenvolvido permitiu apurar o quão relevante é ter em consideração as necessidades e os interesses das crianças, dado que as aprendizagens se revelam mais significativas quando vão ao encontro dos “interesses espontâneos dos alunos, ou seja, quando se relacionam com as suas experiências quotidianas” (Freire, citado por Antunes, 2001, p. 130).

Um fator muito valorizado pela mestranda, e que na prática revelou ser realmente uma mais-valia, são os recursos pelos quais um professor opta para dinamizar as atividades, pois o tipo de recurso a que se recorre, e a forma como se recorre aos mesmos, influencia as aprendizagens, na medida em que altera a motivação das crianças para as atividades, “os alunos são mais persistentes (...) nas tarefas de aprendizagem se o ambiente de aprendizagem for alegre e positivo” (Arends, 2008, p. 151). Nos dois contextos de estágio, a mestranda proporcionou recursos diversificados, permitindo o contacto com diferentes suportes, diferentes materiais. No entanto, no 1.º CEB, destacou-se o uso das TIC que, apesar de também terem sido utilizadas em contexto pré-escolar, no contexto do 1.ºCEB tiveram maior ênfase. O recurso à tecnologia revelou-se profícuo no que concerne à motivação e ao empenho dos alunos nas atividades,

o que por sua vez se espelha nas aprendizagens realizadas e no sucesso das mesmas. Nesta ordem de ideias, Silva & Pestana (2006) salientam ainda que o recurso às novas tecnologias constitui um meio de lutar contra o insucesso escolar. Observa-se, muitas vezes, que os “alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo revelar melhor os seus talentos” (Godinho et al, 2004; UNESCO, 1998, citados por Silva & Pestana, 2006, p. 217). Posto isto, a mestranda considera que este recurso poderia ter sido mais explorado em contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que na atualidade se convive diariamente com a tecnologia e, assim, se torna possível transportar a realidade das crianças para a sala de aula.

No desenrolar da ação, destaca-se a dificuldade inicial que a mestranda sentiu, quer na Educação Pré-Escolar quer no Ensino do 1.º CEB, na gestão do tempo, durante as atividades, previamente planificadas, comprovando-se a mesma “uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e directo” (Arends, 2008, p. 124). Essas dificuldades foram sendo colmatadas através da reflexão que a mestranda foi realizando, tanto individual como com o par pedagógico, orientador cooperante e supervisores. Uma observação mais focada, mais atenta, também permitiu a melhoria na gestão do tempo, pois a mestranda foi-se apercebendo dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. De salientar que esta dificuldade no início do estágio do 1.º Ciclo foi mais evidente, pois a formanda assumiu que, sendo uma turma do 1.º ano de escolaridade, todos frequentadores da Educação Pré-Escolar, teriam as respetivas competências desenvolvidas, o que não aconteceu, então tornou-se necessária reajustar a ação, e assim a gestão do tempo tornou-se mais adequada ao grupo.

Elencando os aspetos mencionados anteriormente, verificou-se a importância de conhecer o contexto educativo, para que possamos adequar a nossa prática ao grupo com o qual a mesma se vai desenvolver. Enquanto no Pré-Escolar a mestranda se deparou com um grupo completamente autónomo, com o qual podia levar as atividades mais além, em contexto de 1.º CEB o

mesmo não sucedeu, sendo que os primeiros passos dados nesse contexto foram no sentido de desenvolver essa mesma autonomia, começando mesmo pelo acompanhamento à cantina da escola, pois em maioria os alunos não eram capazes de almoçar sozinhos, onde as auxiliares eram quem dava o almoço aos mesmos. Assim, houve o “choque” da diferença entre esses dois contextos, o que constituiu mais uma aprendizagem na mestranda, sendo que nem todos os contextos são iguais e um professor tem que se dotar de estratégias inovadoras e motivadoras face às adversidades dos contextos, pois só assim pode proporcionar aos seus alunos tudo o que os mesmos precisam enquanto futuros cidadãos.

O facto de o mestrado em questão apresentar duas valências foi um aspeto muito positivo para a formação da mestranda, pois tendo em consideração a experiência vivida no 1.º CEB, foi possível verificar a importância que a Educação Pré-Escolar tem na formação das crianças e na preparação para um 1.º ano de escolaridade. Se no início deste ciclo de formação a mestranda encarava um futuro na vertente da Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB vinha como uma saída profissional acrescida, findo este ciclo a mestranda sente-se dividida, pois a experiência no 1.ºB revelou-se tão fascinante e tão reconfortante quanto a experiência no Pré-Escolar. O sentimento é de que as duas se complementam e sentindo que a articulação entre as mesmas é essencial, a mestranda passou a encarar-se num futuro em que qualquer uma das vertentes a fará sentir-se realizada.

A prática pedagógica supervisionada permitiu à formanda desenvolver todas as competências essenciais à profissionalidade docente, as mesmas elencadas na introdução ao presente documento. Ao longo deste percurso tornou-se clara a importância dos pressupostos teóricos e a articulação dos mesmos com a prática, sendo que “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas” (Zabalza, 1998, p. 152).

A investigação-ação foi o centro da ação pedagógica, ciclo que a formanda considera imprescindível à prática docente e que deve ser desenvolvida ao longo de toda a carreira docente, uma vez que é necessária

uma observação e uma análise crítica sobre o ambiente educativo para potencializar aprendizagens significativas, sendo esse o caminho percorrido pela mestranda ao longo da prática pedagógica, onde estabeleceu uma relação cíclica entre a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

Tal como a investigação-ação deve ser assumida por um profissional de educação ao longo de toda a carreira docente, também a formação da mestranda se preconiza como essencial ao longo da vida pois, seguindo a linha de pensamento de Canário (2008, p.134), o desenvolvimento profissional deve “basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida”, indo ao encontro do estabelecido no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Posto isto, a mestranda considera esta sua formação como um ponto de partida para a sua contínua aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem essa através da cooperação com outros profissionais, através da interação com as crianças, através da reflexão sistemática sobre a ação e através da investigação continua com vista à melhoria das suas práticas e consequentemente, ao sucesso dos alunos. Efetivamente a identidade profissional de um docente constrói-se ao longo da vida e depende das interações que estabelecemos com os outros e com o contexto e, ainda, da nossa definição e representação do que é ser professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação. In B. P. Campos, *Formação Profissional de professores do ensino superior (1)* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alfaiate, P. (2012). *A oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Acedido em dezembro de 2013, de <http://hdl.handle.net/10362/9169>.
- Almeida, A. M. (1998). *Papel do Trabalho Experimental na Educação em ciências*. Revista Comunicar Ciência. Lisboa, 1, 4-5. outubro/dezembro, 1998.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em maio de 2014, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bruno, L. & Barbas, M. (2000). Parte II - Tecnologias não lineares. In L. Bruno, M. Barbas & M. Valente (org.). *Os Media e a Aprendizagem*. (pp. 155-224). Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2008). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Coll, C., et al (1998). *El constructivismo en el aula 8.ª edición*. Barcelona: Editorial Graó.

- Coutinho, C., et al (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- CTAE. (8 de novembro de 2010). Acedido em janeiro de 2014, de http://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/Conectivismo/Artigos_Conectivismo.pdf
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto, Edições ASA.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (s/d). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*. Acedido em dezembro de 2013, de <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/artic le/view/123/96>
- Duarte, A. (2011). Profissionalismo e disciplina. *Jornal de Negócios*. Acedido em março de 2014, de http://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/profissionalismo_e_disciplina.html.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Viajar na matemática. Programa de formação contínua em matemática para professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação IPP.
- Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática. In A. P. Vilela (coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, (pp. 95-98). Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fonseca, A. (2008). Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. Em M. Cardona, & R. Marques, *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Formosinho, J., Fernandes, A. J., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo - Teorias, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Acedido em fevereiro de 2014, de Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura: <http://www.casdaleitura.org/2007>.
- Gomes, M. J. & Costa, F. A. (2011). O papel das TIC na inovação curricular. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, n.º extra, 1-3. Acedido em abril de 2014, de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/214/118>.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia VII*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança 5.ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, Á. d. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10773/1482>, 2009.
- 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 e 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26. Escola Superior de Educação de Portalegre. Acedido em maio de 2014, de <http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/026.php>.
- Marmeleira, M. R. (2012). *O blogue no 1.º Ciclo do Ensino Básico: promoção das aprendizagens, da autonomia e da inclusão digital*. Departamento de Educação e Ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10400.2/2543>.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade aberta.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2011). *O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC*. In Livro de Actas: Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 2011. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Mota, J. C. (2009). *Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede*. Universidade Aberta. Acedido em janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>.
- Oliveira, L. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI-Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teorias e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como fazer Bons Leitores e Escritores - para crianças do 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (1998). *Normas profissionais para o ensino da Matemática*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2000). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios?*. In *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, (24), 39-90. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia, la Cultura (OEI). Acedido em fevereiro de 2014, de repositorio.ul.pt/handle/10451//3993.
- Ponte, J. P., et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, S. I. (2012). *Ensino da exposição oral: uma experiência no 4.º ano do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10773/9905>.
- Razera, J. (2010). *Uma experiência com estudantes em situação de monitoria de informática: protagonismo e perspectivas de metacognição*. Revista Iberoamericana de Educación, 52 (3), 1-8, 2010.
- Reis, C., et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Coleção Cadernos do CCAP - 2*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, M. E. (2012). *A perceção dos professores do 1.º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Acedido em dezembro de 2013, de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2453>.
- Roldão, M. d. (2001). A formação como projecto do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org.), *Formação profissional de Professores no ensino superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor. 2.ª edição*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá, J. (2008). *A Web 2.0 na Educação para os valores: problema ou desafio?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em abril de 2014, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1382>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142. Acedido em setembro de 2013, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In J. M. Sancho, & F. Hernández, *Tecnologias para transformar a Educação* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. C. (2007). *As TIC e o desenvolvimento de competências para aprender a aprender: um estudo de caso de avaliação do impacte das TIC na adopção de métodos de trabalho efectivos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10773/4766>.
- Santos, B. (2006). *Ciberleitura. O contributo das TIC para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Profedições, Lda.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. Acedido em 27 de janeiro de 2012, de <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & C. Freitas (org.) *Actas da II Conferência Internacional Challenges'2001* (pp. 839-859). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C., & Pestana, I. (2006). A sociedade da informação a criança com deficiência e as novas tecnologias. *Revista Educação Ciência e Tecnologia*, 01 (32), 211-225. Acedido em fevereiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10400.19/414>.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Spodek, B., Greenspan, S., & Seifert, K. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança: Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (org.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF. (1990). *A convenção dos direitos das crianças*. Acedido em janeiro de 2014, de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Brasil: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agrupamento de escolas de Águas Santas. (2012). Projeto Educativo 2012/2015. Porto: *s.n.*

