

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Com o culminar de todo este percurso facilmente reconheço o contributo de diversos intervenientes, que de um modo mais ou menos direto, foram cruciais ao longo de todas as etapas e decisões.

Assim, gostaria de agradecer:

- aos meus pais, que me propiciaram a oportunidade de continuar os meus estudos, mesmo que no meio de uma tempestade. Agradeço-lhes pela confiança e pela paciência mas, sobretudo, pelas aprendizagens que me proporcionam todos os dias.

- à minha amiga, companheira, colega e parceira de horas sem fim, Sara, por toda a partilha, apoio e momentos únicos de aprendizagens comuns. Obrigada por seres sempre a outra parte e por sermos um incentivo mútuo para todos os momentos.

- ao Nuno, pela paciência e horas sem fim de conversas sobre a mesma temática, pelo apoio, motivação e confiança que procurava dar-me. Obrigada por sonhares e, sobretudo, por sonhares comigo.

- à professora doutora Susana Sá, pela dedicação sem fim aos seus alunos. Agradeço por todos os momentos de aprendizagem e reflexão mas, principalmente, pelo exemplo que é.

- às minhas amigas e amigos, pelo incentivo e força, pelos momentos de partilha de experiências e de situações, independentemente dos patamares profissionais. Obrigada pelos sorrisos e pela paciência em momentos de drama.

- a todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar, em especial às pipoquinhas do 1ºB, que foram essenciais neste crescimento profissional mas, também, pessoal.

- aos professores cooperantes, que permitiram uma “invasão” do seu espaço, tendo sempre como preocupação um desempenho completo das estagiárias.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, perspetivando, assim, o percurso formativo da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada. Concebendo como prioridade o desenvolvimento pleno dos educandos, a formanda apresenta um quadro teórico-legal basilar de uma prática sustentada e refletida, seguida de uma caracterização do meio envolvente, a importância da metodologia de investigação adotada e algumas estratégias e práticas decorridas ao longo da sua ação.

A prática desenvolvida teve sempre como pressuposto a aprendizagem como uma atividade social e cultural, onde o conhecimento assume um cariz próprio, resultando na construção de significados através da interação com os outros. Neste sentido, a criança foi sempre interveniente ativo no seu processo de aprendizagem e construção de saberes, de acordo com uma vertente socioconstrutivista. Desse modo, a mestranda foi corresponsável pela estimulação e desafio constante da criança, mediando-a até um conhecimento significativo e sustentado. Analisando o perfil duplo da formanda importa realçar a importância da implementação de práticas refletidas e adequadas, onde obstáculos e desafios da prática são sinónimo de estímulo para a melhoria da sua ação, articulando, assim, saberes de ambas as valências educativas.

Em suma, todo este processo ativo propiciou o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, flexível e investigativa por parte da formanda, permitindo que o confronto entre a teoria e a prática orientassem a sua *praxis*. A par do desenvolvimento de competências profissionais, outras, como sociais e pessoais, foram estimuladas ao longo de todo o percurso formativo em consonância com perfil geral de desempenho profissional.

Palavras-chave: socioconstrutivismo; aprendizagem ativa; perfil duplo; reflexão.

ABSTRACT

This professional qualification training report was carried out during the master's degree in early childhood education and teaching of the 1st cycle of basic education, thus giving an approach of the training path of the master's degree along the supervised teaching practice. Considering that the priority was given to the full development of the students, the trainee presents a basic theoretical framework of a sustained and reflected practice, followed by a characterization of the environment, as well as the importance of the adopted research methodology and some strategies and practices observed throughout the sessions.

The developed practice has always relied on considering learning as a social and cultural activity, where knowledge takes on its own character, resulting in the construction of meaning through interaction with others. So, the children has always been asked to take an active intervention in the learning process and develop their knowledge, according to a socio-constructivist perspective. Thus, the graduate student was co-responsible for stimulating and challenging children leading them to develop significant and sustained knowledge. In what concerns the double profile of the trainee we should emphasize the importance of having implemented appropriate practices considering that the practical obstacles and challenges may lead to improving her action thus articulating both educational learning levels.

In short, all this active process led to the development of a reflexive attitude, flexible and investigative by the trainee, letting her praxis been assisted by the confront between theory and practice. Throughout this period she developed not only her professional skills but also social and personal abilities which were stimulated according to requirements of the professional performance.

Keywords: socio-constructivism; active learning; double profile; reflection.

ÍNDICE

Índice de anexos	ii
Lista de abreviações	iv
Introdução	1
1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. O processo transitório entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	4
1.2. A centralidade da criança no processo de aprendizagem ativa	11
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	17
2.1. Contextualização do centro de estágio	18
2.2. Organização e caracterização do ambiente educativo da sala de aula e da turma	22
2.3. Metodologia de Investigação-Ação	26
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	33
3.1. A importância do desenvolvimento das competências docentes no decorrer da prática educativa	34
3.2. A ação educativa como peça fundamental na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem	43
Reflexão final	57
Bibliografia	63
Legislação consultada	73
Anexos	75

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2AI – Organigrama do Colégio Novo da Maia - 76

Anexo 2AII – Horário da turma do 1ºB - 77

Anexo 2AIII – Guião de pré-observação do dia 15 de janeiro de 2015 - 78

Anexo 2AIV – Grelha de observação - 83

Anexo 2AV – Grelha de verificação da oralidade - 91

Anexo 2AVI – Planificação do dia 6 de novembro de 2014 - 92

Anexo 2AVII – Narrativa individual - 103

Anexo 2AVIII – Narrativa colaborativa - 110

Anexo 2AIX – Grelha de avaliação - 114

Anexo 2AX – Mapa concetual da semana de 26 a 28 de novembro de 2014 - 118

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI – Inquérito

Anexo 2BII – Registos fotográficos

Anexo 2BIII – Planificação do dia 14 de novembro

Anexo 2BIV – Vídeo do trava-línguas musicado *O que é que há cá?*

Anexo 2BV – Vídeo das profissões

Anexo 2BVI – História da Maria

Anexo 2BVII – Projeto alimentação saudável – como e porquê?

Anexo 2BVIII – Folheto informativo do projeto

Anexo 2BIX – Ementa do projeto

Anexo 2BX – Folha de registo da atividade *Pratos numéricos*

Anexo 2BXI – folha de registo da atividade *Máquina da adição*

Anexo 2BXII – *PowerPoint* da letra P

LISTA DE ABREVIações

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Considerando a elevada importância dos professores na melhoria do processo educativo dos alunos, não será possível menosprezar a relevância de mecanismos estruturais e processos de desenvolvimento profissionais na formação docente. Desse modo, o presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o intuito de apresentar o processo reflexivo de formação pessoal e profissional da mestrandia ao longo da sua prática. Este pretende ser o culminar do processo formativo, que assumindo a formação assente num perfil duplo, pretende evidenciar as competências e aprendizagens desenvolvidas quer na Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1º CEB, através de uma constante articulação de conhecimentos.

A prática formativa desenvolvida ocorreu de acordo com uma organização em díade, no Colégio Novo da Maia (CNM) em ambas as valências educativas. A construção do saber profissional docente ocorreu de forma cooperativa e interventiva ao longo de 210 horas em cada contexto, de quarta a sexta-feira. Esta intervenção realizou-se com um grupo de 24 crianças, com quatro e cinco anos, na EPE e com uma turma de 22 crianças do 1º ano do 1º CEB.

Espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, (...) e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (Hargreaves, 2003, p.23). Deste modo, importa que se mobilize os saberes científicos e pedagógicos na conceção da sua profissionalidade, de forma a promover o desenvolvimento intelectual, pessoal, social e emotivo dos seus educandos. Este processo de formação inicial possibilitou à formanda a coconstrução de saberes profissionais que implicam a problematização das exigências da prática, promovendo um desenvolvimento fundamentado e reflexivo das suas competências socioprofissionais e pessoais. Indagando a sua ação, o docente tem como intuito encontrar soluções que consolidem e fortifiquem o seu desempenho perante os

alunos, sendo crucial que este invista na sua formação, ao longo da vida, tendo por base as necessidades emergentes da prática (Gonçalves, 2006). Neste sentido, a mestranda procurou corresponder às exigências e particularidades do contexto de acordo com a metodologia de investigação-ação (I-A), responsável por uma dinâmica contínua da ação, fulcral no desenvolvimento de competências ao longo de todo o processo formativo.

O presente documento tem como intuito encerrar a análise e a descrição do processo de formação pessoal e profissional da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada, tanto na EPE (cf. anexo 1) como no 1º CEB. Conjeturando um desenvolvimento contextualizado e articulado através de uma intencionalidade que pretende cumprir funções instrutivas, formativas, sociais e integradoras, apresenta-se a *praxis* exercida de acordo com o quadro conceitual diligente das suas ações. De acordo com os objetivos da UC, a formanda mobilizou os saberes científicos, profissionais, culturais e deontológicos adquiridos em prol do desenvolvimento integral de cada criança.

O relatório é composto por três capítulos que se relacionam e complementam entre si, estando estes divididos em subcapítulos, e pela reflexão final. Deste modo, o primeiro expõe os pressupostos nos quais a mestranda se baseou para orientar a sua *praxis*, expondo as linhas orientadoras e as bases legais do trabalho desenvolvido. Por sua vez, o segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto e a metodologia de I-A orientadora de toda a ação, sendo promotora do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. De uma forma reflexiva, no terceiro capítulo realiza-se a descrição de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas, contemplando estratégias e evidências do plano de ação, refletindo-se numa vertente de melhoria e transformação da realidade educativa e das práticas da formanda. Sucede-se a reflexão final de todo o percurso, onde de uma forma transversal e correlacionada, a mestranda pondera sobre a sua ação educativa em ambas as valências. Posteriormente, os anexos procuram complementar o relatório, apresentando documentos que o suportam. Estes encontram-se organizados em tipo A e B, que representam, respetivamente, os anexos impressos e os anexos em formato digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Considerando a importância de um quadro teórico-legal fundamental no desenvolvimento de competências profissionais docentes, o presente capítulo surge com o intuito de fundamentar e sustentar as opções e ações da mestranda ao longo da sua prática educativa analisada, posteriormente, no terceiro capítulo.

Pretende-se que o Educador em formação alicerce a estruturação, reconstrução e transformação da sua prática educativa nos conhecimentos teórico-legais que o orientam na responsabilidade de alterar a realidade, de modo a corresponder às exigências do contexto. Revela-se, assim, essencial a existência de referenciais de excelência e de qualidade, no processo formativo da mestranda, que sejam basilares no desenvolvimento de conhecimentos e competências para a docência no 1º CEB.

Deste modo, prevê-se a importância da reflexão e do questionamento em relação aos conteúdos teóricos, que advêm do confronto entre a teoria e a prática, sendo uma relação indissociável (Pimenta, 2005). Esta promove o comprometimento docente na procura da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, sendo que a *praxis* educativa comporta estas duas dimensões que potenciam uma ação estruturada e desenvolvida para o contexto.

O presente capítulo, que se encontra organizado em dois subcapítulos, procura apresentar aspetos essenciais e decorrentes de toda a prática da formanda. Assim, num primeiro momento será abordado o processo de transição entre a EPE e 1º CEB como aspeto crucial no desenvolvimento e na aprendizagem bem-sucedida das crianças, surgindo a importância do papel docente ao longo de todo o processo e das respetivas famílias. Associado ao subcapítulo anterior, o segundo pretende enfatizar a importância da ação capaz e fulcral da criança na sua aprendizagem e dos seus pares, à luz dos paradigmas relacionados com os processos de aprendizagem.

1.1.O processo transitório entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

A transição para o 1º CEB representa para muitas crianças um marco efetivo do seu crescimento, conferindo-lhes a possibilidade de aprender coisas novas e de desenvolver novas competências. Contudo, também se revela sinónimo de grandes anseios, expectativas e preocupações uma vez que estas vivenciam “um processo de adaptação à mudança” (Zazzo, 1987, citado por Rodrigues, 2005, p.12).

Deste modo, será importante perspetivar o facto de que a mudança não se assume como uma fator de risco, mas antes a simultaneidade de mudanças que ocorrem num mesmo período de tempo (Cleto & Costa, 2000). Neste sentido, importa considerar outros fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso transitório destes alunos que se relacionam com o contexto escolar (que possivelmente será uma realidade desconhecida), os aspetos familiares, étnicos, culturais, de linguagem e, principalmente, as características pessoais dos mesmos. Assim, com a entrada no 1º CEB espera-se que a criança tenha atingido um determinado estágio de desenvolvimento a nível cognitivo e socio-emocional. Por esse motivo, assume-se como parte crucial do sucesso da transição o reconhecimento do valor de cada criança enquanto “ser humano independente, possuidor de uma história de vida, de características individuais, de conhecimentos, de limitações e capacidades que a tornam única e especial” (Moreira, 2004, p.25). Tendo em conta que o processo de desenvolvimento acontece de forma contínua e global, a ação educativa deverá ser coerente prevendo a continuidade entre as duas etapas. Por conseguinte, a proeminência em assegurar e respeitar todos estes aspetos será fundamental, sendo por essa razão que a transição escolar deve ocorrer como “uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p.108).