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série - A, N.º201. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – A, N.º201. Lisboa: Ministério da Educação. A prova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série, N.º79. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª Série. N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico 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, 1.ª Série. N.º 129. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República, 2.ª Série. N.º 245. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, 2.ª Série. N.º77. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Criação de um grupo de

trabalho com a missão de levar a cabo a definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República, 2.ª Série. N.º155. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das Metas Curriculares, que se constituem como orientações.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª Série – A. N.º 166. Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

ANEXO 2 TIPO A

Anexo 2 A1


 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS
 Escola EB1 de MOUTIDOS
 1º ano B
 Manuel Linhares



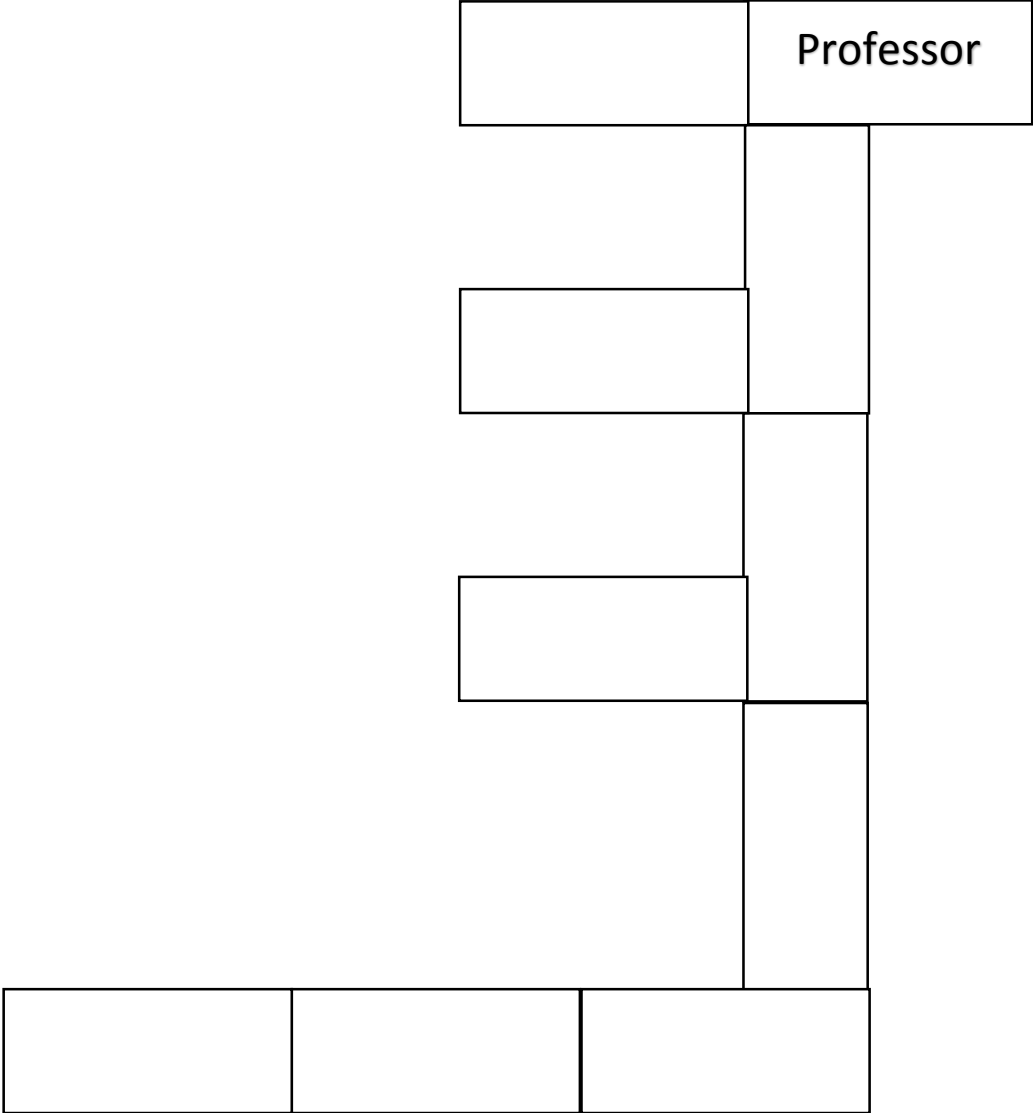
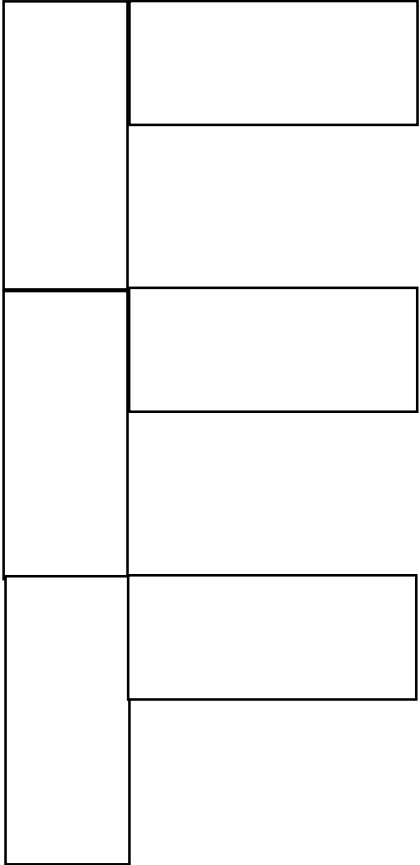
Neste espaço
 onde se desenhavam abraços
 e se pintavam sorrisos,
 há um portão branco
 que se abre de novo.
 Recebe braços finos e ágeis
 que o envolvem
 carregando a saudade
 do regresso à escola!

HORÁRIO DA TURMA

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9.00H/10.00H	Matemática	Atividades Lúdicas Expressivas	Português	Português	Matemática
10.00H/10.30H	INTERVALO				
10.30H/11.30H	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11.30H/12.30H	Português	Matemática	Matemática	Matemática	Português
12.30H/14.00H	ALMOÇO				
14.00H/15.00H	Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15.00H/16.00H	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões
16.00H/16.30H	INTERVALO				
16.30H/17.30H	Inglês	Oferta Complementar	Atividade Física Desportiva	Atividades Lúdicas Expressivas	Atividade Física Desportiva

ATENDIMENTO AOS ENC. DE EDUC. Primeira e terceira 4ª-feira de cada mês (10h.00m às 10h.30m)
 CONTACTOS: 229759813 / 938368472 (EB1 de Moutidos)

Anexo 2 A2 – Planta da sala de aula



Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Instituição: E.B. 1 de Moutidos

Orientador Cooperante: Manuel Linhares

Sala: 1.º B

Observadoras: Cátia Meireles e Tânia Silva

Dimensão	Questões orientadoras	Inferências
Caracterização da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos alunos constituem a turma? 2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino? 3. Qual a idade dos alunos? 4. Todos os alunos residem na área circundante da instituição? 5. Existem alunos cuja língua materna não seja o português? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 25 alunos. 2. 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. 3. Os alunos encontram-se com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. 4. Não. Três alunos residem na zona de Paranhos- Porto, dois alunos em Massarelos- Porto, uma aluna na Senhora da Hora- Matosinhos, um aluno em Valongo, uma aluna em Cedofeita-Porto, um aluno em Ermesinde-Valongo e um aluno reside em Duas Igrejas-Paredes. 5. Sim. Uma das alunas tem como língua materna o ucraniano.

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala	<ol style="list-style-type: none">1. Quantos professores acompanham a turma?2. Quais as habilitações literárias do professor titular de turma?3. Qual o horário letivo do professor titular de turma?	<ol style="list-style-type: none">1. Um professor titular e 4 professores das atividades de enriquecimento curricular (expressões lúdico-expressivas, inglês, educação e religião moral e expressão motora).2. Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico e Mestrado em Matemática no 1º CEB.3. Segunda, Quarta, Quinta e Sexta: 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 16:00. Na terça-feira das 10:30 às 12:30 e das 14:00 às 17:30.
---	---	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

<p>Organização dos espaços frequentados pelos alunos</p>	<p>Sala de aula</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como está organizada a sala de aulas (alunos, mesas e cadeiras)? O espaço é adequado ao número de crianças? 2. As cadeiras são adequadas e confortáveis? 3. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam? 4. É possível afixar nas paredes? 5. Existe iluminação natural? 6. Existe boa circulação de ar? 7. Existe um ponto de água na sala? 8. Quais os recursos da sala de atividades? São adequados e suficientes? 9. Qual o estado de conservação dos recursos? 10. O número de materiais existentes é consistente com o número de alunos e com a natureza das atividades? 11. Os materiais são suficientemente motivadores, revelando adequação ao seu nível de desenvolvimento e interesses? 12. Os materiais são facilitadores de aprendizagem? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As mesas estão organizadas em U, com duas filas no seu interior, os alunos estão em pares (mistos ou homogéneos). O espaço é, no entanto, reduzido para o número de alunos. A mesa do professor está de frente para os alunos, correspondendo à forma tradicional. 2. As cadeiras são as típicas de uma sala de aula, em madeira tanto o tampo como o encosto. 3. Inicialmente puderam escolher, mas com o passar dos dias o professor altera os lugares consoante o comportamento e dificuldades dos alunos. 4. Sim existem placards para adixa conteúdos relativos ao ano em questão, trbalhos realizados livremente pelos alunos, informações acerca da turma. 5. Sim, a sala é composta por três janelas. 6. Sim, constantemente o professor abre as janelas ou a porta de entrada na sala. 7. Não existe ponto de água mas é possibilitado aos alunos terem uma garrafa com água na sala. 8. Cartazes de imagens e palavras com as vogais, consoantes, algarismos de 0 a 10, ábacos, dominós, materiais não-estruturados (molas, cruzetas, colar de contas, ...). 9. Os materiais encontram-se num bom estado de conservação.
---	--	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