A responsabilidade de garantir um ambiente proficiente à adaptação das crianças, que passam pela fase transitória, deve partir da instituição, porém, serão os agentes educativos responsáveis por uma intervenção preventiva que permita a adaptação e o crescimento destas. A esta intervenção denomina-se continuidade educativa que se

encontra prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, definindo-se como “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função complementar, de aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49 de 2005, artigo 8º, alínea c, ponto 2, 2005).

Assim, a continuidade educativa deve tomar-se como um “processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (Dec. Lei n.º 5220/97 de 4 de agosto, p.9378). Neste sentido, surge a articulação vertical que “incide sobre a continuidade educativa que se preconiza na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p.85). Deste modo, a procura de mecanismos articulados entre a EPE e o 1º CEB revela-se necessária para que não se aprofundem descontinuidades no trabalho de cada etapa educativa e para que se respeite o processo evolutivo de cada criança. Por este motivo, a articulação e a “possibilidade das crianças contactarem com as escolas antes da sua entrada” (Figueiredo, 2006, p. 9) são coadjuvantes neste processo transitório que deve ser assegurado, sobretudo, pelos Educadores.

Assim, deverá ser um comprometimento docente a estimulação da criança em prol do desenvolvimento de competências pessoais e sociais que a tornem mais segura e autónoma, capaz de enfrentar as mudanças educativas ao longo de todo o seu percurso académico. Neste seguimento, espera-se que na passagem para o 1º CEB, os processos de adaptação a um novo ambiente e contexto, surjam de uma forma contínua e ponderada, pois o sucesso educativo só será alcançado se for prestada uma educação de qualidade. De acordo com Vasconcelos (2008) estas serão as condições facilitadoras da transição que se devem iniciar nos primeiros anos da educação básica.

Os dois níveis educativos em questão têm a obrigação de colaborar no sentido de evitar ruturas e de melhorar os mecanismos e processos de aprendizagem. Desse modo, a educação, na visão de Rodrigues (2005, p.20), deve “oferecer à criança, condições de vida e experiências favoráveis à sua maturação e ao desenvolvimento da sua personalidade, respeitando o ritmo e o modo próprio de crescimento de cada indivíduo”.

Assim sendo, durante a EPE, o educador deve promover a continuidade educativa e a articulação com o 1º CEB como o previsto nas *Orientações Curriculares para a*

Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) em consonância com o Dec. Lei n.º 5220/1997 de 4 de agosto. No entanto, o educador não deve ter a intenção de escolarizar, mas perspetivar a sua ação no sentido da educação ao longo da vida, procurando conceber condições que facilitem o sucesso da criança nas etapas futuras. Ao passo que o professor do 1º CEB deverá ser responsável por integrar “todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Desta forma, pretende-se que este docente valorize experiências, interações, anseios e interesses tendo em vista um desenvolvimento significativo dos seus alunos.

O perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico prevê que estes “colaborem com todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea b). Por este motivo, conjetura-se que educadores e professores desenvolvam o seu trabalho de acordo com a mesma conceção de criança, numa perspetiva construtivista do saber, prevendo-se uma forma articulada, globalizante e integrada na educação.

Nesta mesma perspetiva integrante, Portugal (2008) defende que a escolaridade deverá desenvolver-se de acordo com os objetivos de todas as etapas educativas, articulando o currículo com os ciclos anteriores e posteriores. Contudo, de acordo com o estudo realizado por Rodrigues (2008) os grandes obstáculos à articulação entre os dois níveis iniciais da educação básica em Portugal encontram-se, essencialmente, nas dificuldades comunicativas entre os docentes; a falta de colaboração entre os mesmos; o desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas; e a desvalorização e as ideias preconcebidas relativas ao trabalho desempenhado em cada nível educativo. Aliados a estes fatores encontram-se, ainda, a descontinuidade ao nível dos conteúdos curriculares, bem como a organização e gestão do tempo e do espaço e as metodologias e rotinas subjacentes a cada ciclo escolar. Repare-se que todos estes fatores são potenciadores de *stress* de caráter negativo (Curtis, 1986, citado por Yeboah, 2002) que poderão ser um entrave no processo de transição entre ambos os níveis.

A gestão curricular assume-se como responsável neste processo, pois relaciona-se com o conjunto de ações docentes que contribuem para a construção do currículo

idealizado para e com a turma. Este pode ser “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; (...) entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (Sacristán, 1999, p. 61). Como refere Ponte (2005) a gestão curricular relaciona-se com o modo como o professor interpreta o currículo prescrito e o concretiza. Deste modo, a gestão contextualizada do currículo deve surgir como uma reivindicação pedagógica, em função da necessidade de se respeitar as singularidades cognitivas, culturais e pessoais dos educandos como fator fundamental da gestão do seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim, de acordo com Roldão (1998, p. 47), o docente deve passar de executor para decisor e gestor do currículo “exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender”.

Esta gestão curricular docente deve procurar a concretização de práticas profissionais inovadoras tendo por base de sustentação os princípios orientadores da organização e gestão da matriz do 1º CEB. Nesse sentido, deve conceber a sua *praxis* de acordo com as orientações curriculares previstas nos objetivos dos programas, nomeadamente de português, matemática, estudo do meio e expressões, e das metas curriculares, apenas referentes às áreas de matemática e português, no que concerne ao 1º CEB e as OCEPE e metas que abrangem todas as áreas de conteúdos, relativas à EPE, como referente no artigo 2º do Dec. Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

Certamente, esta intencionalidade educativa distanciada entre educadores de infância e professores do 1º CEB e a falta de uma articulação intercontextual resultam numa lacuna no processo transitório entre ambos os ciclos (Alarcão, 2008). Logo, depreende-se a importância da apresentação de medidas legislativas que salvaguardem o conceito de continuidade entre a EPE e o 1º CEB, pois esta etapa transitória é decisiva “para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdades de oportunidades” (Azevedo, 2007, p.87). Compreende-se, assim, a importância de educadores e professores adotarem uma atitude proactiva e colaborativa em prol do mesmo objetivo, o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A entrada em vigor de um novo sistema de gestão dos estabelecimentos do ensino básico, que resultaram na criação de mega agrupamentos, e a existência de um projeto

educativo comum surgem como aspetos que pretendem terminar com as lacunas existentes entre a EPE e o 1º CEB. No entanto, a urgência de docentes detentores de conhecimentos em ambas as valências culminou na criação do Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que enfatiza a “necessidade de um corpo docente de qualidade” que deve ser, por esse motivo, “mais qualificado e com garantias de estabilidade”. Este regime apresenta a possibilidade de os profissionais de ensino terem “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” com a finalidade de permitir a mobilidade docente entre estes. Sobre esta alteração Leite (2007) refere que a docência passa a ser baseada na aprendizagem e não no ensino, sendo esta uma das razões para a necessidade de reconhecer que tem de se aprender a ser Educador, conjuntamente com competências pessoais e sociais.

Estes novos ciclos formativos, mais abrangentes, concedem ao docente um duplo perfil, ou seja, permite que este tenha habilitações conjuntas para atuar tanto na EPE como no 1º CEB. Deste modo, espera-se que detenha conhecimentos holísticos sobre a educação básica, que lhe permitam conjeturar ações de maior qualidade e mais articuladas entre si, que propiciem a continuidade educativa. Esta formação mais ampla irá permitir que o processo transitório entre a EPE e o 1º CEB seja menos penoso e que os educandos possam encarar a passagem como uma sequência lógica do seu processo de crescimento (Serra, 2004). Neste sentido, serão estes educadores/professores responsáveis por se destacarem com a oferta de um “quadro educativo caracterizado pela coerência, pelo progresso, mas principalmente, pela flexibilidade” (Costa, 1999, p.25). Consequentemente, a cooperação entre docentes detentores deste perfil será facilitadora da integração das crianças num novo contexto educativo, procurando estabelecer uma articulação curricular, onde o processo evolutivo e adaptativo de cada educando será respeitado (Daniello, 1987, citado por Serra, 2004).

Considerando a prática profissional da mestranda no 1º ano do 1º CEB, esta procurou articular os seus conhecimentos, contribuindo para que o processo de transição dos educandos não ocorresse de uma forma fragmentada mas antes de um modo contínuo. Citando Alarcão (1996, p.50) o professor deve “ser pensante, crítico, inventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares

perante as mutações em presença. O seu papel joga-se num presente com o passado e com o futuro”. Assim, a importância da continuidade, da articulação e da coerência foram fatores chave no desenvolvimento da prática da mestrandia. Consequentemente, a sua ação, delineada e ponderada, foi crucial no desenvolvimento das competências das crianças, valorizando sempre a integração de conhecimentos de ambas as valências educativas.

A qualidade e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende, maioritariamente, da sensibilidade e da competência profissional de cada docente que opera em ambos os níveis educativos. Para que a etapa transitória seja superada é necessário um trabalho rigoroso e ajustado dos profissionais de educação, sendo que a comunicação, a interajuda e a colaboração são os meios para alcançar o êxito. Deste modo, o Educador deve responder ao desafio da mudança educativa por parte dos seus alunos e, por esse motivo, apresentar outras competências fulcrais para assegurar a continuidade educativa ao longo dos primeiros anos da educação básica.

Assim sendo, o processo reflexivo, a observação, a planificação, a ação e a avaliação docente, dimensões a ser desenvolvidas nos capítulos posteriores, são aspetos realmente vinculados à docência que decorrem da intencionalidade educativa. Por sua vez, esta tem em vista a adequação das práticas docentes aos interesses e necessidades das crianças, através da construção de um currículo que garanta um desenvolvimento contínuo e sustentado, onde situações pessoais e experiências vivenciadas são tidas em conta. Os docentes “ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Nesse sentido, o Educador devem assumir uma postura indagadora com o intento de compreender e atribuir significado às suas ações, para poder modificá-las e melhorá-las.

Para Connell (1997, citado por Peres, 1999, p.91) “ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina”. Deste modo, depreende-se a importância das emoções e dos afetos no perfil docente, uma vez que estes aspetos contribuem para que os educandos aprendam a conhecer e a melhorar as suas atitudes e comportamentos

perante as dificuldades que surjam. Como anteriormente referido, a “transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos” (Sim-Sim, 2010, p.111). Nesse sentido, a educação emocional revela-se um aspeto fundamental no processo de transição entre a EPE e o 1ºCEB, pois pode ser encarada como uma forma de prevenção, uma vez que previne/minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos (Cardeira, 2012). Por tudo isto, é possível afirmar que o Educador terá de apresentar características para além das exigidas no contexto formativo. Portanto, a sua *praxis* deve ser complementada através de formação contínua, prevista no Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, empenhando-se a nível pessoal e profissional.

Uma boa adaptação à transição escolar nos primeiros anos da educação básica permite “facilmente obter o sucesso educativo, visto que as trocas, interações e ligações particulares com os outros (...) são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento” (Portugal, 1998, citado por Serra, 2004, p.74). Por conseguinte, o papel desempenhado pelas famílias representa elevada importância neste momento de transição, por serem o principal pilar na vida das crianças. A par com a insegurança dos filhos, as famílias diminuem os seus iguais receios quando o contacto com a escola é mais próximo, assim, esta confiança parental e respetiva colaboração “pode contribuir para assegurar a continuidade educativa” (Costa, 1999, p.19). Para Rodrigues (2005) a cooperação entre pais e agentes educativos, apresenta-se como uma chave-mestra na ligação da EPE e do 1º CEB. Por este mesmo motivo a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (Musitu, 2003, pp. 148-150).

Assume-se uma visão de que as crianças precisam de desmitificar os seus receios e anseios, através da segurança que a instituição, mas sobretudo os docentes e família, devem transmitir, contando com uma EPE basilar, na qual a continuidade deve ter sido iniciada. Se a entrada no 1º CEB se revelar bem-sucedida a criança terá a possibilidade de ser um cidadão emancipado, devendo esta ser a finalidade educativa dos docentes

(Portugal, 2008). Por tudo isto, importa afirmar a importância do papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem, que será retratado no seguinte subcapítulo.