		<p>10. Não. O professor tem a necessidade de pedir a colaboração dos pais para conseguir materiais, principalmente materiais não-estruturados (molas, contas, cruzetas, plasticina)</p> <p>11. Sim.</p> <p>12. Sim, sendo um recurso profícuo nas aprendizagens de conteúdos matemáticos, auxiliando nos alunos com mais dificuldades.</p>
--	--	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

<p>Organização dos espaços frequentados pelos alunos</p>	<p>Casas de banho</p> <p>13. Os espaços são cuidados?</p> <p>14. Os equipamentos são adequados à estatura dos alunos? Favorecem segurança e autonomia?</p> <p>15. Os alunos acedem autonomamente aos produtos de higiene?</p> <p>Cantina</p> <p>16. O espaço é adequado ao número de alunos?</p> <p>17. O espaço é agradável, apresentando-se facilitador do diálogo entre os alunos?</p> <p>18. O espaço é propício ao desenvolvimento das regras de saber estar?</p> <p>19. Existe boa iluminação?</p> <p>Espaço exterior</p> <p>20. A instituição educativa dispõe de um espaço exterior?</p> <p>21. Quais as condições do mesmo (espaços verdes, segurança, dimensão)?</p> <p>22. Que tipo de materiais e equipamentos existem nesse espaço?</p>	<p>13. Sim, verifica-se uma constante higiene e limpeza, nestes espaços.</p> <p>14. Sim, nomeadamente os lavatórios dado que os alunos têm de ser autónomos na sua higiene.</p> <p>15. sim, estando estes predispostos junto dos lavatórios, no caso do sabonete para lavar as mãos, e o papel, está acaessível a todas as crianças, no espaço exterior à casa de banho.</p> <p>16. Sim, é um espaço bastante amplo.</p> <p>17. Sim.</p> <p>18. Sim. Até porque os alunos estão divididos por filas, cada uma das filas está reservada a cada turma, e tem operadoras destinadas para cada 2/3 filas.</p> <p>19. Não. é um espaço que apesar de ter na entrada uma vidraça ampla, as janelas no interior são de tamanho diminuto, o que em relação à luz natural não é dotado de boa iluminação. Todavia, a luz artificial torna o espaço mais iluminado e agradável.</p> <p>20. Sim. Existem os espaços de recreio, os espaços cobertos e o campo de futebol.</p> <p>21. Relativamente às condições, os espaços de recreio são amplos, o que considero não proporcionar a segurança devida é o facto de a escola conter dois edifícios, estando estes separados por escadario e gradimento. Os espaços cobertos não possuem a dimensão necessária para albergar a totalidade</p>
---	---	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

	<p>23. São desenvolvidas atividades nesse espaço? Quais?</p>	<p>de alunos nos dias de chuva. Em relação aos espaços verdes são de existência diminuta.</p> <p>22. Externamente, não se verifica qualquer tipo de material afixado que possa constituir momentos de divertimento para os alunos. No campo de futebol existem balizas e tabelas com cestos.</p> <p>23. No campo de futebol sim, as atividades de expressão motora, quando o tempo meteorológico assim o permite.</p>
--	--	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Gestão da sala de aula	<ol style="list-style-type: none">1. Como é elaborada a planificação mensal/semanal?2. A planificação mensal/semanal é flexível?3. Quem define as atividades a desenvolver na aula?4. Quais as regras da sala de aula?5. Quem definiu essas regras?6. Como é que os alunos estão organizados para trabalhar (individualmente, em grande ou pequeno grupo)?7. Existe muito barulho na sala de aulas? Existem interrupções causadas por factores externos?	<ol style="list-style-type: none">1. Existem as planificações mensais elaboradas pelo grupo de professores de 1.º Ciclo do agrupamento.2. Sim, mediante as dificuldades e interesses dos alunos.3. O professor titular.4. As regras de sala de aula, dizem respeito a ir à casa de banho nos intervalos, levantar o dedo para falar, estar sentado corretamente na cadeira, chegar pontualmente á escola.5. O professor titular.6. Dependendo das atividades a realizar, os alunos são organizados individualmente, em pequeno ou em grande grupo.7. Não. As interrupções externas não interferem com o trabalho desenvolvido na sala de aula, pois dizem respeito à confirmação do número de alunos para o almoço, entrega de folhetos informativos para que posteriormente o professor distribua pelos alunos, etc.
-------------------------------	--	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Interação na sala de aula	<ol style="list-style-type: none">1. Quem fala na aula? Com que frequência?2. Qual é o padrão de interação (fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo ou um misto)?3. Quem regula a interação? Como é dada a palavra aos alunos?4. Sobre o que se fala na sala de aula (conteúdos, experiências pessoais, etc.)?5. Existem momentos silenciosos? Como são vistos esses momentos?6. Com que frequência existem desacordos? Quais os motivos dos mesmos? Como são resolvidos?	<ol style="list-style-type: none">1. Na sala de aula, todos os intervenientes educativos têm oportunidade de falar, embora se perceba a prevalência da comunicação do professor em relação à dos alunos.2. Ao interagir verbalmente, cada pessoa fala na sua vez.3. A interação é regulada pelo professor titular que através da regra de levantar o dedo para falar, dá permissão ao aluno que queira intervir.4. Durante a aula existem espaços para falar de diversas situações, sendo, como anteriormente referido, regulados pelo professor. Mas existe a partilha de vivências pessoais, a partilha de curiosidades, de conteúdos e dúvidas relacionadas com os mesmos, etc.5. Sim, nomeadamente na concretização de tarefas individuais, propostas pelo professor. Estes momentos são perspetivados como situações de concentração dos alunos e atenção em relação ao que estão a fazer.6. Os desacordos são uma constante nesta turma, uma vez que existe um grupo significativo de alunos (10) que vêm da mesma instituição, conhecendo-se a maioria deles, desde a creche. Os motivos para os desentendimentos são os mais diversos possível, desde material que desaparece e culpa-se o outro, entre outros. Os desacordos são resolvidos com a
----------------------------------	---	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

		<p>chamada de atenção dos alunos em questão que se dirigem à frente do quadro, sendo levados a expor o seu ponto de vista em relação ao que aconteceu, até a turma é questionada a dar a sua opinião relativamente ao assunto.</p>
--	--	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Discurso do professor	<ol style="list-style-type: none">1. O professor dá reforço aos alunos?2. Que tipo de perguntas o professor formula (abertas, fechadas, etc.)?3. O professor dá tempo aos alunos para pensarem na resposta?4. O professor encoraja a formulação de perguntas?5. Como é que o professor demonstra que está a ouvir os alunos?6. Como é que o professor dá instruções?7. O professor estimula um diálogo aberto? Como?	<ol style="list-style-type: none">1. O reforço é dado constantemente, com as seguintes terminologias: “Bom trabalho”, “Continua assim”, “Estás 5 estelas”, “Precisas de ter mais em atenção a tua letra”, “mantém a postura na cadeira”, entre outros que são contributos para a formação dos alunos.2. As perguntas realizadas pelo professor possuem várias características dependendo do assunto que está a ser abordado, contudo é de ressaltar a importância que o mesmo atribui às questões que levam os alunos a pensar que não sejam de resposta imediata.3. Sim.4. Sim, até porque diz sempre aos alunos para que quando não percebam determinado conteúdo, colocar as suas dúvidas.5. Centra o olhar no aluno que está a falar, estando a fazer qualquer tarefa, pára e escuta o que estão a dizer.6. O professor é muito claro nas instruções e procura apelar à autonomia dos alunos, por exemplo na explicação de exercícios, expõe o que é para fazer na ficha de trabalho e no final pergunta se existem dúvidas, quando existem são esclarecidas, caso contrário os alunos iniciam o seu trabalho. o professor depois circula pela sala e sempre que exista uma
------------------------------	--	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

		<p>ou outra questão por parte dos alunos, é esclarecido individualmente ou em grande grupo.</p> <p>7. O professor estimula o diálogo, contudo é direcionado, uma vez que os alunos têm que respeitar as regras de intervenção no mesmo.</p>
--	--	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Discurso dos alunos	<ol style="list-style-type: none">1. Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?2. Que tipos de respostas dão os alunos e qual a sua extensão?3. Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam as suas opiniões? Como?4. Como é que os alunos reagem ao reforço do professor?	<ol style="list-style-type: none">1. Os alunos costumam fazer perguntas relacionadas com os conteúdos quando têm dúvidas, ou curiosidades para além do que foi exposto, perguntas relacionadas com questões pessoais dos mesmos. A colocação de perguntas é sistemática ao longo do dia de aulas, é uma turma bastante questionadora.2. Os alunos, na sua maioria conseguem dar respostas extensas, com coesão e coerência, conseguindo expor o seu raciocínio, ou no caso da matemática, explicar como chegou a determinado resultado. Porém, há alunos que ainda não conseguem um desenvolvimento coerente das suas respostas, tendo dificuldade em expressar-se perante o restante grupo.3. O professor consegue controlar bem a turma no que concerne a este ponto de iniciar um novo tema de conversa, não dando aso a tal situação. Existe uma aluna que sempre que se fala em linguagem, nomeadamente diferentes formas de comunicar, diferentes línguas, evidencia o seu interesse em demonstrar a sua língua materna.4. Os alunos, quando o reforço salienta o seu bom trabalho, expressam orgulho e querem fazer cada vez melhor. Quando o professor reforça para chamar a atenção de algo que não está bem, esses alunos dispõem-se a melhorar, quando conseguem estão
----------------------------	--	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

		<p>constanteente a mostrar ao professor o seu trabalho para que este visualize as melhorias.</p>
<p>Relação entre os alunos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que os alunos interagem uns com os outros? 2. Existem movimento dentro da sala de aula? De que tipo? 3. Os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? 4. Como é que os alunos pedem ajuda? 5. Os alunos dão o seu contributo na tomada de decisões sobre as atividades ou conteúdos a explorar nas aulas? De que forma? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A interação entre os alunos gera um ambiente agradável, uma vez por outra surgem situações de conflito mas que se apaziguam no momento, com a ajuda do professor e da restante turma. É um grupo coeso e que revelam interesse por e interajudarem. 2. Sim. Quando os alunos terminam os trabalhos, costumam levantar-se para mostrar o que fizeram ao professor. 3. Sim, quando é exposto um conteúdo, quando têm dúvidas. No entanto o professor dá mais atenção aos alunos aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem. 4. Tal como para falar, os alunos levantam o dedo e aguardam que o professor auxilie. 5. Sim, quando surge algum interesse por parte de algum aluno, o professo no dia seguinte, ou até no mesmo dia, se possível, potencia esse contributo.

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Clima de sala de aula	<ol style="list-style-type: none">1. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?2. O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?3. O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?4. O professor ouve os alunos atentamente?5. O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?6. Existe um clima de confiança e tranquilidade facilitador de um ambiente de aprendizagem?7. Existe um clima de entreajuda e colaboração?	<ol style="list-style-type: none">1. Sim. O professor revela entusiasmo nos desafios que coloca aos alunos, em formar crianças críticas e capazes de tomar posição em relação a qualquer assunto. Os alunos revelam interesse e entusiasmo nas diferentes aprendizagens.2. Sim.3. Não.4. Sim, mesmo que esteja a realizar alguma tarefa remete a sua atenção para os alunos que querem e estão a intervir.5. Sim, principalmente daqueles alunos que não participam regularmente.6. Sim.7. Sim. Visível entre aluno-aluno e entre aluno-professor.
------------------------------	---	--

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

Relação com a comunidade	<ol style="list-style-type: none">1. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?2. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor?3. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?4. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	<ol style="list-style-type: none">1. Sim.2. O professor tem planeado para o presente ano a realização de horas de conto, por parte dos pais, sendo estes a escolher as obras, bem como a sua exploração.3. Sim. Será realizada uma visita de estudo à Panorte (padaria local), ida ao cinema no fórum maia, realização da festa de natal no centro cultural de Moutidos.4. Existe a articulação com a pré-escola, na apresentação de atividades, como é exemplo, cantar as janeiras.
---------------------------------	---	---

Anexo 2 A3 – Grelha de registo da observação

<p style="text-align: center;">Atividades educativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades educativas desenvolvidas são adequadas aos objetivos propostos? 2. As atividades estão articuladas? São complementares? 3. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos? 4. Verifica-se uma diferenciação das atividades segundo as necessidades dos alunos? 5. Os alunos têm conhecimento do tema, dos objetivos da atividade e respetivos critérios de avaliação? 6. As atividades educativas promovem a participação ativa dos alunos? 7. A explicação fornecida é clara? 8. São facultados exemplos do quotidiano dos alunos para explicitar os conteúdos abordados? 9. O professor mostra a relevância das aprendizagens para a vida quotidiana dos alunos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Sim. 3. Sim. 4. Sim. O professor acompanha com mais atenção os alunos com mais dificuldades na aprendizagem. 5. Sim. Inicialmente é sempre apresentado a atividade, porque que está a ser realizada e o que o professor vai avaliar, quer seja através de observação direta ou com recurso a instrumentos avaliativos. 6. Sim. 7. Sim. E sempre que existem dúvidas são esclarecidas. 8. Sim. Por vezes os próprios alunos são concebidos como recursos para a explicação de conteúdos ou de atividades. 9. Sim, remetendo sempre situações do quotidiano em que precisarão de saber ler, escrever, contar, efetua cálculos, etc.
---	--	--

Anexo 2 A4 – Grelha de registo de observação do recreio

Grelha de Observação no Recreio						
Espaços	Campo de jogos	Jardim	Zonas cobertas	Parque infantil	Horta	Outros
		X	X	X		X
Recursos	Caixotes do lixo, ecopontos, caixa de areia, bancos suecos, rádio, bolas.					
Atividades desenvolvidas pelos alunos	Jogos de futebol e outras brincadeiras (brincam com brinquedos que levam de casa, jogam ao esconde-esconde, etc)					
Relação entre os alunos da turma	Entre os alunos da turma existe uma boa relação nas brincadeiras que realizam, verificando-se que o grupo que veio da Instituição particular de Jardim de Infância são fechados não realizando brincadeiras com os restantes membros da turma, à exceção dos momentos em que efetuam jogos de futebol.					
Relação com alunos de outras turmas	Os alunos relacionam-se positiva e autonomamente com alunos de outras turmas, nomeadamente com as restantes turmas do 1º e turmas do 2º ano.					
Relação com o docente	O docente não exerce qualquer interação com os alunos no momento do recreio.					
Relação com os outros docentes	Não foi observado.					
Relação com os assistentes operacionais	Estes têm a função de observar os alunos aquando os momentos de brincadeira. Contudo existem dois operacionais que interagem com as crianças nesses momentos.					

Anexo 2 A4 – Grelha de registo de observação do recreio

Inferências	As zonas cobertas não são suficientes, nem têm a dimensão adequada para albergar o número de alunos, nos dias em que o tempo meteorológico não permite brincadeiras nos espaços exteriores.
-------------	---

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

Instituição Cooperante: EB1 de Moutidos	Turma/Ano: 1ºB
Orientador Cooperante: Manuel Linhares	
Díade: Cátia Meireles/ Tânia Silva	
Estagiária Observada: Tânia Silva	

6 de novembro de 2013				
Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números Naturais Adição</p> <p>Objetivo: Contar até cem; Adicionar números naturais;</p> <p>Descritores de desempenho: -Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural; -Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem;</p>	<p>Início: 09:00 Fim: 12:30</p> <p>Duração: 09:00-09:10 (10 min) 09:10-09:20 (10 min) 09:20-09:40 (20 min) 09:40-10:00 (20 min) 10:00-10:30 10:30-10:45 (15 min)</p>	<p>Atividade: O 7 a cantar</p> <p>Estratégia: -Entrada dos alunos na sala de aula; - Audição da música “7 dias, 7 notas, 7 cores” de Maria Vasconcelos; -Diálogo sobre a música: o que fala, que número apresenta, que coisas é que existem com o número 7; - Aprendizagem do refrão da música escutada; Intervalo - Realizar contagens de objetos na sala de aula com a quantidade 7;</p>	<p>-CD da Maria Vasconcelos</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação - Observação direta - Registo oral e escrito -Registo no diário criativo;</p>

Commented [P1]: algarismo

Commented [P2]: Não se esqueça da decomposição do algarismo 7 (5+2) ou 3+4 ... com os objetos

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

<p>-Ler e representar qualquer número natural; -Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p>Área Curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Voz</p> <p>Objetivo: Cantar canções</p>	10:45-11:00 (15 min)	- Exploração dos elementos da música: arco-íris, dias da semana, notas musicais.		
	11:00-11:30 (30 min)	- Representação desses elementos no diário criativo e passagem dos mesmos para linguagem matemática (ex: diferentes cores do arco-íris 1+1+1+1+1+1+1; dias da semana 5+2, 5 é o número de dias de escola e 2 os dias de fim de semana)	- Diário criativo	
	11:30-11:45 (15 min)	-Treino caligráfico do algarismo 7 no caderno de treino;		
	11:45-12:15 (30 min)	- Representação do número 7 de diferentes formas no colar de contas e registo das mesmas, quer através da pintura de contas, quer através de linguagem matemática;	- Caderno de treino de Matemática;	Commented [P3]: algarismo
	12:15-12:25 (10 min)	- Cantar a canção aprendida.	- 25 Colares de contas; -Ficha de registo do colar de contas (anexo I).	
<p>Início: 14:00 Fim: 16:00</p> <p>Duração:</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p>		<p>Atividade: As nossas primeiras frases</p> <p>Estratégia:</p>		<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p>

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

<p>Objetivo: -Conhecer o alfabeto e os grafemas; -Desenvolver o conhecimento da ortografia; -Transcrever e escrever textos.</p> <p>Descritores de desempenho: -Escrever as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra; -elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema; -Legendar imagens.</p>	14:00-14:05 (5 min)	- Entrada dos alunos na sala de aula;		<p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta</p> <p>- Registo oral e escrito</p> <p>-Ficha de correspondência</p> <p>-1 caixa; -Imagens (pau, pão, pai, pia, pipa, etc); -Palavras correspondentes às imagens;</p> <p>-Ficha de correspondência (Anexo II);</p> <p>-Palavras;</p>
	14:05-14:15 (10 min)	- Explicação de um jogo de associação das palavras às imagens: numa caixa terá imagens, e numa mesa as palavras correspondentes. Irá jogar um par de cada vez, um retira uma imagem e o par terá que descobrir a palavra correspondente;		
	14:15-15:00 (45 min)	- Realização do jogo: enquanto um par se dirige à frente e seleciona a imagem e a palavra, os restantes colegas no lugar terão que fazer a correspondência, numa ficha distribuída, da mesma imagem e palavra que serão tiradas;		
	15:00-15:10 (10 min)	-Distribuição de peças com palavras, já conhecidas, pelos alunos e explicação da construção das frases;		
	15:10-15:45 (15 min)	- Os alunos formam frases, realizam a leitura das frases, à medida que as vão construindo, e registam as mesmas numa folha de registo;		

Commented [P4]: noção de frase

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

	15:45-16:00 (30 min)	-Avaliação e registo do comportamento.	- Folha com linhas, para registo das frases; -Quadro do comportamento.	
--	-------------------------	--	---	--

7 de novembro de 2013

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivos: -Conhecer o alfabeto e os grafemas; -Transcrever e escrever textos.</p>	<p>Início:09:00 Fim: 10:00</p> <p>Duração 09:00-09:10 (5 min) 09:10-09:35 (25 min)</p>	<p>Atividade: Vamos descobrir o P</p> <p>Estratégia: -Entrada dos alunos na sala de aula; - Jogo no quadro interativo de reconhecimento da letra</p>	-Quadro interativo;	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p>