1.2.A centralidade da criança no processo de aprendizagem ativa

O desenvolvimento humano só ocorre de forma efetiva se for garantido que cada criança será encaminhada no seu processo de aprendizagem, acautelando-se a necessidade de uma educação básica de excelência (Annan, 2001, citada por Soares & Tomás, 2004). Deste modo, a criança deve ser encarada como “o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, n.a., citado por Gâmbôa, 2011, p.52) do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

A atividade educativa das escolas pretende assegurar que todas as crianças desenvolvam a sua personalidade, progridam socialmente, compreendam o mundo que as rodeia e possam participar na democratização da sociedade com conhecimento (Abreu, 2012). Porém, as instituições de cariz formal do 1º CEB são maioritariamente organizadas de modo a favorecerem a progressão de aprendizagens de acordo com os domínios visados no final de cada ciclo de estudos (Perrenoud, 2008). Deste modo, os programas e as metas curriculares que orientam este nível educativo não preveem a diversidade e a autonomia dos discentes, o que coloca em questão o desenvolvimento próprio e arritmico de cada um. Assim, um dos desafios educativos propostos aos docentes é conceberem as suas ações visando os referidos documentos orientadores, mas intercetando competências a nível da formação pessoal e social, inerentes ao crescimento pleno das crianças, tendo em vista a sua progressão individual. A criança como ser dotado de consciência, de vontades e experiências de vida deve ver reconhecido o seu papel ativo na construção da sua própria aprendizagem.

A mestranda concebeu a importância das crianças serem motivadas e encorajadas a organizar e experimentar as suas próprias aprendizagens, por assumir um fator estimulante no desenvolvimento da sua autonomia e consequentemente da sua

responsabilidade. Ambas as competências possuem a sua patente no processo de ensino e de aprendizagem por demarcarem comportamento essenciais no desenvolvimento da criança. Ou seja, se esta for responsável e autónoma maior será a sua procura face ao conhecimento, sendo um autoestímulo, caso contrário poderemos apenas verificar passividade quanto ao processo de aprendizagem. Assim, estes aspetos devem ser desenvolvidos desde a EPE em articulação com o docente do 1º CEB, aquando da transição, pois a aprendizagem depreende uma função integral do sujeito e não apenas o cognitivo (Tacca, 2006).

A valorização das perspetivas dos educandos, bem como os seus conhecimentos prévios, deve fazer parte integrante da *praxis* docente, para que ocorra de forma assertiva e direcionada para o contexto envolvente. De acordo com Arends (2008, p.41) “compreender os alunos e a forma como estes aprendem (...) é um dos mais importantes desafios do ensino”. Assim, coube à formanda uma atitude proactiva no processo de ensino e de aprendizagem, procurando colmatar dificuldades e motivá-los de acordo com os seus interesses e necessidades. Trabalhar a partir das conceções dos alunos permite ao docente aproximar-se dos seus pensamentos, reconduzindo essas ideias pré-concebidas para uma aproximação dos conhecimentos a serem ensinados (Perrenoud, 2008). Pode-se, assim, partir do que os alunos sabem e conhecem, aproximando os conteúdos à realidade vigente e conferindo-lhes uma posição reconfortante no que concerne ao processo de aprendizagem. Neste processo, o docente é o principal “responsável da mediação entre o saber e a criança” (Roldão, 2009, p.23), por ser esperado que este procure uma constante troca de saberes e conhecimentos, que resultem no sucesso educativo. Cabe a este assegurar que “sejam inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) no processo de aprendizagem de cada criança.

Destaca-se que “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” (Wallon, 1968, citado por Almeida, 2004, p. 51). Desta forma, a aprendizagem será mais bem-sucedida quanto maior for a afetividade entre professor-aluno/aluno-professor, por se assumir

como um fator de motivação e de desenvolvimento pessoal. Apesar da disponibilidade afetiva alterar-se de criança para criança, de acordo com a sua personalidade, o professor deverá procurar sempre alcançar uma relação positiva, de respeito mútuo, pois segundo Cunha (2008, p.67) “o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto”. Para além de auxiliar e influenciar o processo de aprendizagem, a esfera afetiva potencia o desenvolvimento relacional dos alunos, capacitando-os para uma interação social mais plena e para uma gestão mais eficaz no autocontrole emocional do ponto de vista da construção pessoal. De acordo com Vygotsky (s.d., citado por Oliveira, 1992) o conhecimento pessoal de cada criança parte das necessidades, dos interesses, dos impulsos, dos afetos e das emoções que derivam da esfera afetiva. Neste sentido, depreende-se que um maior conhecimento pessoal tendo por base a afetividade culmina numa predisposição mais capaz para aprender. É de referir que a afetividade será de igual modo preponderante no sucesso do processo transitório da EPE para o 1º CEB, pois é da competência docente “reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canaliza-los para que colaborem na produção de conhecimento” (Prandini, 2004, p.43). Assim, a diáde procurou sempre valorizar a afetividade quer ao longo da sua *praxis* como no processo interativo diário com os alunos. Este comportamento refletiu uma proximidade entre o par pedagógico e os alunos da turma que possibilitou o desenvolver de práticas mais próximas e interações mais ricas e detentoras de aprendizagens comuns.

Denomina-se de aprendizagem o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes advertidas pelo estudo, ensino ou experiência, podendo esta ocorrer de forma natural, planeada ou consciente (Day, 2001). Habitualmente, afiguramos o conceito de aprendizagem à fase escolar da vida humana, contudo é um aspeto decorrente desta (Wenger, 1998, citado por Maia, 2008, p.9) constituindo-se, por isso, como um processo transversal a todas as faixas etárias. Deste modo, o processo de aprendizagem não se configura, apenas, ao momento de aprendizagem em sala de aula, mas a um conjunto complexo de diferentes espaços e momentos tal como refere Tacca (2006). Este mesmo autor defende que a aprendizagem deve ser uma função integral do sujeito a todos os níveis de desenvolvimento.

O conceito de aprendizagem ativa pressupõe que os alunos estejam empenhados na aula e façam parte da mesma e que a transmissão de conhecimentos seja substituída pela partilha e consequente construção de conceitos. Por sua vez, a mestranda apresentou-se no papel de colaboradora ou orientadora da aprendizagem, propondo a exploração de valores, emoções e atitudes, onde os principais intervenientes constroem e procuram estabelecer a sua própria aprendizagem. Desse modo, Pinto (1998) refere que aprender a aprender implica um conhecimento sobre si próprio e o desenvolvimento do autoconhecimento sobre as aprendizagens tendo, por isso, este processo a sua centralidade no que os educandos perspetivam, necessitam e interessam.

Esperando que a criança se desenvolva de uma forma contínua, dinâmica e intencional, são vários os modelos que contribuem com as suas conjeturas para o modo processual da aprendizagem que constaram da prática da formanda. Assim, serão explanadas as principais vertentes pedagógicas no qual se sustentou a prática pedagógica supervisionada.

Deste modo, a premissa de que a criança desempenha o papel central no processo de ensino e de aprendizagem, assenta no paradigma construtivista. Assumindo que “a aprendizagem não é o resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é o desenvolvimento” (Fosnot, 1999, p.52) a mestranda procurou, ao longo da sua prática pedagógica, perspetivar a aprendizagem como um percurso. Assim, de acordo com as necessidades e motivações dos alunos, esta concebeu a sua *praxis* de modo a estabelecer aprendizagens significativas que fossem sinal de desenvolvimento (Maia, 2008). Importa salientar que a sociabilização estabelece neste processo um papel crucial, por conseguinte, mesmo que a aprendizagem parta de uma realidade individual, a cooperação deve fazer parte integrante da construção de conhecimento. Como tal, assume-se o contributo da perspetiva construtivista de Piaget (1997) como o promotor do paradigma socioconstrutivista, por a primeira ser considerada uma forma de conceber o conhecimento partindo da própria descoberta de saberes, onde o conhecimento “sustenta o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos, quanto sociais, do comportamento, como nos afetivos” (Carretero, 1997).

O socioconstrutivismo caracteriza-se por defender que a aprendizagem resulta de saltos qualitativos de uma etapa de conhecimento para outra através do auxílio, direto ou indireto, do outro (Vygotsky, 2001). Desse mesmo modo, a formanda procurou que as atividades planejadas concebesssem a importância destas interações no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, reconhecendo as capacidades dos mesmos e procurando situações estimulantes que os conduzissem na construção de saberes significativos. Conforme refere Rego (1999), para Vygotsky (1979), o desenvolvimento não ocorre partindo de fatores isolados, mas antes da interação entre fatores ambientais e sociais, que potenciam trocas recíprocas, que estabelecem a propensão para a aprendizagem.

Concebe-se, então, a socialização como fator produtor do sucesso evolutivo da criança, o que está patente ao longo da prática educativa da mestrandia (Fosnot, 1999). Almeja-se, então, a cooperação como estratégia relevante no processo de ensino e de aprendizagem, potenciando “uma cultura da solidariedade, da tolerância, [e] da reciprocidade” (Philibert & Wiel, 1997, citados por Perrenaud, 2008, p.65). Este trabalho cooperativo proposto pelo professor deve ser devidamente mediado para que o confronto de diversos pontos de vista, em prol de um mesmo objetivo, estimule a reflexão e o espírito crítico. Advertidamente, o desenvolvimento desta prática será propício para uma atuação em torno da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esta permite que a criança se desenvolva nas áreas que apresenta mais dificuldades, onde um colega mais apto nessa área ou até mesmo o professor irá auxiliá-la através da criação de zonas de desenvolvimento próximas do que sabe à medida que se desenvolve e aprende (Spoked, 2010). Assim, esta interação proximal face a situações que desafiam a criança estimulam o seu pensamento e consequentemente uma aprendizagem entre o que desconhecia e o que conseguiu aprender.

Como referido, a cooperação e a interação social representam marcos efetivos no processo de aprendizagem na ótica da formanda. Deste modo, a sua *praxis* desenvolveu-se no sentido da potencialização de uma cultura partilhada e assente na reflexão sobre as práticas. Esta perspetiva permitiu que os educandos pudessem aprender num ambiente cooperativo, de partilha e profícuo à aceitação do outro, com vista a autoformação. Assim, o Movimento da Escola Moderna (MEM) foi preconizado

ao longo da prática pedagógica, considerando que este resulta na “construção da democracia através da sua vivência na escola” (Niza, 1996, citado por González, 2002).

As principais finalidades deste modelo assentam na iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a construção cooperada da cultura (Niza, 1992). Desse modo, a evidência de convicções distantes deste paradigma no CNM delimitou alguns procedimentos da mestrandia, contudo proporcionou situações que previam a participação ativa dos alunos na planificação, mediação e avaliação das atividades, tal como defende o MEM, de modo a não interferir com os ideais da instituição. O trabalho democrático defendido pelo MEM procura a integração educativa de todos os alunos, onde o professor deverá ser pioneiro nessa interação equitativa da educação (González, 2002). Como tal, o MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real dos alunos, onde se valoriza as práticas sociais em torno da produção de aprendizagens com intervenção direta dos próprios alunos e “circulação dessas aprendizagens entre todos e de modo a que envolvesse também a sociedade” (Santos, 2003, p.68). Por tudo isto, este modelo é responsável pelo desenvolvimento moral e cívico das crianças, através de uma ação democrática, onde alunos e professores dialogam cooperativamente em prol do desenvolvimento das competências e capacidades mais coesas e sustentadas.

Em suma, o processo de ensino e de aprendizagem depende de diversos fatores externos à criança, desse modo, o conhecimento do contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica poderá ser um fator preponderante no sucesso educativo. Assim, o seguinte capítulo comporta a caracterização do contexto de estágio da formanda, bem como a análise da turma e do seu ambiente educativo e, por último, a postura investigativa docente, através da I-A, que será refletida e ponderada do ponto de vista formativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Vygotsky (2001, p.524) o “ingresso na escola, significa para a criança, um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento de seus conceitos”. Considerando as novas experiências, o contacto com diferentes realidades e situações problema desafiantes que a escola é capaz de lhe proporcionar, a criança desenvolve diversas capacidades neste contexto, nomeadamente, a nível cognitivo, social e pessoal.

Para Silva (1993, p.71) o ensino formal nas instituições assume diversas funcionalidades e “para além de transmitir conhecimentos” contribuí “para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo e criativo”. Neste sentido, depreende-se que a escola pretende proporcionar uma educação organizada, através de uma permanente ação, sendo esses propósitos concretizados através de todos os agentes educativos, de modo a que os ideais institucionais sejam verdadeiramente cumpridos.

O presente capítulo torna-se pertinente por ter como intuito apresentar a caracterização da instituição e da turma com a qual foi desenvolvida a prática educativa da formanda. Partindo de uma caracterização macro do contexto, serão apresentadas as suas características, dinâmicas, políticas, ideologias e recursos disponíveis, culminando numa análise de aspetos relacionais e características do desenvolvimento cognitivo, social e pessoal de cada criança da turma. A reflexão sobre o método de investigação fará parte deste capítulo, procurando explicitar a orientação da *praxis* educativa da mestranda, assumindo a I-A como potenciadora de aprendizagens e mudanças educativas. Deste modo, pretende-se dar a conhecer o contexto e justificar a tomada de determinadas decisões referentes à prática da mestranda que será posteriormente apresentada.

2.1.Contextualização do centro de estágio

De acordo com Ambrósio (1997, citado por Paiva, 2009, p. 83), há que “fazer emergir uma imagem da educação na e da cidade através de múltiplos meios, espaços, oportunidades, acontecimentos”. Neste sentido, depreende-se a importância de contextualizar o meio envolvente, com o intuito de compreender e prever as influências e os recursos disponíveis, bem como a sua oferta de oportunidades de interação que enriqueçam a instituição e a formação dos seus alunos.

O CNM situa-se na cidade que nomeia a instituição. Desse modo, o concelho da Maia, pertencente à área metropolitana do Porto, afigura-se como um dos concelhos mais desenvolvidos da região norte de Portugal. Este dispõe de um sem número de serviços que procuram satisfazer as necessidades dos habitantes, sendo pioneira no que concerne à política ambiental.

De entre as 17 freguesias do concelho, destaca-se a de Milheirós, por ser a localização da instituição referida. Nesta freguesia, mais propriamente, em Monte Penedo, o CNM assenta os seus alicerces, apresentando uma área de 3,42km² e cerca de 4000 habitantes (Colégio Novo da Maia, 2012-2015). A localidade apresenta antepassados rurais, dos quais existem ainda marcas inequívocas em relação à prática agrícola, sendo, também, possível encontrar uma vasta área industrial e habitacional que demarca as áreas circundantes à instituição. Considerando que o meio adquire “uma dimensão formativa e educativa que, (...) participa na formação atempada dos cidadãos” (Paiva, 2009, p.74), revela-se essencial a vasta oferta de serviços sociais, associativos, desportivos, culturais e educativos que a freguesia de Milheirós dispõe.

O CNM é uma instituição de cariz particular que funciona de acordo com o previsto na Portaria n.º 59/2014 no qual a sua autonomia, no que concerne à vertente pedagógica e organizativa, corresponde à total gestão flexível do currículo. A instituição funciona de forma autónoma no que concerne às capacidades de gestão educativa e financeira, geridas pelo conselho administrativo. As restantes funções organizacionais e pedagógicas apresentam-se da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho de coordenadores, respetivamente, podendo ser

consultadas em anexo (cf. anexo 2A1) no organigrama da instituição, de acordo com o Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

O CNM, sendo uma instituição privada, é “uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação” (Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro). Neste sentido, a instituição procura distinguir-se pela sua missão orientadora que defende a “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Colégio Novo da Maia, 2012-2015). A sua ideologia coincide com a visão de Oliveira-Martins (1992, p.41) que defende a escola como um “agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) não só como um potenciador de recursos, mas (...) como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento”.

Consubstanciando-se nesta ideologia o CNM assume um forte compromisso de responsabilidade face à educação e formação dos seus alunos. A sua pedagogia assenta na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem partindo do desenvolvimento pessoal de cada criança, articulando, por esse motivo, vários modelos curriculares. Dessa forma, pretende preparar as crianças para a vida, fazendo com que desenvolvam uma cidadania crítica, que lhes permita intervir, agir, cooperar e refletir sobre o mundo e sobre as questões envolventes. De acordo com o Dec. Lei n.º 91/2013 de 10 de julho “a escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover”. Assim, a referida instituição de ensino apresenta uma vasta e diversificada oferta educativa que pretende fornecer respostas adequadas e capazes de corresponder a um ambiente educativo baseado nos três princípios estruturantes defendidos pela mesma: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade.

Outro aspeto fulcral a ressaltar no CNM é o compromisso entre a instituição e as famílias. Dessa forma, apresenta como objetivo uma relação interativa, onde ambos os intervenientes no processo educativo possam cooperar de modo a permitir um desenvolvimento pleno, harmonioso e equilibrados das crianças. Por conseguinte, a

instituição pretende que os docentes sejam o elo central dessa relação pois, tal como afirma Piaget (2007, p.50) a relação entre as famílias e os professores deve ser uma relação contínua, onde a troca de informação seja uma constante pois “este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos”.

O CNM apresenta, de acordo com o previsto no Dec. Lei n.º 553/1980 de 21 de novembro, projeto educativo (PE) que regulamenta os aspetos gerais do funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular. Dessa forma, o mesmo deve proporcionar “uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado” (Título II, Capítulo I, Art. 33.º), representando-se como um instrumento clarificador da política educativa da instituição. Também apresenta um Projeto Curricular (PC) que pretende corresponder a metodologias ativas de diferenciação pedagógica, de integração curricular e de resposta à diversidade, estando previstas apropriações e adequações face à realidade em que se insere.

Para além destes documentos, o Dec. Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio prevê a elaboração do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades. Por conseguinte, o CNM dispõe de ambos, sendo que o primeiro pretende definir “o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” e o segundo assume-se como uma planificação, em consonância com o P.E. e com os objetivos da instituição, explanando a programação das atividades a desenvolver durante o ano letivo.

A instituição privada de ensino, na qual a formanda desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada, é constituída por três polos que correspondem aos diversos ciclos educativos. Contudo, interessa focar a atenção no polo II, que corresponde ao 1.º, 2.º e 3.º (7.º e 8.º ano) ciclos do ensino básico. Este espaço educativo foi concebido enquanto extensão de desenvolvimento e construção de conhecimentos, pois tal como afirma Elali (2003) o espaço físico escolar é um agente de grande influência sobre os indivíduos que nele se encontram. Assim, este espaço é composto por seis andares, encontrando-se no inferior o ginásio com os respetivos

balneários; o piso seguinte é o considerado térreo, contendo o refeitório, instalações sanitárias, reprografia, biblioteca e espaço exterior; no seguinte encontra-se a entrada do polo II, algumas das salas do 1º CEB, instalações sanitárias para alunos e docentes; no seguinte piso, encontram-se as restantes salas do 1º CEB, as salas do 2º ciclo, bem como instalações sanitárias; no último piso, é possível encontrar as salas do 3º ciclo, a sala de expressão musical e dramática, o gabinete da direção e coordenação, instalações sanitárias, sala dos professores do 1º CEB e diversos gabinetes.

A organização das atividades deve ter “em consideração a variação do ritmo de trabalho e dos níveis de concentração dos alunos ao longo do dia” (Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio, Capítulo IV, artigo 13º, alínea 2). Nesse sentido, as atividades letivas realizam-se, apenas, entre as 8:30 e as 16:30, de acordo com o horário de cada turma. Contudo, o CNM definiu um horário adequado às necessidades dos encarregados de educação, funcionando a instituição, para o 1º CEB, das 7:00 às 19:30, onde, após o período de aulas, os alunos podem permanecer no colégio, frequentando a sala de estudo, que prevê o acompanhamento e supervisão dos mesmos por parte de um docente. Para além desta opção, existe a possibilidade de os educandos frequentarem atividades extracurriculares que fazem parte da diversa oferta do CNM, que procuram complementar o currículo, através do desenvolvimento transversal de diversas competências, como previsto no 14º artigo do Dec. Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

De acordo com Perrenoud (2008) a evolução do sistema educativo, público ou privado, tem por base a cooperação profissional entre os diversos intervenientes educativos. A equipa educativa do CNM do 1º CEB é composta por diversos professores que regem a sua ação educativa de acordo com um projeto recente e inovador que visa a permuta entre docentes. Deste modo, nas disciplinas de matemática e português os professores trocam de turmas, sendo que o docente titular será sempre responsável por ser o representante de uma turma como vigente no Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. Este tipo de docência assume contornos alternativos que pretendem que a ação educativa se desenvolva em torno de uma pedagogia partilhada, que possibilite uma melhoria da prática de ambos os docentes, tendo por base uma pedagogia cooperativa. Por conseguinte, na ideologia

de Leitão (2006) o esforço e a dedicação de cada docente neste processo é indispensável e fundamental para o alcance dos objetivos de cada turma e, mais especificamente, de cada criança. Através de um ambiente promotor de trocas de experiências e de aprendizagens, Nono e Mizukami (2001) salientam que a estas ações favorecem o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Considerando que a Portaria n.º 59/2014 de 7 de março refere que as instituições privadas podem “criar e ampliar planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo”, o CNM apresenta uma oferta significativa face à área das expressões e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesse sentido, para além do modelo pedagógico anteriormente apresentado, pratica a monodocência coadjuvada, pois são professores devidamente especializados que asseguram as práticas educativas em coadjuvação com o docente titular, como referido na Lei n.º 46/1986. Para além desta equipa, um dos aspetos essenciais para o sucesso da instituição é a existência de uma equipa não docente devidamente formada que coopera em prol do desenvolvimento das competências das crianças.

2.2. Organização e caracterização do ambiente educativo da sala de aula e da turma

Assumindo a sala de aula como o espaço onde os alunos passam maioritariamente o tempo que permanecem na instituição escolar, compreende-se a importância deste se apresentar acolhedor e propício para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Neste parecer, a sala do 1ºB sofreu, progressivamente, alterações que procuraram ser coadjuvantes no processo de transição no qual se encontravam. Conforme salienta Richardson (1997), a díade procurou estabelecer pequenas mudanças que aproximassem o 1º CEB à EPE como, por exemplo, a exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos nas paredes da sala de aula. O mesmo autor (ibid., p. 54) refere que “a flexibilidade na colocação das carteiras e das mesas (...) assume

um papel muito importante” para a organização do espaço ser produtiva para o ensino. Assim, essa organização da sala assumiu um cariz flexível que tornou possível o ajuste às diferentes atividades e às necessidades que a turma ia evidenciando.

Como referido, a possibilidade de adaptar a sala às diferentes exigências do processo educativo foi potenciadora de práticas mais adequadas. Desse modo, o trabalho com a turma pôde ocorrer de forma individual, ou como trabalho cooperativo entre dois ou mais alunos. Esta versatilidade permitiu à estagiária organizar a turma da forma mais adequada à atividade a desenvolver, conferindo dinâmica às ações estabelecidas.

A organização do tempo é prevista pela instituição de ensino, sendo que a turma apresenta um horário estipulado (cf. anexo 2AII). Este garante aspetos rotineiros aos alunos, que correspondem a uma segurança face aos acontecimentos que potenciam um ambiente securizante propício para o processo educativo, tal como o vivenciado na EPE, que desenvolve o processo educativo de forma rotineira procurando conferir sentimentos de conforto e segurança às crianças (Hohmann & Weikart, 2007). O horário não se assume totalmente rígido, sendo possível articular os diferentes blocos em caso de necessidade. Desse modo, a mestranda recorreu a esta possibilidade para garantir coerência entre determinadas atividades, o que se revela fundamental para a propensão do encadeamento de ideias por parte dos educandos.

Os materiais e recursos educativos são aqueles que facilitam a aprendizagem quando usados num contexto de formação específica. Dessa forma, os que se encontram disponíveis na sala de aula do 1º B são vastos e apresentam qualidade pedagógica, sendo de referir que o CNM possui a versatilidade de os utilizar em regime de partilha com as restantes salas. Porém, a construção de materiais pelos próprios alunos foi um aspeto a considerar pela díade, uma vez que a elaboração destes corresponde a um produto final pessoal, que poderá ser um fator de motivação.

A turma com a qual a formanda desenvolveu a prática pedagógica supervisionada encontra-se, de acordo com a teoria piagetiana (Piaget, 2007), no período pré-operatório, mais concretamente, na etapa do pensamento intuitivo. Tal como o esperado nesta fase de desenvolvimento cognitivo os alunos do 1º B apresentam características relacionadas com o domínio da perceção imediata e o desenvolvimento

de noções que lhes permitirão concretizar operações concretas numa etapa posterior (Oliveira, 2005).

Assim, a *praxis* da formanda foi desenvolvida em consonância com 22 crianças curiosas, maioritariamente participativas e bastante motivadas para o processo de ensino e de aprendizagem. Apesar de se denotar um maior entusiasmo nas atividades que articulam as expressões, os principais fatores de interesse da turma centram-se em atividades lúdicas e dramáticas com recurso a materiais interativos, correlacionados com todas as áreas curriculares. Em relação ao desenvolvimento de competências e conhecimentos da turma este encontrava-se, de forma geral, nivelado entre todos os educandos. Esta situação poderá ter ocorrido devido ao estágio inicial da educação formal em que se encontravam e, ao facto de a grande maioria ter frequentado a EPE na instituição. Contudo, é de salientar a evolução notória dos mesmos ao longo dos três meses de prática pedagógica supervisionada, valorizando o início do 2º período, no qual começou a ser evidente a diferença entre os ritmos de trabalho e os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido com a turma foi constantemente direcionado para os seus interesses e necessidades, através de uma readaptação e construção da ação educativa que culminasse em aprendizagens significativas. Considerando, sempre, que o processo educativo deve “ser uma grande oficina de fazer, reflectir, agir, perceber sensorialmente, conjuntamente com o virtual, o local e o global” (Vasconcelos, 2009, p. 58). Desta forma, as oportunidades de aprendizagem sustentaram-se em ações ativas e potenciadoras de oportunidades diversificadas e divergentes, que acompanhavam o progresso geral da turma. Importa salientar que a dñade procurou sempre fomentar aspetos centrais do desenvolvimento e do crescimento de cada criança como: a afetividade, através da mediação de situações problema; a autonomia, partindo da atribuição de tarefas da responsabilidade plena do aluno ou de um grupo de alunos; e a cooperação entre pares, propondo atividades potenciadoras da interajuda.