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

<p>Descritores de desempenho: -Escrever as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra; -Legendar imagens.</p> <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números Naturais; Adição.</p> <p>Objetivo: Contar até cem; Adicionar números naturais.</p> <p>Descritores de desempenho: -Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem; -Ler e representar qualquer número natural;</p>	<p>09:35-10:00 (25 min)</p> <p>10:00-10:30</p> <p>Início: 10:30 Fim: 12:30</p> <p>10:30-11:00 (30 min)</p> <p>11:00-11:15 (15 min)</p> <p>11:15-11:45 (30 min)</p> <p>11:45-12:15 (30 min)</p>	<p>p, relacionar o som com as palavras e formar palavras;</p> <p>-Resolução de uma ficha de atividades com o grafema P;</p> <p>Intervalo</p> <p>Atividade: Vamos brincar com o 7</p> <p>Estratégia: -Mostrar aos alunos cartões de pintas, com a quantidade sete representada de diferentes formas. Os alunos terão que desenhar o cartão de pintas observado e registar com linguagem matemática a forma como procederam à contagem;</p> <p>-Distribuir cartões de pintas pelos alunos, e estes terão que descobrir os cartões que representam a quantidade 7, sem realizar contagens um a um;</p> <p>-Formar conjuntos de 7 elementos com objetos da sala de aula e registar no álbum de contagens (desenhar os objetos selecionados);</p>	<p>- Computador; -CD escola virtual 1º ano; -Colunas -Ficha de atividades grafema P (anexo III)</p> <p>-Cartões de pintas; -Folha de registo;</p> <p>-Objetos da sala de aula;</p>	<p>-Observação direta; -Ficha de atividades;</p> <p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação -Folha de registo; -Observação direta; -Atividades do manual</p>
--	--	--	--	---

Commented [P7]: de acordo com a ficha, deve dar primeiro a noção de frase

Commented [P5]: gostei

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

<p>-Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo;</p> <p>Subdomínio: A sua identificação;</p> <p>Objetivo: Conhecer nome próprio, sexo e idade.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Objetivo: Ouvir e ler textos literários</p> <p>Descritores de desempenho: -Ouvir e ler obras de literatura para a infância.</p>	<p>Início: 14:00 Fim: 16:00</p> <p>14:00-14:05 (5 min)</p> <p>14:05-14:10 (5 min)</p> <p>14:10-14:20 (10 min)</p> <p>14:20-14:30 (10 min)</p> <p>14:30-14:35 (5 min)</p> <p>14:35-15:00 (25 min)</p> <p>15:00-15:20 (20 min)</p>	<p>-Resolução de atividades da página 40 do manual de Matemática</p> <p>Atividade: Quem eu sou.</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala de aula;</p> <p>- Leitura de um dos direitos das crianças “Direito ao nome e a uma nacionalidade” através do livro “Os direitos das crianças” de Luísa Ducla Soares;</p> <p>- Debate com os alunos sobre o porquê de todos termos um nome;</p> <p>- Questioná-los sobre as diferenças dos nomes dos meninos e das meninas, sendo que uns são masculinos e outros femininos;</p> <p>- Distribuição de um cartão com o respetivo nome a cada aluno;</p> <p>- Construção de um gráfico (pictograma), através da</p>	<p>-Manual de Matemática.</p> <p>-Livro “Os direitos das crianças” de Luísa Ducla Soares;</p> <p>- Cartões com os nomes dos alunos; -Cartaz com o gráfico;</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta; - Registo oral; - Registo no cartão de identificação.</p>
--	--	---	--	---

Commented [P6]: boa progressão da aula. Deve acrescentar a noção de género

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta do ambiente natural</p> <p>Subdomínio: Os aspetos físicos do meio local</p> <p>Objetivo: O tempo que faz</p>	<p>Início: 09:00 Fim: 12:30</p> <p>Duração 09:00-09:10 (10 min) 09:10-09:30 (20 min) 09:30-10:00 (30 min)</p>	<p>Atividade: À descoberta das estações</p> <p>Estratégia: - Entrada dos alunos na sala de aula; - Leitura da obra “O Zé e as estações” de Luísa Ducla Soares; - Exploração da história ouvida;</p>	<p>-História “O Zé e as estações” de Luísa Ducla Soares;</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação - Observação direta; - Conjuntos formados; - Construção do cartaz.</p>
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números Naturais Adição</p> <p>Objetivo: Contar até cem; Adicionar números naturais;</p> <p>Descritores de desempenho: -Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem;</p>	<p>10:00-10:30 Intervalo 10:30-10:50 (20 min) 10:50-11:20 (30 min) 11:20-11:40 (20 min) 11:40-11:55 (15 min)</p>	<p>-Identificação e justificação da estação do ano em que nos encontramos; -Recolha de folhas caídas das árvores ou bolotas ou outros objetos caracterizantes do Outono, no exterior; - A pares, formar conjuntos de 7 elementos com os objetos recolhidos; - Formar conjuntos de 7 elementos, agrupados por características selecionadas pelo professor;</p>		

Anexo 2 A5 – Planificação inicial

<p>-Ler e representar qualquer número natural;</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Objetivos: -Ouvir e ler textos literários; -Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;</p> <p>Descritores de desempenho: - Ouvir e ler obras de literatura para a infância; -Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; -Recontar uma história ouvida;</p>	<p>11:55-12:25 (30 min)</p> <p>Início:14:00 Fim: 16:00</p> <p>Duração: 14:00-14:05 (5 min) 14:05-14:20 (15 min) 14:20-14:45 (25 min) 14:45-15:45 (60 min) 15:45-16:00 (15 min)</p>	<p>- Construção do cartaz de Outono.</p> <p>Atividade: Vamos ser escritores</p> <p>Estratégia: -Entrada dos alunos na sala de aula; - Mostrar imagens sobre as estações do ano deixando os alunos pensar livremente sobre o que estão a observar; - Convidar os alunos a tentar <u>imaginar uma história</u>, começando a partilha de ideias entre colegas; - Recriar a história explorada de manhã em conjunto, através do programa online <u>Story Bird</u>;</p> <p>-Avaliação do comportamento.</p>	<p>-Imagens das estações do ano;</p> <p>- Computador; -Quadro interativo; -Quadro do comportamento</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação -Registo oral -Observação direta</p>
---	---	--	--	--

Commented [P8]: é importante

Commented [P9]: interessante! Gostaria que alguém filmasse para eu poder observar.

Anexo 2 A6 – Planificação final

Instituição Cooperante: EB1 de Moutidos	
Orientador Cooperante: Manuel Linhares	Turma/Ano: 1ºB
Díade: Cátia Meireles/ Tânia Silva	
Estagiária Observada: Tânia Silva	

4 de dezembro de 2013				
Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações;</p> <p>Subdomínio: -Números Naturais; -Adição;</p> <p>Objetivo: -Contar até cem; -Adicionar números naturais;</p> <p>Descritores de desempenho: -Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até vinte e utilizar</p>	<p>Início: 09:00 Fim: 10:00</p>	<p>Atividade: Ficha de avaliação de estudo do meio do 1º período</p>		<p>Modalidade de avaliação -Sumativa</p>
	<p>Início: 10:30 Fim: 12:30</p>	<p>Atividade: O mês de dezembro</p> <p>Estratégia:</p>		<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p>
	<p>Duração: 10:30-10:45 (15 min)</p>	<p>- Diálogo sobre o novo mês em que estamos (o que sabem sobre esse mês, se quisermos ver em que dia do mês estamos onde podemos ver?), para que os alunos cheguem ao calendário;</p>		<p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta</p>
	<p>10:45-11:00 (15 min)</p>	<p>- Exploração do calendário (o que tem? Dias, números, qual a ordem dos números);</p> <p>-Construção do calendário do mês de dezembro. Questionar o que precisamos saber para começar a</p>	<p>-Calendário do mês de novembro;</p> <p>- Tabela para construção do calendário (Anexo A);</p>	<p>- Registo oral e escrito</p>

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p>corretamente os numerais do sistema decimal para os representar; -Saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1;</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos outros e das instituições;</p> <p>Subdomínio: Os membros da sua família;</p> <p>Objetivos: -Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade; -Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós, tios); -Representar a sua família.</p>	<p>11:00-11:30 (30 min)</p>	<p>preencher os dias (em que dia da semana foi dia 1);</p> <p>-Encontrar a regularidade no calendário de que o dia seguinte é sempre mais 1, explorando os números presentes no calendário.</p>	<p>-quadro do comportamento</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p>	
	<p>11:30-12:00 (30 min)</p>	<p>-Assinalar aniversários da turma e dias especiais no calendário do mês de dezembro;</p> <p>-avaliação do comportamento da manhã.</p>			<p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta</p> <p>- Registo oral e escrito</p> <p>-Manual de Estudo do Meio</p>
	<p>12:00-12:15 (15 min)</p>	<p>Atividade: A família no Natal</p>			
	<p>12:15-12:25 (10 min)</p>	<p>Estratégia:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala de aula;</p> <p>- Exploração de uma das datas especiais do mês de dezembro, o Natal.</p>			
<p>Início: 14:00 Fim: 16:00</p> <p>Duração: 14:00-14:05 (5 min)</p>	<p>Questionar os alunos sobre o que acontece no Natal, com quem passamos o natal, levando os alunos a falar sobre a família;</p> <p>- Quem é a nossa família? Explorar as árvores genealógicas construídas e questionar os alunos se a nossa família são apenas as</p>	<p>-árvores genealógicas construídas e</p>			

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados;</p> <p>Subdomínio: Representação de dados;</p> <p>Objetivo: Recolher e representar conjuntos de dados;</p> <p>Descritores de desempenho: -Recolher e registar dados utilizando gráficos de pontos.</p>	14:05-14:15 (10 min)	<p>peçoas que estão na árvore (pais, avós e irmãos). Que outros elementos temos na família (tios, primos);</p>	<p>expostas na sala;</p>
	14:15-14:30 (15 min)	<p>-Diálogo sobre o número de irmãos que cada aluno tem. Registrar quantos não têm nenhum irmão, quantos têm 1, 2, 3 ou mais. Registo desses valores e construção de um gráfico, no inphografic, do número de irmãos;</p>	<p>-Computador;</p> <p>-Programa Inphografic;</p>
	14:30-15:00 (30 min)	<p>-Exploração do gráfico;</p> <p>-Resolução de atividades p.32 e 34.</p>	<p>-Manual de Estudo do Meio</p>
	15:00-15:15 (15 min)	<p>-Avaliação e registo do comportamento.</p>	<p>-Quadro do comportamento</p>
	15:15-15:45 (30 min)		