Assim, a cooperação entre os alunos revelou-se fundamental para este processo no qual é capital estimular as funções dos alunos face à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito, criado por Vygotsky (2001, p.112), caracteriza-se como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Concomitantemente, esta interação contribui para o aumento da autoestima das crianças, fomentando diversos valores de convivência social, proporcionando experiências distintas que culminaram na construção de diversos saberes que facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem. Durante a prática pedagógica, a formanda procurou que diversas atividades dependessem da cooperação conjunta de dois elementos, promovendo a interajuda e a aceitação. Estes momentos foram propícios à estimulação da ZDP, onde alunos mais capazes conseguiram trabalhar determinada competência com o colega e, desse modo, favorecer o seu próprio processo de desenvolvimento e o da outra criança.

De acordo com as observações efetuadas e com recolhas informais de informação é possível afirmar que a turma, com a qual foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada, insere-se num meio social bastante estável e economicamente privilegiado. De uma forma geral, os familiares dos alunos apresentam habitações literárias acima do 12º ano de escolaridade e profissões do quadro médio e superior. Tal como anteriormente referido, a relação entre as famílias e o docente é bastante próxima no CNM, com o intuito de uma construção conjunta e favorável ao desenvolvimento de cada uma das crianças, visto que “a família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade” (Santos, 2004, p. 38). Dessa forma, a professora titular manteve sempre um contacto permanente com os encarregados de educação, sendo habitual a receção dos mesmo no horário de atendimento, tanto para resolver situações urgentes como para informar mais detalhadamente o familiar.

Por conseguinte, a docente titular da turma revela-se o ponto forte da relação das crianças com o processo educativo pois, considerando a panóplia de professores envolvidos, é crucial que a mesma seja responsável por manter um fio condutor. Importa referir que a relação da professora titular com a turma era positiva, promovendo um clima propício de aprendizagem, onde o respeito e a colaboração eram pontos essenciais das interações estabelecidas. No entanto, a docente titular foi

substituída, durante a transição para o 2º período, mas a turma não demonstrou quaisquer alterações comportamentais ou atitudinais. Perante esta situação, a díade não teve possibilidade de analisar a interação da nova docente com os alunos pois, nesse momento, as aulas eram da total responsabilidade das formandas. Contudo, das interações observadas é possível concluir que a mesma estabeleceu rapidamente uma relação de confiança com a turma, sendo um fator chave para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Assumindo que o professor da atualidade procura a construção de uma prática estruturada, articulada, diferenciada e adequada, este coloca os alunos no centro do processo educativo, o que possibilita a criação de novas funções mentais e a evolução do seu pensamento (Smolka & Mortimer, 2011). Reconhecendo a formanda este papel proficiente, procurou desempenhar uma atitude reflexiva, através de estratégias eficazes, que de modo socioconstrutivo promovessem o processo de ensino e aprendizagem. Esta articulação entre a organização do espaço e da turma, a gestão do tempo e dos materiais e recursos disponíveis previram uma reflexão permanente. Assim sendo, esta procurou adaptar as suas práticas a cada novo obstáculo e desafio proeminente, de acordo com um processo contínuo e interligado que se denomina de I-A.

2.3. Metodologia de Investigação-Ação

Partindo da ideologia de Arends (2008, p. 526) a chave no desenvolvimento de uma prática autónoma e autossuficiente “reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas”. Neste sentido, o docente não deve limitar a sua ação à transmissão de conhecimentos mas antes assumir uma postura indagadora, onde o trabalho desenvolvido só poderá ser avaliado se o profissional analisar e refletir sobre a sua *praxis*, em prol da melhoria da mesma e da superação de possíveis falhas e dificuldades.

De acordo com Lewin (*n.d.*, citado por Sanches, 2005, p.1) “nem acção sem investigação nem investigação sem acção”. Por isto, a procura dessa melhoria contínua do processo de ensino de aprendizagem traduz-se na metodologia de I-A que se entende pela postura docente indagadora, onde a reflexão autocrítica e a avaliação dos resultados, coincide com a transformação constante da acção. O desenvolvimento harmonioso e completo tanto a nível cognitivo como pessoal e social dos alunos, deve ser um compromisso do professor, implicando, por isso, uma investigação sistemática e reflexiva, que conduza à reorganização e reorientação concetual educativa (Ribeiro, 2006).

A I-A é caracterizada como uma metodologia produtora de conhecimentos sobre a realidade educativa, por desencadear um processo construtivo de novas concepções relativamente às práticas docentes. Predominando o processo reflexivo, o professor questiona-se e questiona o que o rodeia, através de um processo contínuo e sistemático que reconduz a sua *praxis* através de experiências válidas. Estas fundamentam as novas práticas educacionais que, por sua vez, assumem um cariz mais completo, sistemático e rigoroso (Sanches, 2005). Deste modo, o modelo de I-A é essencial no processo formativo dos professores, fomentando a reflexão através de um posicionamento investigativo decorrente da sua prática educativa (Moreira, 2001).

Deste modo, a formanda regeu a sua acção de acordo com o processo de I-A, tendo concebido e atribuído sentido ao processo de ensino e aprendizagem que desenvolveu com os alunos. A procura de respostas e soluções pertinentes, adequadas e oportunas à realidade em que se inseria desencadeou um processo dinâmico, motivador e inovador. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a I-A proporciona o desenvolvimento profissional do professor em formação, devido à interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto no qual se centra a acção e as dinâmicas contextualizadas que promove. Através da I-A a formanda teve a possibilidade de investigar situações da realidade educativa que culminaram na procura da melhoria do seu desempenho no processo de ensino e de aprendizagem de qualidade da turma, salvaguardando os seus interesses e necessidades. Desse modo, contribuiu para a resolução de eventuais problemas mas, sobretudo, para a planificação e introdução de alterações fulcrais na sua prática (Coutinho et al., 2009).

Considerando a I-A como um “recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p.18), compreende-se o desígnio deste processo na procura da mudança da realidade educativa. Deste modo, o seu carácter flexível permite a inclusão de instrumentos e técnicas que melhor se adequem ao estudo em causa que procuram “resultados subsequentes” (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 1997, p.21) que se devem traduzir em modificações e redefinições, de acordo com a informação obtida. De acordo com esta visão, a díade elaborou um inquérito *online* (cf. anexo 2BI), com o intuito de “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 1997, p.25). Este foi dirigido aos encarregados de educação dos alunos da turma e a escolha deste formato pretendia facilitar o processo de resposta dos mesmos e, conseqüentemente propiciar uma recolha mais rápida e eficaz da informação.

A I-A pondera um processo de investigação cíclico em espiral, no qual a teoria e prática operam entre si, onde as etapas de observação, planificação, ação e reflexão interagem, focando-se num mesmo problema (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Cavadas, 2011).

A observação é considerada por Trindade (2007) como um “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (p.39), constituindo uma dimensão reconstrutiva da ação. Só através deste processo basilar o professor investigador pode “descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Leif, 1974, citado por Trindade, 2007, p.30). Assim, compreende-se a observação como um processo contínuo, que pretende aprofundar os conhecimentos sobre os alunos, devendo ser parte integrante da postura docente. A mestrandia e o seu par pedagógico procuraram, desse modo, assumir esta vertente observacional através da recolha diária de notas de campo, no diário de formação, que possibilitou o registo diário de pequenos momentos em turma, pequeno grupo ou individuais de todos os alunos e das interações que estabeleceram. A elaboração de uma grelha de observação e de grelhas de verificação das aprendizagens e competências em desenvolvimento por parte dos educandos foi de igual forma enriquecedor no trabalho de observação dos alunos elaborado pela díade, na medida em que permitiu a recolha de informações concretas e necessárias

sobre o desenvolvimento da turma e as suas interações e rotinas, não compilando informação desnecessária. Através de uma observação direta a formanda teve a possibilidade de observar situações espontâneas e situações imprevistas que levaram à descoberta de novas informações, culminando numa ação planeada, ou seja, sustentada no conhecimento prévio.

Tendo por base a competência de observação surge a planificação no processo educativo, que se define como “um desenho ou síntese global e antecipatória do processo unitário de instrução, ou seja, do que o professor e os alunos vão realizar na turma” (Saénz, 1989, citado por Alvarenga, 2011, p.23). De acordo com Arends (2008, p.92), a planificação deve envolver “a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados [de acordo com a observação e] a criação de interesse nos alunos”. Contudo, o lugar para os imprevistos e para as situações espontâneas deve ser considerado, pois segundo o mesmo autor (ibid., p.93) “as planificações são feitas para serem alteradas”, ou seja, a planificação deve assumir um cariz mutável e dinâmico. Neste mesmo sentido, a formanda elaborou ao longo da sua prática pedagógica diversas planificações, individuais e em díade, que serviram de orientadores da sua intervenção. Estas planificações tiveram por base as observações efetuadas, os documentos orientadores, as opiniões dos alunos, orientadores cooperantes, supervisora e par pedagógico e os objetivos previstos nas planificações semanais realizadas pelos docentes do 1º ano do CNM. As planificações decorreram das observações efetuadas e informações recolhidas, convertendo um conjunto de ideias e suposições num conjunto de atividades encadeadas e com significado para os alunos em questão. Deste modo, as planificações elaboradas pela mestrandia procuraram integrar conhecimentos posteriores dos alunos, de acordo com os seus interesses, tendo como objetivo o colmatar de dificuldades e a apresentação de novos conteúdos. Por conseguinte, a mestrandia refletiu sempre sobre as aulas, levando a que fossem articuladas e idealizadas especificamente para os alunos em questão, procurando proporcionar-lhes aprendizagens efetivamente significativas.

Considerando que a planificação é um plano sequencial da ação, este é um momento no qual se confronta o delineado com a realidade para a qual foi desenvolvida. Dessa forma, inúmeras são as situações em que as atividades previstas

distanciam-se do esperado, onde o professor deve redefinir estratégias e restabelecer prioridades, com base no observado anteriormente, realizando reflexão na ação. Partindo dos processos anteriormente referidos, espera-se que a *praxis* educativa seja suportada pela teoria e pelo conhecimento do contexto, através de uma articulação e integração dos conteúdos idealizada para a turma na qual se desenvolve a prática educativa. A ação permitiu à mestranda desenvolver diversas competências, sobretudo potenciar a sua polivalência no que diz respeito à mutabilidade da ação, onde imprevistos levam à modificação imediata do plano elaborado. Revelou-se, assim, necessário um reajuste das suas intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, uma reavaliação do plano de ação. Esta etapa pressupõe, deste modo a reflexão, no momento da ação e posterior à esta, por considerar fundamental o ajuste da prática às expectativas e reações dos alunos.

Esta competência de I-A fulcral no desempenho da ação investigativa docente suporta-se no reconhecimento da capacidade de reflexão, que identifica o ser humano como produtor de ideias e práticas próprias que se sustentam através da recolha de informação do contexto (Alarcão, 2010). Uma prática reflexiva concede aos docentes a possibilidade de melhorar as suas intervenções pedagógicas, sendo que este deve “desenvolver competências para investigar, na, sobre e para a acção educativa” (Alarcão, 2001, p.8).

Tendo em conta uma prática reflexiva, ao longo da ação da mestranda teve a necessidade de refletir durante a ação, reformulando e ajustando a sua prática a situações novas. A reflexão sobre a ação, de acordo com Shön (2000), acontece quando o professor reconstrói mentalmente a sua ação, tendo-se traduzido na prática da formanda, que procurou analisar a sua ação retrospectivamente, em busca de dificuldades e imprevistos. O mesmo autor (*idem*) refere que a reflexão para a ação fomenta a evolução e o desenvolvimento docente, pois esta vertente reflexiva permitiu que a formanda desenvolvesse processos de metarreflexão, em prol de novas formas de pensar e de encarar a realidade. Esta característica do perfil do docente investigador apresenta-se como retrospectiva, interativa e prospetiva, levando a conclusões e consecutivas alterações que deverão dar início ao ciclo seguinte.

Neste sentido, os momentos de reflexão em díade e tríade foram essenciais no desenvolvimento de competências da mestranda. Assim, esta elaborou guiões de pré-observação (cf. anexo 2AIII), que pretendem explicitar a pertinência das atividades planeadas, justificando as suas etapas de concretização, os seus objetivos de desenvolvimento, as estratégias e recursos a utilizar, a previsão de possíveis dificuldades e a sua ação perante estas e o considerava ser pertinente para observar. A par destes, elaborou uma narrativa colaborativa em conjunto com o par pedagógico e outra individual, importantes no processo reflexivo. Assim sendo, todos estes documentos culminaram num processo reflexivo capaz de estabelecer congruência entre a teoria e a prática. Importa considerar que a escrita representa um método de estruturar o pensamento e de desenvolver a reflexão. Deste modo, a elaboração das referidas narrativas permitiu uma consciencialização sobre o que é descrito, promovendo o confronto com dilemas, dúvidas, ideias e emoções (Moreira & Vieira, 2011).

O educador planifica a sua “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Desse modo, o processo avaliativo surge como marco do sucesso da *praxis* por ser responsável pela regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Esta deve ser praticada de forma integrada e contínua, sendo a sua principal prioridade a qualidade do ensino e não o seu controlo (Libâneo, 1994). Como tal, este processo deve estabelecer a relação mútua entre os aspetos qualitativos e quantitativos, considerando atitudes e competências dos alunos, focando-se para além dos resultados. A avaliação confere à metodologia de I-A dinâmica, por ser constante a necessidade de avaliar para alterar práticas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, assumindo-se como “peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação” (Zabalza, 2001, p.30).

Por conseguinte, a mestranda procurou a melhoria da sua prática, capaz de se adaptar a situações imprevistas visando o desenvolvimento da turma, de acordo com o processo de I-A. Esta estratégia, de acordo com Moreira (2001) facilita a formação reflexiva docente, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação. Desse modo, a ação pedagógica desenvolvida pela formanda

será apresentada no próximo capítulo, onde decorrerá a descrição e análise das ações desenvolvidas, bem como os resultados obtidos.

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

A formação inicial para a docência é uma das primeiras etapas na construção e no desenvolvimento do perfil dos futuros profissionais da educação. Neste sentido, o presente capítulo pretende evidenciar as ações decorrentes de todo o processo formativo da mestranda, ao longo da prática no 1º CEB. O seu processo de formação foi marcado por contínuas reflexões que se encontram explanadas ao longo dos seguintes subcapítulos, onde de forma retrospectiva é feita uma análise e descrição do seu percurso profissional e pessoal. Tudo isto decorre de acordo com o quadro concetual teórico-legal apresentado, com a contextualização do contexto da ação e com a metodologia de I-A no qual a formanda assentou a sua *praxis*, explanados nos capítulos anteriores.

Desta forma, é possível assumir a formação inicial como um processo de uma especificidade profunda que potencia o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, capacidades e competências a mobilizar ao longo de toda a prática pedagógica. Este processo procura atribuir sentido às vivências pessoais e às experiências profissionais considerando que a docência envolve um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional envolvendo diversos tipos de influências em diversos contextos (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996).

Através de uma prática sustentada, a mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, teve a possibilidade de mobilizar os seus saberes de um modo cooperativo e refletido, articulando de forma adequada e coerente a teoria com a prática (Formosinho, 2007). As dimensões do perfil docente serão novamente retomadas com o sentido de evidenciar o seu processo evolutivo, como garantia de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade pensado, especificamente, para a realidade educativa dos seus alunos. Nesse sentido, a constante readaptação e reformulação de práticas, partindo de uma premissa investigativa, são os agentes potenciadores do

desenvolvimento e melhoramento das práticas dos profissionais da educação (Barroso, 1997).

3.1.A importância do desenvolvimento das competências docentes no decorrer da prática educativa

As mudanças que ocorrem no quotidiano devem ser compreendidas e questionadas pelos alunos para que se enquadrem na sociedade atual. Dessa forma, ao professor do século XXI pede-se que seja capaz de levar os alunos a corresponder as solicitações e transformações da evolução social e do mundo moderno (Freire, 2000, citado por Formosinho, 2002). Assim, para lidar com estes desafios, o docente deve exercer a sua função mobilizando de forma adequada os conhecimentos prévios e os resultados da reflexão, de modo a selecionar e integrar as suas práticas de acordo com as exigências do contexto.

Para Garcia (1999) o professor ao executar a I-A torna-se num agente reflexivo, com capacidades para repensar a sua ação docente. Nesse sentido, a mestranda sustentou a sua prática neste processo investigativo, que potenciou a identificação e o diagnóstico de problemas da sua própria prática e a sua significativa melhoria em prol da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Como tal, de um modo cooperativo e participativo, entre a diáde e orientadores cooperantes, foi possível a identificações de problemas, a procura de referenciais teóricos que colmatassem dificuldades, o confronto com os dados recolhidos pela observação, a aplicação e a reflexão dos resultados obtidos (Formosinho, 2009). Este modo de ação pode ser considerado como desencadeador de processos de mudança, que permitem salvaguardar o processo de aprendizagem e de desenvolvimentos dos alunos. Desta forma, a ação da formanda suportou-se num conhecimento aberto, dinâmico, flexível e capaz de se tornar «responsivo» à especificidade de cada situação e momento do seu quotidiano (Schön, 2000).

Assim sendo, a prática da mestranda foi sustentada num processo de observação contínua sendo este o principal método que permitiu a recolha de informações com maior exatidão sobre o contexto, o ambiente educativo e, mais especificamente, sobre a turma e cada aluno. A observação depende da precisão e rigor, para que a recolha de informações seja o mais fidedigna possível, desse modo, deve ser planeada e sistemática determinando o que se pretende observar, com que intuito e de que forma (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este processo permitiu conhecer especificidades e particularidades que alteraram ou redirecionaram a ação educativa da formanda conferindo-lhe intencionalidade e sustentação nas suas práticas, centralizando e considerando as necessidades e interesses dos educandos.

Para Reis (2011) a observação pode encetar inúmeras finalidades de acordo com o contexto e o intuito final, de acordo com o procedimento de observação adotado esta pode ser estruturada ou não estruturada, tendo ocorrido ambas no processo formativo da estagiária. Assim, considerando que procedeu a uma observação planeada com critérios preestabelecidos e com recurso a instrumentos de recolha de informação como a grelha de observação (cf. anexo 2AIV), realizada em diade, as grelhas de verificação (cf. anexo 2AV) e o inquérito, não esquecendo recursos de registo digital, tanto fotográficos como audiovisuais. Os referidos instrumentos possibilitaram a recolha de informação pertinente sobre os recursos da sala de atividades, o funcionamento do CNM, a equipa educativa e o grupo de crianças, mais especificamente, as suas aprendizagens, os seus ritmos e o reconhecimento das suas lacunas/dificuldades. Este tipo descrito denomina-se de observação estruturada e permite a planificação de ações mais específicas e adaptadas ao contexto e a cada criança, por respeitar dinâmicas e potenciar uma atitude preventiva ao docente. Por sua vez, a observação não estruturada remete para a observação de situações espontâneas e não planeadas. Esta vertente permite observar os conhecimentos prévios dos alunos, através de pequenas observações ou comentários que façam, possibilita a recolha de informações relativas aos interesses dos mesmos, em situações de conversas informais com os pares ou docentes, o reconhecimento de situações pessoais das crianças, que através de pequenas atitudes ou expressões podem demonstrar os seus sentimentos.

A observação realizada foi essencialmente participante, por prezar a participação da mestranda na vida da turma em estudo (Estrela, 1994), tendo sido processada de forma ocasional, sistemática, naturalista e tanto de forma direta como indireta, quer a nível individual como grupal. Através deste processo, a formanda direccionou as suas observações para cada criança e para a dinâmica da turma, procurando recolher informações relativas a todos os domínios relacionais das mesmas, com o intuito de compreender de uma forma mais concreta as suas características, necessidades, interesses e motivações com a intenção de adequar a sua prática às mesmas. Por tudo isto, “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 45), pois a recolha de dados que permitem a interpretação do real e a construção de uma consciência crítica do que o rodeia, potenciando ações mais adequadas, capazes e equitativas.

Partindo do mesmo intuito de recolha de informações sobre a turma, a díade, através de conversas informais com os agentes educativos, obteve informações completares, que permitiram uma aproximação mais eficaz do par pedagógico às práticas mais adequadas para os alunos. Deste modo, Dewey (2002) defende que é de extrema importância a partilha de aprendizagens e conhecimentos sobre os educandos, segundo o mesmo autor (ibid., p. 24-25) “as necessidades e os objectivos em comum exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários”. Este processo comunicativo favoreceu o trabalho em equipa da díade e desta com os orientadores cooperantes, valorizando as práticas da mestranda, pois a troca de informações, opiniões e pensamentos, permitiram a construção de uma prática baseada na e para as crianças. Para além disso, as conversas decorreram sobretudo com as crianças da turma, através de interações que pretendiam fortalecer o vínculo afetivo e conhecer e compreender os seus interesses e motivações. Para Cunha (2008, p.51) “em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação”. Ao longo da prática, como anteriormente referido, a mestranda procurou estabelecer sempre o afeto como modo de ação, sendo vários os exemplos que demonstraram a importância desse vínculo. No caso de uma das crianças em que os seus comportamentos eram desviantes e perturbavam a dinâmica da turma podiam

ser facilmente superados através de um diálogo mais próximo, em que a formanda tentava fazê-lo compreender a sua atitude e, conseqüentemente, levá-lo a refletir sobre a mesma e alterá-la. Foi notória a diferença atitudinal que a criança foi revelando ao longo de todo o estágio, mostrando-se mais participativo e mais afetuoso com os seus pares. Neste sentido, o professor deve procura conhecer e ouvir a criança, “deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial mas também na sua interioridade afetiva” (Saltini, 2008, p.63).

Partindo do conhecimento efetivo da realidade educativa e dos seus intervenientes, a mestrandia teve a possibilidade de planificar de forma adequada a sua ação, procurando corresponder aos objetivos do PE e do PC, de acordo com o seu quadro concetual. Assim sendo, as planificações foram desenvolvidas especificamente para cada dia da semana, de quarta a sexta-feira, nas áreas curriculares de matemática, português e estudo do meio. Contudo, admitindo a importância de um ensino articulado, a existência de atividades correlacionadas e multidisciplinares foram uma preocupação constante, pois “administrar a progressão das aprendizagens” é crucial para que os alunos se envolvam nas “suas aprendizagens e em seu trabalho” (Perrenoud, 2008, p.13). Por este motivo, a formanda procurou articular com as áreas das expressões e com conteúdos da área de formação pessoal e social as atividades delineadas, prevendo um *continuum* entre todas, de acordo com o Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que refere que o docente “utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (anexo III-2, alínea b). Deste modo, o par pedagógico teve sempre a atenção de manter um fio condutor entre as diversas semanas para que os conteúdos e as temáticas a abordar se correlacionassem ou invés de serem meras informações parcelares. A planificação é entendida como “processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma” durante os quais “se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão” (Clark & Peterson, 1989, citados por Braga, 1998, p.68), onde se preveem procedimentos, métodos e materiais que irão ser implementados na ação de acordo com o público a que se destina.

Durante a prática da formanda, a partilha foi essencial na planificação das atividades devido à troca de opiniões, perceções e conhecimentos entre a diáde. Este

trabalho cooperativo em prol da conceção de práticas mais capazes e adequadas aos interesses e necessidades dos alunos, enriqueceu o processo reflexivo de ambas as partes. Importa referir que a troca de informações com os orientadores cooperantes foi também importante para conceber a planificação, pois eram apontados pelos mesmos os conteúdos a ser apresentados e algumas dicas que favoreceram a ação educativa. Considerando a planificação como contribuinte para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo, esta apresenta-se como um guião da ação que auxilia e orienta o docente no desempenho da sua *praxis*. Dessa forma, a mestranda, de acordo com a semana que lhe correspondia, apresentou aos orientadores cooperantes propostas que assumiam um caráter flexível, passível de ser alterado de acordo com o desenvolvimento da aula de modo a tornar-se mais pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esta última questão aponta para a necessidade do professor refletir na ação de modo a colmatar possíveis falhas ou imprevistos, como decorrido ao longo das práticas da mestranda. A título de exemplo, na atividade “Dar, perder, comer” (cf. anexo 2AVI) foi proposto à turma a resolução de alguns desafios matemáticos através da manipulação de objetos numa fase introdutória da subtração, o que no entender de Fiorentini (1995, p. 9-10) se revela crucial pois “o conhecimento matemático emerge do mundo físico e é extraído pelo homem através dos sentidos” onde “a manipulação ou a experimentação são fundamentais e necessárias para a aprendizagem”. No decorrer da atividade, a mestranda percebeu que a maioria dos alunos revelavam não entender na primeira instância que os conceitos de dar, perder e comer, em situações problemáticas na matemática, correspondem à subtração. Desse modo, optou continuar e alargar a atividade, tendo em conta que os alunos se mostravam interessados e motivados para a resolução de problemas, devido, essencialmente à possibilidade de manusear os desenhos que representavam os materiais enunciados. Assim, criou-se a possibilidade de todos os alunos resolverem um problema no quadro, para que pudesse recorrer aos materiais. Posteriormente, como forma de perceber se todos haviam compreendido, lançou um desafio mais complexo apresentando três problemas, que envolviam os conceitos trabalhados da subtração e um que se referia à adição, já trabalhada em aulas anteriores, sendo assim, possível averiguar a

compreensão dos alunos. Dessa forma, a pares os alunos tiveram de resolver os problemas propostos com recurso ao desenho e à respetiva operação, sendo que os 11 pares tiveram a possibilidade de argumentar a sua resolução. Importa referir que o recurso ao registo foi importante para que todos os alunos tivessem, uma vez mais, a possibilidade de concretizar o seu pensamento e dessa forma estimular o pensamento lógico-dedutivo. A opção de uma resolução cooperativa pretendia ser potenciadora do desenvolvimento de ambas as crianças de acordo com a ZDP. Esta atividade ocupou mais tempo do que o previsto, no entanto, as dificuldades não poderiam ser ignoradas, uma vez que a compreensão e associação destes conceitos à subtração são importantes para uma fase inicial da resolução de situações problemáticas. Ensinar matemática através da resolução de problemas da vida real, segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008) favorece uma visão articulada da disciplina com o dia-a-dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a mesma fora das quatro paredes escolares. Neste momento de reflexão na ação, revelou-se necessária a existência de uma atitude preventiva por parte da mestranda que havia preparado, previamente, um conjunto de desafios superiores aos que seriam para apresentar. O documento relativo à *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, p. 164) refere que a resolução de problemas é importante pois “coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas (...), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia”.