Anexo 2 A6 – Planificação final

	15:45- 16:00 (30 min)			
--	-----------------------------	--	--	--

5 de dezembro de 2013				
Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivos: -Desenvolver o conhecimento da ortografia; -Transcrever e escrever textos;</p> <p>Descritores de desempenho: -Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema; -Legendar imagens</p> <p>Área curricular: Expressão e educação físico-motora</p>	<p>Início:09:00 Fim: 12:30</p> <p>Duração</p> <p>09:00- 09:10 (10 min)</p> <p>09:10- 09:25 (15 min)</p> <p>09:25- 09:40 (15 min)</p>	<p>Atividade: Os presentes que os duendes perderam</p> <p>Estratégia:</p> <p>-Entrada dos alunos na sala de aula;</p> <p>-Diálogo com os alunos sobre uma das datas especiais do calendário construído no dia anterior (Natal). O que costumamos receber no Natal (presentes); quem faz os presentes para o Pai Natal poder entregar (duendes);</p> <p>-Contar uma história: Os duendes já tinham construído 10 presentes para o Natal, mas entretanto perderam os presentes aqui na nossa sala, e nós vamos ter que os ajudar a encontra-los de volta, antes do Natal;</p>		<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>-Folha de registo; -Observação direta; -Ficha de trabalho.</p>

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p>Domínio: Jogos</p> <p>Subdomínio: -Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p> <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e Medida</p>	<p>09:40-09:55 (15 min)</p> <p>10:00-10:30</p> <p>10:30-11:00 (30 min)</p> <p>11:00-11:30 (30 min)</p> <p>11:30-12:15 (45 min)</p>	<p>-Explicação do jogo da busca aos presentes: um aluno sai da sala e um presente é escondido (podem ser objetos ou imagens). Quando o aluno volta a entrar começa a procurar, e um colega irá dando pistas, mas apenas pode dizer quente ou frio, consoante a distância que o colega está do presente. À medida que vão encontrando os presentes, o nome dos mesmos é registado no quadro;</p> <p>Intervalo</p> <p>-Desenvolvimento do jogo</p> <p>- Numa folha de registo as crianças irão registar os 10 presentes encontrados e posteriormente irão escrever cinco frases com as palavras registadas anteriormente;</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho;</p> <p>- Avaliação do comportamento da manhã.</p> <p>Atividade: Linha ou Coluna?</p>	<p>-Objetos: Dado, dedal, palito, lupa, pão; - Imagens: dedo, tulipa, papoila, pote, lua;</p> <p>-Folha de registo (Anexo B);</p> <p>- Ficha de trabalho (Anexo C); -Quadro do comportamento.</p>	<p>Modalidade de avaliação</p>
---	--	--	---	---------------------------------------

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p>Subdomínio: Localização e orientação no espaço</p> <p>Objetivo: Situar-se e situar objetos no espaço;</p> <p>Descritores de desempenho: -Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos;</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Objetivos: -Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento;</p> <p>Descritores de desempenho: -Cumprir instruções.</p>	<p>12:15-12:25 (10 min)</p> <p>Início: 14:00 Fim: 16:00</p> <p>Duração: 14:00-14:05 (5 min) 14:05-14:15 (10 min)</p> <p>14:15-14:25 (10 min)</p> <p>14:25-14:45 (20 min)</p> <p>14:45-15:00 (15 min)</p>	<p>Estratégia: -Entrada dos alunos na sala de aula;</p> <p>- Distribuição do caderno de treino de matemática para que na quadricula os alunos pintem uma linha e uma coluna;</p> <p>-Discussão dos resultados, descobrindo o que é uma linha e o que é uma coluna;</p> <p>-Através das indicações de um avatar criado, os alunos, numa quadricula distribuída, terão que pintar o quadrado referente às indicações;</p> <p>-Distribuição de uma quadricula que terá os presentes dos duendes espalhados por diferentes quadrados. Os alunos terão que seguir as indicações do avatar novamente para descobrir qual o presente a que o mesmo se refere e registar o nome dos mesmos, pela ordem que são descobertos;</p> <p>-Distribuição de uma quadricula que terá os duendes do lado esquerdo e os presentes do lado</p>	<p>-Caderno de treino de matemática;</p> <p>-Computador; -Programa Voki; -Quadro interativo;</p> <p>-Quadricula vazia (Anexo D);</p> <p>- Quadricula com os presentes (Anexo E);</p> <p>-Quadricula com os códigos (Anexo F);</p>	<p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Registo oral e escrito;</p> <p>- Manual de Matemática.</p>
--	---	---	---	--

Commented [P1]: ótimo

Commented [P2]: Interessante. Vi as suas gravações. Precisa de filmar mais tempo para se compreender o efeito na aprendizagem e metodologia e na motivação dos alunos.

Anexo 2 A6 – Planificação final

	15:00-15:20 (20 min)	<p>direito. Através de um código fornecido, as crianças terão que levar o duende ao presente;</p> <p>-Resolução de atividades do manual p.32 e 33;</p> <p>-Avaliação do comportamento do dia.</p>	<p>-Manual de matemática;</p> <p>-Quadro do comportamento.</p>	
	15:20-15:50 (30 min)			
	15:50-16:00 (10 min)			

6 de dezembro de 2013

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
	Início: 09:00 Fim: 10:00	Atividade: Ficha de avaliação de Língua Portuguesa 1º período		Modalidade de avaliação - Sumativa
Área Curricular: Matemática	Início: 10:30 Fim: 12:30	Atividade: A dezena		Modalidade de avaliação -Formativa
Domínio: Números e Operações	Duração	Estratégia:		

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p><u>Subdomínio:</u> Sistema de numeração decimal;</p> <p><u>Objetivo:</u> Descodificar o sistema de numeração decimal;</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> -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»;</p> <p><u>Área Curricular:</u> Português</p> <p><u>Domínio:</u> Leitura e Escrita</p>	<p>10:30-10:45 (15 min)</p> <p>10:45-10:55 (10 min)</p> <p>10:55-11:20 (25 min)</p> <p>11:20-11:50 (30 min)</p> <p>11:50-12:20 (30 min)</p> <p>12:20-12:30 (10 min)</p>	<p>- Diálogo com o grupo sobre a quantidade de presentes que os duendes tinham perdido;</p> <p>-Questionar os mesmos se, caso juntássemos todos os presentes num grupo o que teríamos (dezena);</p> <p>-Distribuição de paus de gelado por pares e pedir as alunos para formarem grupos de 10 paus, ou seja, uma dezena, e verificarem quantas dezenas podem formar com os paus que têm;</p> <p>-Realização de um jogo no quadro interativo, sobre a dezena, através do CD da escola virtual;</p> <p>-Resolução de atividades do caderno de atividades de matemática;</p> <p>-Avaliação do comportamento da manhã.</p> <p><u>Atividade:</u> Em busca da palavra</p>	<p>-Paus de gelado;</p> <p>-Elásticos;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Quadro interativo;</p> <p>-CD escola virtual da Porto Editora;</p> <p>-Caderno de atividades;</p> <p>-Quadro do comportamento.</p>	<p>Instrumentos de avaliação</p> <p>- Observação direta;</p> <p>-Registo oral;</p> <p>-Caderno de atividades de Matemática;</p>
--	---	--	---	--

Anexo 2 A6 – Planificação final

<p>Objetivos: -Desenvolver o conhecimento da ortografia; -Transcrever e escrever textos;</p> <p>Descritores de desempenho: -Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema; -Legendar imagens.</p> <p>Área Curricular: Expressão e Educação Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Corpo</p> <p>Objetivos: -Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas.</p>	<p>Início:14:00 Fim: 16:00</p> <p>Duração:</p> <p>14:00-14:05 (5 min)</p> <p>14:05-14:50 (45 min)</p> <p>14:50-15:00 (10 min)</p> <p>15:00-15:45 (45 min)</p>	<p>Estratégia:</p> <p>-Entrada dos alunos na sala de aula;</p> <p>-Jogo de descoberta de quantas palavras tem a frase: O professor dirá frases (com palavras relativas aos presentes perdidos pelos duendes), pausadamente e, por cada palavra que disser, bate com o pé no chão. Os alunos repetem o que fez o professor e identificam quantas palavras tem a frase. Posteriormente registam a frase no caderno de Português;</p> <p>-Diálogo sobre a quantidade de frases que descobriram, fazendo os alunos compreender que acabaram de escrever uma dezena de frases;</p> <p>-Jogo de formação de frases no JClick: é apresentada uma imagem de uma ação (ex: menino a dar pão a um pato) e os alunos terão que construir uma frase a descrever a ação (O Tito põe pão ao pato), oralmente, com o número de palavras que o professor indicar com o batimento do pé. Posteriormente</p>	<p>-Caderno de Português;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Quadro interativo;</p> <p>-Programa JClick;</p>	<p>Modalidade de avaliação - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <p>-Registo oral e escrito;</p> <p>-Observação direta;</p>
--	--	---	---	--

Commented [P3]: Interessante, grave também, mas filme mais longo que os que enviou.

Anexo 2 A6 – Planificação final

	15:45-16:00 (15 min)	construirão a frase no jogo do JClick, ordenando as palavras indicadas. Por fim, devem registar a frase formada, no caderno; -Avaliação do comportamento do dia.	-Quadro do comportamento.	
--	----------------------	---	---------------------------	--

GUIÃO DE PRÉ-OBERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB 1 de Moutidos

Orientador Cooperante: Manuel Linhares

Turma/Ano: 1º B

Díade: Cátia Meireles e Tânia Silva

Estagiária observada: Tânia Silva

Data de observação: 21-11-2013

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

Ao longo da prática, e à medida que vão aprendendo as consoantes, tem-se dado ênfase ao processo de leitura. Posto isto, tenho constatado a dificuldade evidente na leitura, por diversos alunos do grupo.

Assim, com a atividade proposta a desenvolver, pretendo colmatar essas lacunas através de uma atividade lúdica, tentando assim motivar os alunos para a leitura, não como um processo rotineiro, mas sim como algo que desperta o seu interesse. Optei então por apresentar um jogo como estratégia, o jogo do loto, para que assim os alunos possam desenvolver a leitura com motivação e entusiasmo.

Uma vez que não tenho conhecimento prévio se os alunos conhecem este jogo, iniciarei a atividade com um loto mais simples, onde ouvirão palavras que terão que associar às imagens do cartão de jogo, por forma a interiorizarem as regras e a dinâmica do jogo. Posteriormente, será complexificado o jogo, passando os alunos a ter cartões com palavras e será apresentada a imagem e a sua verbalização, o que levará os alunos a ter que ler as palavras presentes no cartão para descobrir se a palavra escutada está no seu cartão.

Anexo 2 A7 Exemplar de guião de pré-observação

A construção das frases a partir das palavras incidirá sobre a consolidação e concretização da noção de frase.

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

Relativamente à dinâmica do jogo, prevê-se que possam haver dúvidas sobre a forma que o mesmo se processa, então, caso seja necessário, será exemplificado com um cartão, no quadro interativo, como deverão proceder.

Uma outra dificuldade esperada é a possível dificuldade dos alunos em decifrar a palavra escutada e encontrar a mesma no cartão. Face a este contratempo, serão lançadas perguntas como pista para os alunos chegarem à formação da palavra em questão:

- Quantos sons formam esta palavra?
- Qual o primeiro som?
- Por que letra começa?
- Quais as letras do primeiro som?
- Quais as letras que a palavra tem?

Caso o exposto anteriormente não resulte, será escrita a palavra no quadro, com o auxílio da turma.

Como dificuldade poderá surgir também a construção das frases, utilizando palavras presentes nos seus cartões. Aí, será novamente lembrada a noção de frase e serão dados exemplos que ficarão expostos no quadro.

Uma última atividade que se prevê é o facto de a atividade decorrer no período da tarde, período do dia em que o grupo se mostra bastante mais agitado, causando por vezes muito ruído na sala de aula. Por forma a colmatar esta possível dificuldade, serão lembradas as regras, referindo que o silêncio é a primeira regra do jogo e que,

Anexo 2 A7 Exemplar de guião de pré-observação

quem respeitar as regras e fizer Bingo, receberá uma medalha de vencedor. Outra possibilidade será criar uma regra que, caso quem fizer Bingo não esteja a respeitar as regras, não merecerá a vitória e o jogo prosseguirá para que outro aluno faça Bingo e receba a medalha.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A capacidade de explicar aos alunos o objetivo da atividade;

A forma como consigo atender às necessidades particulares de cada aluno;

A capacidade de desenvolver a atividade, tendo em consideração as intervenções do grupo;

A capacidade de orientação da atividade.

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Discente: Tânia Silva 3120524

3.ª Narrativa Individual

A presente narrativa, no âmbito da prática pedagógica supervisionada, visa contemplar uma reflexão sobre todo o percurso ao longo do estágio, e o que este estágio contribuiu para o desenvolvimento do meu perfil docente. Neste sentido, a temática presente serão as TIC e as atividades desenvolvidas com o recurso às mesmas, uma vez que as tecnologias foram uma constante na prática, com o objetivo de inovar as intervenções e motivar os alunos, trazendo para a sala de aula o que também os vai acompanhando nas suas casas e no quotidiano, sendo que “muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia [onde o computador] atrai de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens” (Sancho, 2006, p. 19). De salientar que, se na escola foram introduzidos equipamentos informáticos, o professor deve servir-se desse recurso que a escola detém, e não colocar de parte esses materiais assumindo aulas em que o professor assume apenas o papel de transmissor de conhecimentos. Por outro lado, estes recursos informáticos, por si só, não realizam mudanças no ensino, o professor continua a deter o papel de praticar metodologias que conduzam ao uso dessas ferramentas para a construção do conhecimento dos seus alunos (Santos, n/d).

Assumindo, então, as TIC como um recurso e, sendo o contexto o 1.º ano de escolaridade, onde os alunos começam a desenvolver a leitura, estas revelaram-se uma mais-valia, pois, querendo desenvolver momentos de leitura na sala de aula, mas que fossem motivadores para a turma, tornou-se possível

Commented [PF1]: Gostei da sua reflexão, pois revela que compreendeu a importância da seleção de recursos no processo de ensino e aprendizagem. Manifesta, ainda, aquisição de competências profissionais e de uma cultura identitária fundamental para a sua profissionalidade docente. Este saber, resultante da articulação de saberes, vem demonstrar que não é suficiente os saberes científicos, mas são necessários saberes didáticos, metodológicos e de compreensão das relações pedagógicas no processo de aprendizagem.

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

desenvolver atividades, com programas *online*, que cativassem a atenção dos alunos e o seu interesse e que, em simultâneo, lhes possibilitasse aprendizagens. Como exemplo dessas atividades posso salientar o programa Tagxedo, onde os alunos ditavam palavras com letras já conhecidas para eu escrever, e, quando os mesmos se apercebem que podem alterar a forma, a cor, o tipo de letra das palavras, o T3 referiu “Uau, as nossas palavras são mágicas”, o que demonstra a motivação que os alunos estavam a sentir para a atividade. E estando a motivação instaurada na sala, a atividade de leitura tornou-se assim um êxito. Passando com o rato por cima das palavras, as mesmas aumentavam o tamanho e, nesse momento, era então pedido aos alunos para lerem a palavra salientada. Neste momento, os alunos conseguiam descobrir onde estava a palavra que tinham ditado anteriormente, sorriam quando conseguiam ler uma palavra com sucesso. Analisando esta atividade e refletindo sobre a ação, considero que o que proporcionou o sucesso dos alunos na atividade foi realmente a presença deste programa, tecnologia que permitiu criar motivação nos alunos e posterior sucesso na aprendizagem, dado que “o sucesso depende da utilização de estratégias motivadoras” (Arends, 2008, p. 152).

Uma outra ferramenta que considero importante de salientar, pois o interesse dos alunos foi tal, que se recorreu à mesma várias vezes ao longo da prática pedagógica, foi o Voki¹, programa onde é possível criar um avatar e introduzir falas para que este interaja com a turma. Esta ferramenta é muito versátil, sendo que foi utilizada para desenvolver atividades nas diferentes áreas curriculares, na medida em que as TIC são “utilizáveis e reutilizáveis em qualquer área disciplinar, são (...) geradores de padrões globais, de formatações

¹ <http://www.voki.com/>

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

de competências pessoais e de hábitos mentais que representam a essência da integração das aprendizagens” (Pinto, 2002, p. 147). Para adequar esta ferramenta a atividades de qualquer área curricular, o trabalho de preparação do professor é essencial, pois cabe ao mesmo “o papel fundamental de implementar dinâmicas que requeiram a sua utilização” (Santos, s/d, p. 80).

Uma das atividades desenvolvidas com recurso ao Voki foi o jogo do loto adaptado, jogo esse que nos cartões, no lugar dos números, tinha palavras e, tal como acontece no verdadeiro jogo, onde são ditados os números, o avatar criado tomou essa função, isto é, o avatar era quem dizia a palavra que os alunos tinham que procurar nos seus cartões. Assim, associou-se a tecnologia à área curricular de Português, e ao mesmo tempo a um jogo tradicional adaptado. Num primeiro contacto com o avatar, este apresentou-se, dizendo o que vinha fazer com os alunos, e nesse contacto a motivação, a curiosidade, o interesse começaram a aumentar: alguns alunos não tiravam os olhos do quadro interativo, a J ficou muito surpreendida dizendo “ela (avatar) está a mexer os olhos”. A empatia dos alunos com este “boneco” foi tal que, quando o mesmo se veio despedir após a atividade, o M2 questionou-o dizendo “quando é que voltas?”.

Outra atividade na qual podemos constatar os resultados deste recurso foi uma atividade de orientação espacial, sobre os conceitos linha e coluna, na área curricular de Matemática. Nesta atividade os duendes tinham perdido os presentes para o Natal, num local onde existiam linhas e colunas, mas como os duendes não sabiam o que eram linhas e colunas, queriam pedir ajuda à turma, mas não sabiam como falar connosco, então tiveram que pedir ajuda a alguém. Os alunos foram questionados sobre a quem os duendes teriam pedido para nos vir ajudar, e prontamente a resposta foi o avatar. Perante resposta tão repentina e ansiosa por um avatar, disse que se calhar não era um avatar, para

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

levar a turma a ponderar outras hipóteses. No entanto, os alunos disseram que tinham saudades do avatar, que gostavam dele e gostavam que ele voltasse à nossa sala. É então que é apresentado o mesmo avatar da atividade anterior mas com um discurso de que hoje não seria ele a ajudar-nos mas sim um amigo, amigo esse que veio a revelar-se mais tarde, era um dos duendes do Pai Natal. A pertinência desta ferramenta tornou possível trazer um dos duendes à sala, o que, para além de tornar a motivação intrínseca, tornou a atividade mais significativa para os alunos, pois tudo girava em torno do contexto criado, e o duende é que deu as pistas para podermos encontrar as prendas, dizendo em que linha e coluna os mesmos estavam para as crianças procurarem.

Tendo em consideração as ferramentas apresentadas anteriormente e outras utilizadas na prática pedagógica, como: Storybird, HotPotatoes, StoryJumper, PowerPoint, Prezzi, Inphografic, entre outras, começou a sentir-se a necessidade de divulgar as mesmas com os pais pois, diariamente, ao fim de atividades realizadas com recurso a tecnologias, os alunos perguntavam como poderiam mostrar aos pais em casa. Procedeu-se à criação de um blogue para divulgação de atividades realizadas em sala de aula e para propostas de desafios que os alunos possam resolver em casa, com os pais, o que permitirá a aproximação dos pais à realidade escolar dos seus filhos e o contacto com o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido em prol do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos. Esta criação foi realizada em cooperação com os alunos, conferindo-lhes um papel ativo, e “A utilização do blogue [tornou-se] um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências que incluem o domínio de ferramentas TIC e da Web, estimulando os alunos a produzir e a refletir sobre os produtos criados” (Marmeleira, 2012).

Uma vez que, através do blogue, passou a ser possível a partilha de aprendizagens com os pais, quisemos ir mais além e proporcionar aos nossos

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

alunos momentos de partilha com outros alunos da mesma faixa etária, dentro do mesmo agrupamento. Assim, foi realizada uma videoconferência com o 1.ºD da EB1 de Moutidos e com o 1.ºA e o 1.ºB do Centro Escolar do Corim, recorrendo ao programa ooVoo, que permite que as quatro turmas estejam em simultâneo em vídeo a comunicar umas com as outras. Com esta atividade tornou-se possível os alunos de cada turma partilharem, com as restantes, aprendizagens anteriormente realizadas, recorrendo a uma plataforma de comunicação, o que, segundo Miranda & Dias (2003) citado por Santos (2007), permite

combinar a função social de um chat educacional estruturado, com discussões mais reflectidas em ambientes de comunicação assíncrona e com todos os recursos de informação proporcionados pela Web, o que, no seu todo, forma um conjunto de ferramentas que conduzem os alunos a uma visão mais profunda dos temas em estudo e à promoção dos processos de partilha e construção do conhecimento, conjuntamente com outros alunos e o professor, o que é suportado por teorias de aprendizagem construtivistas (p.72).