Por tudo isto, o professor assume o controlo da sua planificação, sendo da sua responsabilidade a tomada de decisões, de acordo com as suas conceções, práticas, paradigmas e reflexões efetuadas. Assim, o processo de planificação da mestranda potenciou o desenvolvimento de competências como a reflexão nas suas diversas instâncias, a responsabilidade, o sentido crítico, a gestão do tempo e do espaço, de modo a criar um ensino mais motivador, integrador e participativo para os educandos. A intencionalidade educativa patente na planificação deveria evidenciar marcas de diferenciação pedagógica, que se entende pela visão de Pinto (2007) como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal onde a aprendizagem se distancia de um conceito

de acumulação linear de conceitos. Devido ao facto de, como referido anteriormente, os alunos se encontrarem numa fase inicial do ensino formal foram pouco evidentes as diferenças entre a turma. No entanto, a formanda e o seu par pedagógico refletiram sobre a questão e de modo a garantir uma maior equidade, previram situações momentâneas em que identificaram determinadas situações que as levaram a agir imediatamente, de acordo com ritmos e metodologias de trabalho dos alunos (Pinharada, 2009).

A diferenciação pedagógica consiste na adequação de métodos, técnicas e materiais às necessidades e especificidades de cada criança, tendo em vista um ensino individualizado, que considera as diferenças e reconhece-a como capaz. Considerando uma perspetiva que assume a importância das características de cada criança, que reconhece os seus pontos fortes e estilos de aprendizagem, a díade teve a possibilidade de chegar a cada uma delas de uma forma mais pessoal e mais profícua ao processo de ensino e de aprendizagem (Resendes & Soares, 2002).

Na perspetiva de Ceia (2010) durante o período da prática pedagógica criam-se momentos de autorreflexividade crítica sobre o trabalho docente que é fundamental no sucesso formativo. Dessa forma, o papel docente deve encetar-se “como um processo de planeamento e tomada de decisões” (Clark & Peterson, 1986, citados por Gómez, 1997, p. 102) onde a reflexão emerge na procura de significação das suas práticas. Decorrente deste processo, surgem estratégias, metodologias e atividades que se suportam numa postura investigativa, através do questionamento constante e de uma reflexão crítica e sistemática (Oliveira-Formosinho, 2002). A reflexão da mestrandia fundamentou-se em três dimensões que orientam a ação docente, nomeadamente, a reflexão retrospectiva, interativa e prospetiva. A primeira correlaciona-se com a sua reflexão sobre a ação, uma vez que reconstrói mentalmente a ação com vista uma análise retrospectiva distanciada do sucedido, procurando falhas e erros para posteriormente superar (Alarcão, 1996). Por sua vez, a interativa, intimamente ligada com a reflexão na ação, ocorreu no momento da prática, permitindo-lhe reformular a sua ação e reorientar o processo educativo, sendo ambas as dimensões reativas (Coutinho et al., 2009). Por último, a reflexão prospetiva que diz respeito à reflexão sobre a reflexão na ação, que visa a progressão da ação futura

tomando como referente a prática efetuada, possibilitando a compreensão de problemas e a descoberta de novas estratégias de resolução, sendo uma reflexão proactiva. Assim, tanto em momentos mais individualizados, como a narrativa individual (cf. anexo 2AVII), onde a formanda reflete sobre o seu desenvolvimento; quer em momentos cooperativos, através de conversas informais com o par pedagógico e orientadores cooperantes, como na elaboração da narrativa colaborativa (cf. anexo 2AVIII) relativa a um projeto conjunto implementado na turma, a formanda procurou servir-se da reflexão tendo em vista a emancipação e a melhoria da sua *praxis*.

O processo de avaliação, por sua vez, também deve ser considerado como ponto crucial no desenvolvimento da formanda ao longo da prática supervisionada, pois esta “é uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planeamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (Hoffmann, 2005, p. 17). Assim, a díade regeu a sua ação através da avaliação formativa que resulta das práticas reguladas do processo de ensino e de aprendizagem, onde o aluno se destaca devido ao seu papel central, havendo trocas de informações que permitem percecionar o que pode ser corrigido e melhorado. A avaliação formativa assume, assim, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, uma qualidade de primazia sobre as outras modalidades de avaliação. Esta, portanto, “tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender” (Fernandes, 2005, p. 142) tendo como objetivos principais a melhoria do processo de aprendizagem e a superação de dificuldades dos alunos. O processo avaliativo consta no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto onde se prevê que o professor avalie “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino” (anexo n.º 2-II, alínea h).

Deste modo, as grelhas de verificação (cf. anexo 2AV) criadas pelo par pedagógico pretendiam avaliar os alunos face a determinadas competências, para que mais tarde fossem analisados os progressos dos alunos tecendo uma comparação evolutiva. Esta grelha permitiu, ainda, que a formanda elaborasse práticas adequadas às necessidades e dificuldades dos educandos, o que reforça o papel destes como foco principal do

processo educativo, tal como estabelecido no normativo que regulamenta os princípios e os procedimentos da avaliação nos alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro). Isto para Santos (2008, p. 4) também se revela de exímia importância por defender que esta modalidade ajuda “a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta” de acordo com os seus “os processos mentais” permitido ao docente intervir de um modo mais proficiente. Este modelo procura centrar-se nos processos ao invés dos produtos da aprendizagem, esta modalidade procura acompanhar o processo de construção e desenvolvimento de competências dos educandos, dando resposta às circunstâncias em que este se desenvolve. A avaliação, ao longo de toda a *praxis* educativa da mestranda, revelou-se como elemento regulador da sua ação, potenciando a planificação de atividades significativas para a turma.

O desenvolvimento profissional da mestranda realizou-se em regime de supervisão, o que se revelou uma estratégia formativa crucial no seu desenvolvimento profissional, uma vez que permitiu uma troca de saberes, conhecimentos, pensamentos ideias sobre as práticas observadas e estratégias a implementar (Ribeiro & Moreira, 2009). O acompanhamento por parte da supervisora conferiu um crescimento mais seguro e estruturado à díade ao longo da prática supervisionada, através do questionamento pertinente, das propostas de reflexão sobre diversos tópicos e dos feedbacks relativos aos documentos elaborados bem como das práticas observadas. A possibilidade de momentos de avaliação permitiram à mestranda um desenvolvimento pessoal autocrítico, em prol da melhoria da sua profissionalidade, assim, importa salientar os métodos avaliativos, que ocorreram em momentos distintos da prática pedagógica supervisionada. Estes decorreram a meio da prática, considerando a importância de um balanço no decorrer do percurso e, posteriormente, no final de todo este processo. Desta forma, após uma etapa reflexiva, a díade procurou avaliar-se através de uma grelha de avaliação (cf. anexo 2AIX), permitindo uma posterior reflexão que visa o reconhecimento das dificuldades como pontos de motivação para a melhoria (Formosinho, 2009).

Na opinião de Day (2001) o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo que engloba todas as suas competências referidas no presente subcapítulo.

Assim sendo, a ação educativa enceta-se como a peça fundamental na formação docente, contribuindo direta e indiretamente para a qualidade do processo educativo dos alunos a seu encargo, como explanado no seguinte subcapítulo.

3.2.A ação educativa como peça fundamental na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem

O processo de ensino e de aprendizagem assume um vínculo direto com o meio social no qual a criança se encontra inserida, importando a sua cultura, etnia, crenças e costumes, mas também os seus interesses e motivações pessoais. Assim, a aprendizagem será significativa quanto mais próximo esse processo se realizar face aos seus conhecimentos prévios e às suas experiências de vida, influenciando a sua relação com a escola (Libâneo, 1994). Desse modo, a mestranda considerou ao longo da sua *praxis* os alunos como elementos centrais do processo, procurando atribuir sentido às suas ações e redescobrir práticas, metodologias e estratégias que possibilitassem uma compreensão mais abrangente e completa dos educandos. Para além disso, teve como intuito a produção de uma prática que se sustentasse nas conceções dos alunos, procurando um ponto comum ou de motivação, que potenciasses práticas equilibradas e adequadas, para que estes incorporassem novos elementos às representações existentes e para que as reorganizassem (Perrenoud, 2008), tal como previsto no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Reconhecendo a importância e a influência da prática, todas as atividades desenvolvidas foram ponderadas, refletidas e analisadas de acordo com as informações recolhidas no contexto e as necessidades e os interesses evidenciados pela turma.

Como referido ao longo de todo o relatório, a formanda susteve a sua prática na afetividade por considerar as relações positivas entre professor-aluno fatores determinantes no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, previu ao longo das suas planificações momentos de “trabalho afetivo” entre pares, professora cooperante e estagiárias. No caso da rotina de final do dia de sexta-feira, por exemplo,

estava previsto as crianças darem abraços (cf. figuras 1 e 2, anexo 2BII) entre si e à professora cooperante, ao som de uma música relaxante, tendo como intuito fortalecer laços e criar bom ambiente. Ao longo da sua execução, era notório o entusiasmo e alegria no momento de partilha entre turma e respetivos agentes educativos, fora da habitual rotina formal, onde as próprias crianças decidiram incluir a díade no ritual, abraçando-as e sorrindo, demonstrando, assim, uma aceitação. Esta atividade conferia à turma um momento de descontração, onde reviveram a informalidade das ações típicas da EPE, onde os afetos são mais comuns entre os elementos do grupo e respetivos educadores. Para além disto, segundo Cunha (2008) o docente deve conhecer o seu aluno de forma particular potenciando o recurso a estratégias adequadas e estimulantes. Assim, identificando o nervosismo de alguns alunos aquando da execução de atividades no quadro, a formanda procurou usar o afeto como estratégia potenciadora de segurança, colocando as suas mãos de volta da criança (cf. figuras 3 e 4, anexo 2BII) e incentivando-a através de feedbacks positivos e palavras de encorajamento. Na visão de Saltini (2008, p. 103) o educador “que se centra nas crianças, observa e avalia constantemente. Trata a criança afetuosamente, sem excessos ou omissões”. Neste sentido, a formanda atendeu às necessidades das crianças, desenvolvendo com elas um vínculo afetivo que potenciou conquistas relacionadas com a prática pedagógica e a construção de conhecimento significativo.

Neste sentido, a semana com a temática dos “Sentimentos e emoções”, surgiu com o intuito de exaltar a importância da expressividade emotiva como fator de sucesso no processo de construção de saberes pessoais e sociais. Assim sendo, a formanda propôs um conjunto de atividades transversais ao tema e relacionadas com as diversas áreas curriculares. A título de exemplo, é possível referir duas atividades delineadas (cf. anexo 2BIII) pela mestranda, após o confronto desta com informações sobre alguns medos que assombravam determinadas crianças da turma. Esta questão é comum e deve ser encarada com respeito e consideração, para que o medo possa ser superado, porém, cabe ao docente a orientação dos alunos na procura de soluções.

Desse modo, na hora da leitura e da escrita foi analisado um conto na vertente dos medos que se sente sem explicação, levando a reflexão e a um diálogo participativo sobre o que muitas vezes se pensa ser e não é (Aguiar, 2009). Partindo da discussão de

perspetivas sobre o medo, a atividade “Guardar o medo” pretende conduzir os alunos na libertação dos seus, potenciando uma reflexão interior. Considerando o professor como o exemplo para os alunos, a mestranda começou por “guardar” um medo seu na caixa. A admiração perante essa atitude levou a um maior entusiasmo por parte dos alunos, culminando num acréscimo na vontade de “guardarem” os seus medos (cf. figura 5, anexo 2BII), demonstrando que todos os seres humanos podem tê-los, mas que devem esforçarem-se para os superar.