Em suma, as TIC abrem inúmeras portas para o desenvolvimento de aprendizagens, pois as mesmas são versáteis e podem aliar-se como recurso para o desenvolvimento de atividades em torno de qualquer área curricular, desde que o professor saiba como tornar a ferramenta num motor de aprendizagem e não num suporte substituto do professor e que torne o aluno passivo nas suas aprendizagens. Em torno da mesma temática,

Convém ter em mente, ainda, que as tecnologias não são um fim em si, ou seja, o objetivo principal da escola não deve ser o de ensinar os alunos a usar as TIC, mas o de colocar essas TIC ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento educacional, integrando-as nas rotinas de trabalho da sala de aula (Marmeleira, 2012, p. 30).

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

Relativamente ao meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto futura profissional de educação, a prática pedagógica tornou-se uma experiência profícua na minha formação, na medida em que potenciou a aquisição de competências fundamentais para se ser professor. Neste sentido, considero que os objetivos propostos pela unidade curricular foram alcançados e, principalmente, penso que deixei a minha marca na formação daquelas crianças que, inicialmente apresentavam muitas dificuldades e a sua evolução foi tal, que hoje se tornaram num grupo com grandes potencialidades, curiosos, interessados, motivados. Assim, considero a missão cumprida, e recordarei sempre a experiência vivida, pois o grupo no qual fui inserida foi, com certeza, mediador das aprendizagens que realizei ao longo do estágio.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar 7ª edição*. Madrid: McGraw-Hill.
- Marmeleira, M. R. (2012). *O blogue no 1.º Ciclo do Ensino Básico: promoção das aprendizagens, da autonomia e da inclusão digital*. Departamento de Educação e Ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 20 de janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10400.2/2543>.
- Pinto, M. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições ASA.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. Em J. M. Sancho, & F. Hernández, *Tecnologias para transformar a Educação* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. C. (2007). *As TIC e o desenvolvimento de competências para aprender a aprender: um estudo de caso de avaliação do impacte das TIC na adopção de métodos de trabalho efectivos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento

Anexo 2 A8 – Exemplar de Narrativa Individual

de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 18 de janeiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/10773/4766>

Santos, B. A. (s/d). *Ciberleitura. O contributo das TIC para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Profedições, Lda.

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

Díade: Cátia Meireles e Tânia Silva

Orientador cooperante: Manuel Linhares

Escola/ Agrupamento: EB1 de Moutidos - Agrupamento de escolas de Águas Santas

Data: 31/12/2013

Narrativa Colaborativa

Commented [PF1]: Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram um assunto polémico, valorizado na avaliação de desempenho ao tratar-se da relação professor-professor, com reflexos no clima da escola e muitas vezes na realização profissional e satisfação pessoal. Ser professor é uma profissão de relação, pelo que exige um saber-estar com os outros. Realço, sobretudo, que o desafio de uma sociedade do conhecimento e da informação, uma sociedade global, exige um trabalho de estreita cooperação entre docentes para responderem com eficácia às demandas educacionais e sociais. Esta cooperação entre pares e com os restantes atores educativos poderá ser a esteira da recriação da Profissionalidade docente.

Comentário da díade	Comentário do orientador cooperante
<p>A presente narrativa contempla uma reflexão sobre a importância do trabalho realizado em díade no contexto de prática pedagógica. Neste sentido, pretendemos evidenciar o quão profícuo se tem tornado para a nossa formação, não só profissional, mas também pessoal, o trabalho colaborativo.</p> <p>O trabalho em díade revelou-se uma mais-valia, uma vez que possibilitou a partilha de experiências e conhecimentos e o confronto de opiniões que permitiu a aquisição de novos conhecimentos, cujos, num</p>	<p>A escola é um espaço complexo de interações onde atores vindos de realidades sociais e culturais diferentes se encontram e se confrontam. Isto deve-se ao facto de os vários protagonistas viverem e sentirem o espaço escolar de forma única, consoante as suas culturas, linguagens, representações (...). Contudo, a forma como professores se vêm e interagem pode condicionar uma cooperação desejável. Pois, o corpo docente é tido como pouco receptivo no desafio de mudar os seus modos de atuar na escola, embora se reconheça que sem a colaboração dos</p>

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

<p>trabalho individual, seriam de um alcance mais restrito.</p> <p>Aliado ao processo colaborativo, encontra-se o trabalho de equipa, tratando-se de uma “questão de competências [que] pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81), na medida em que cada uma de nós conseguiu contribuir para uma interação positiva, tentando sempre aliar o conceito de diferença – de saberes, papéis e funções – com o de partilha – de responsabilidade, de decisões e de objetivos (Hargreaves, 1998).</p> <p>Uma das atividades realizadas em cooperação foi a visita do Pai Natal à sala no dia 13 de dezembro, atividade que não teria sido possível de realizar se não houvesse um par pedagógico e um trabalho colaborativo entre a díade, onde estamos as duas “a remar para o mesmo lado”, pretendendo que os nossos alunos alcancem o sucesso. Foi possível utilizarmos um recurso humano (o elemento da díade que não</p>	<p>professores, a escola pode estar comprometida, já que são vários os desafios que hoje a cercam: objetivos curriculares; projetos educativos; envolvimento com a comunidade (...). A somar a tudo isto é imagem deteriorada que a educação tem hoje nos meios de comunicação social e, pior que tudo, é a descrença na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta representação.</p> <p>Enquanto as escolas são frequentemente caracterizadas pelo individualismo, na nossa sociedade é cada vez mais comum existir uma colaboração entre diversos intervenientes com vista à realização de um trabalho. A colaboração tem-se mostrado importante em campos como na ciência, medicina, engenharia, mundo empresarial (...). A cooperação nestas áreas constitui-se como uma estratégia para ultrapassar problemas, mais facilmente, do que em termos puramente individuais.</p> <p>Neste contexto, considero que a colaboração entre a Tânia e a Cátia se tenha vindo a afirmar como uma</p>
---	--

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

<p>estava a intervir), que interpretou o Pai Natal e foi visitar a sala do 1ºB. Outras estratégias poderiam ter sido adotadas caso não tivéssemos esse recurso, no entanto, considerámos que o facto de as crianças terem o Pai Natal presente na sala, poderem tocá-lo, conversar com ele, foi a grande motivação para os nossos alunos e tornou-se muito mais significativo. Essa motivação foi ainda mais notória, no caso dos alunos que diziam, após a leitura da obra “Sei Tudo sobre o Pai Natal” de Nathalie Delebarre que não acreditavam na existência desta figura mítica do Natal. Este choque com a personagem, no contexto de sala de aula, possibilitou remeter para o filme visualizado na dia anterior “Express Polar”, que retratava a história de um menino que não acreditava, até ir para o Pólo Norte e deparar-se com o Pai Natal, voltando a contagiar-se pela magia desta época.</p> <p>O trabalho em díade não se torna apenas relevante nos aspetos suprarreferidos, mas, também no que</p>	<p>relevante estratégia de trabalho. Elas constituem-se como uma equipa ativa e evidenciam uma cooperação em todas as atividades que executam.</p> <p>Com a realização da atividade “Visita do Pai Natal à Sala”, as formandas empenharam-se num objetivo comum, foi notório que conceberam sinergias que possibilitaram uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgiram.</p> <p>Neste processo, as formandas manifestaram abertura na maneira como se relacionavam, sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. Deste modo, obtiveram não só uma aprendizagem relativamente ao problema em questão, mas também, uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como refere Olson (1997):</p>
--	--

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

<p>concerne à reflexão sobre a ação. Assumindo a reflexão sobre a ação como o momento onde se “consciencializa o conhecimento tácito, se procuram ideias erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), podemos mencionar que é estabelecido durante os dias de estágio, após a ação, um diálogo reflexivo sobre a ação do elemento da díade que entreviu, coexistindo, deste modo, diferentes pontos de vista que serão cruciais para melhorar a ação futura. Entre os vários pontos de reflexão é possível destacar: se as estratégias planeadas foram adequadas para a turma, o envolvimento da turma, a postura das formandas, outras estratégias que poderiam ser utilizadas, entre outros pontos.</p> <p>Seguindo a ordem de ideias exposta, a díade pode aferir que a “... reflexividade crítica cooperada assume-se como uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas, e também das condições que influenciam</p>	<p>“Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão” (p. 25).</p> <p>Acredito que Cátia a e a Tânia se encaixam perfeitamente nas palavras de Olson, pois ambas são capazes de respeitar a opinião dos outros, de se adequar ao contexto onde atuam, demonstram comprometimento e manifestam interesse por todas as aprendizagens de âmbito educacional.</p>
---	---

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

<p>decisivamente os processos de formação profissional” (Imbérnon, 2002, cit. por Ribeiro & Moreira, 2007, p.46). Assim, o trabalho em diáde numa sala de aula, deve ser considerado como um ponto positivo na formação profissional e pessoal das formandas.</p>	
---	--

Referências Bibliográficas

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Oliveira, L. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI-Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

Grelha de avaliação da rotina de entrada						
Datas						
Pontualidade						
Assiduidade						
Entra ordeiramente na sala						
Revela autonomia na organização do seu material de trabalho						

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

--	--

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

Observações				

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

Observações							

Grelha da rotina de saída						
Datas						
Revela autonomia						
Sai ordenadamente da sala						
Observações						

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

Grelha da rotina do lanche								
Revela autonomia								
Alimentação Saudável								
Observações								

Anexo 2 A10 Grelhas de avaliação

Observações							

Anexo 2 A11 – Registo fotográfico

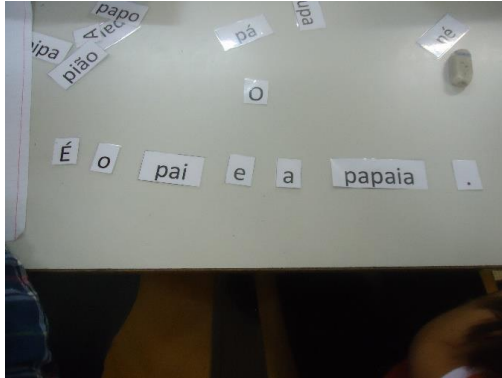


Figura 5 – primeiras frases



Figura 6 – recolha no exterior



Figura 7 – O cuquedo