Para Sousa (2003) a expressão plástica permite proporcionar à criança um clima em que se possa exprimir de livre vontade, aceitando as manifestações emocionais de diversas ordens, sendo possível expressá-las e canaliza-las em atividades e tarefas que a possam compensar das dificuldades com que tem de se debater no dia-a-dia. Desse modo, surge a atividade “Borboletas sem medos”, que pretendia festejar a libertação da negatividade do medo que existia nos educandos. Assim, através da decoração das asas de uma borboleta criaram um padrão que significasse o sentimento de liberdade face à superação dos medos.

Para além disto, a execução da borboleta adveio do projeto “Histórias de Avental” relacionado com a hora da leitura e da escrita, previsto na planificação anual do 1º ano do 1º CEB do CNM. Desse modo, a mestranda aproveitou o tema para lhe atribuir um conceito mais próximo das crianças, criando aventais (cf. figuras 6 e 7, anexo 2BII) que teriam pequenos detalhes de cada história, confeccionados pelos alunos. Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico apresentam-se como objetivos para o 1º ano do 1º CEB, no âmbito da educação literária, “ouvir ler e ler textos literários” e “ler para apreciar textos literários” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.11). Nesse sentido, este pequeno projeto desenvolvido pretendia concretizar os objetivos apresentados através da construção pessoal e da manipulação de objetos concretos. Ao expor nas paredes da sala os diversos aventais, estes foram potenciadores de algumas situações observadas pela mestranda em que os alunos pegavam nos objetos elaborados e recontavam determinada história ou os próprios criavam novas narrativas. Segundo Matos (1997, p. 20) “o ensino da literatura (...) faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para que essa experiência se reproduza: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”. Por tudo isto, importa salientar a relevância e

o contributo da educação literária no desenvolvimento da criatividade, sendo que esta área do português deve ser trabalhada como forma de os alunos expandirem a sua compreensão crítica e consciente do mundo.

A educação artística, na qual se destaca a expressão musical, potencia, de igual modo, o aumento das situações e ocasiões de manifestação da criatividade, da inovação e da tolerância (Sousa, 2003). Neste sentido, considerando estas competências cruciais na formação das crianças e retomando a área curricular referida anteriormente, a formanda desenvolveu uma atividade que consagrava a expressão musical como mote da declamação de trava-línguas. Assim, após a memorização dos versos do mesmo, que importa referir que não era extenso e que o seu jogo sonoro propiciava a fácil memorização, foi declamado numa dinâmica musical, em modo de resposta. O trava-línguas *O que é que há cá?* foi recitado (cf. anexo 2BIV) tendo por base o ritmo de leitura demarcado pelas clavas e, enquanto uns declamam o primeiro verso os outros respondiam com o verso seguinte, dando a ideia de eco, analisada num momento anterior. Esta atividade assume elevada importância, pois o desenvolvimento da inteligência afetiva e social desenvolve-se de acordo com estímulos sonoros (Gordon, 2000).

Perspetivando o manual escolar no CNM como a principal ferramenta de trabalho dos alunos do 1º CEB, este assume-se como um meio didático e pedagógico “cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, uma combinatória de saber/conhecimento/(informação)” (Magalhães, 2006, p. 6). Apesar de a mestranda reconhecer os manuais como promotores de atividades pedagógicas e excelentes no que concerne a promoção da escrita e da leitura, estes contribuem para a promoção de métodos de ensino baseados na reprodução de conhecimentos e competências. Para Rego, Gomes e Balula (2010) os manuais não favorecem o fortalecimento das capacidades de reflexão e de intervenção. Dessa forma, cabe aos docentes constituir o manual na base das suas práticas em conjunto com uma dinâmica adequada ao contexto da turma, conduzindo os alunos no processo de ensinar e de aprender. Ao longo da sua prática, a díade procurou contrariar o uso do manual como único recurso. Assim, foram diversas as práticas que surgiram como modo de complementar este material, destacando-se o recurso às Tecnologias de

Informação e Comunicação (TIC) e a criação de histórias que dessem o mote para a resolução de exercícios propostos no mesmo.

Considerando a sociedade atual como “sociedade da informação e da tecnologia” (Ponte, 2000) o recurso às TIC revela-se essencial nas práticas do docente, permitindo uma maior aproximação dos educandos ao processo educativo. Estas possibilitam “uma nova interação entre o professor e os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional” (ibid., p. 77). Assim, o uso do manual escolar intercetando-se com o recurso às TIC foi um complemento crucial no desenvolvimento de práticas mais adequadas e próximas da realidade educativa, que permitiram despertar um maior interesse e empenho por parte dos alunos. Referindo a semana com a temática Agentes Secretos, é possível averiguar no seu mapa conceitual (cf. anexo 2AX) um conjunto de atividade correlacionadas que pretendem trabalhar as diversas áreas curriculares em torno de um só tema. As TIC foram cruciais no sucesso das atividades delineadas pela mestrandia, por recorrer a um avatar *online*, que se afigurava a um agente secreto, que ia cedendo missões aos alunos de acordo com o seu desempenho, através do sistema áudio e visual do computador. Estas missões partiam dos exercícios a propor nas aulas, nomeadamente na execução de tarefas do manual. Como tal, é possível afirmar que esta estratégia permitiu criar em enredo nas tarefas a realizar potencialmente superior ao esperado pela mestrandia, sendo diversos os momentos em que os alunos referiam a necessidade de falarem mais baixo com o perigo dos “inimigos” ouvirem as suas missões. Esta passagem demonstra o envolvimento da turma no enredo criado e o empenho na execução das tarefas propostas. Esta atmosfera mágica criada em torno de três dias consecutivos potenciou aprendizagens mais centradas e significativas para os educandos, o que será importante analisar face à fase transitória entre a EPE e o 1º CEB, onde os alunos proveem de um ensino focalizado na imaginação para a ação. Contudo, o espaço para as dúvidas e dificuldades foi concedido de igual forma, mas as interações e a construção de saberes foram estruturados de um modo mais rápido e acessível a todos (Coutinho et al., 2009).

A área curricular de estudo do meio é encarada por Roldão (1995) como uma vertente curricular de abertura para o futuro, onde os alunos aprendem sobre si e o

mundo que os rodeia. Deste modo, esta assumiu-se uma área de interesse, onde a partilha de opiniões e experiências era permitida em ampla escala, sendo que se afigura como “a aventura de partir à “descoberta” para conhecer o Meio – no sentido de saber pensar e actuar sobre ele” (Minsitério da Educação, 2001, p. 81). Como tal, o recurso às TIC revelou-se um recurso fundamental no sucesso da semana referente às “Profissões”, onde a formanda, na componente de estudo do meio, apresentou um vídeo (cf. anexo 2BV) sobre diversas profissões. Neste as pessoas pronunciavam-se sobre o seu trabalho, nomeadamente as atividades que realizam e o local laboral. Esta foi uma forma de captar a atenção dos alunos, essencialmente, por as pessoas se dirigirem concretamente ao 1ºB, surtindo assim um efeito de proximidade entre o vídeo e a turma. Após três momentos de visualização, foi aberto um diálogo, onde os alunos confrontaram as suas noções das referidas profissões com a realidade apresentada, sendo que algumas ideias se distanciavam dos contextos visualizados. Este momento foi desencadeador da construção de conhecimentos sustentados e derivados da realidade contextual dos alunos, permitindo-lhes alargar conceções e reintroduzir novos conceitos. Importa salientar

A expressão dramática assume-se como uma atividade com potencial para desenvolver competências relacionais e pessoais do educando, fomentando o ato comunicativo, interativo, afetivo e emocional. Partindo deste pressuposto, a expressão dramática correlaciona-se com o construtivismo pois contribuí para a construção de saberes da criança de um modo próprio, sustentando-se num autoconhecimento que estimula a procura de saberes relacionais e cognitivos. Assim, retomando a aula de estudo do meio anteriormente referida, a formanda concedeu aos alunos a oportunidade de utilizar a expressão dramática, nomeadamente a mímica com recurso a objetos, como meio de aprender e transmitir informações. Dessa forma, realizou-se um jogo em que os alunos representavam uma profissão, de acordo com objetos específicos, em modo de interação com a formanda (cf. figuras 8, 9, 10 e 11, anexo 2BII). Esta prática permitiu a alunos mais reservados, participarem de uma forma dinâmica e ativa pois a expressão dramática possibilita um canal comunicativo através da incorporação de uma personagem. Por tudo isto, esta metodologia valorizou o desenvolvimento estrutural da turma, pois o jogo de faz de conta promove

“ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potencia o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções” (Costa, 2003, p. 340).

Retomando o facto de as histórias serem um argumento para a utilização do manual. Importa salientar que estas, devido às suas características estruturais, são um recurso excecional no processo de desenvolvimento das crianças devido ao seu elemento lúdico, que permite canalizar a atenção dos alunos para o tema vigente e, desse modo, estimular a memorização e a concentração (Bernardo, 2009). Por este motivo, esta foi uma das estratégias implementadas pela mestrandia, tendo como exemplo a dinamização dos exercícios do manual de matemática que decorreram através da leitura de uma história (cf. anexo 2BVI). Esta tinha como intuito retratar o aniversário de uma menina, de seu nome Maria, de acordo com pequenas situações que justificavam a resolução dos exercícios propostos, mas surgindo como uma forma de auxílio da personagem. É de referir o empenho da turma em coadjuvar a personagem, querendo sempre solucionar os problemas e esperar o seguinte desafio, o que concedeu motivação para a resolução dos exercícios e, conseqüentemente, significação às diversas situações.

Perspetivando a escola como um meio propício para o desenvolvimento das relações pessoais e sociais, assim, assumindo a autonomia como a capacidade de decisão e a aceitação de uma “lei”, por reconhecê-la como necessária para si e para a comunidade envolvente (Menin, 1996), torna-se essencial que esta seja desenvolvida ao longo do percurso escolar do aluno. Considerando o Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (anexo II-1, alínea c) o professor do 1º CEB deve fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos (...) tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”. Desse modo, a formanda propôs uma atividade que procurou favorecer a autonomia, as interações e a responsabilidade dentro do espaço de sala de aula, propondo uma distribuição semanal de tarefas através de um quadro (cf. figura 12, anexo 2BII). Assim, um ou mais elementos da turma seriam responsáveis por determinadas tarefas decorrente das rotinas da turma. As referidas tarefas foram negociadas num diálogo aberto com os alunos, que inicialmente tiveram de identificar focos problemáticos na sala de aula e nas rotinas que necessitavam de ser suprimidos.

Esta atividade foi dinamizadora “do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004 p. 55).

Desse modo, a proposta, aparentemente simples, foi importante para que os alunos compreendessem a necessidade de contribuírem para a sociedade em que se inserem, em prol de um desenvolvimento positivo da mesma. Importa salientar situações em que estes depreenderam a importância da dinâmica social, assim, se o responsável pela arrumação das mochilas, por exemplo, falhasse a sua obrigação, os alunos facilmente reconheciam a confusão que se instalava na sala, sendo impossível a sua normal circulação. Nesse sentido, eram os próprios a chamar a atenção do responsável, alertando-o para o que a sua atitude prejudicava na dinâmica da sala. Esta atividade também permitiu momentos de cooperação entre alunos, possibilitando uma interajuda com resultados positivos nas tarefas partilhadas, uma vez que os próprios sugeriram que dois elementos seriam mais eficazes como ajudantes do professor, em vez de um, como inicialmente estabelecido. Partindo de uma componente de formação pessoal e social, esta atividade permitiu desenvolver a autonomia no sentido em que as tarefas deveriam ser realizadas de vontade própria, sem que houvesse um aviso prévio, responsabilizando, por isso, o aluno. Por consequência, a responsabilidade também assume grande importância, pois confere ao aluno uma valorização do seu trabalho, que ao ser-lhe atribuída uma ação específica verá a sua ação distinguida. Esta atividade pretendeu contribuir para a formação de cidadãos ativos, conscientes e críticos, tal como previsto no PC e no PE do CNM.

Esta atividade realizou-se de acordo com a visão do MEM por conceder-se de acordo com a valorização e a vivência de valores democráticos, bem como a consciencialização de diferentes fatores sociais, de modo partilhado entre docente e turma (Niza, 2007). Esta visão acompanhou as práticas da formanda e do seu par, que potenciaram diversos momentos de interação e partilha de ideias, assumindo-se esta vertente educativa como potenciadora de ações mais coesas e significativas.

O desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestrandia sucederam-se de um modo cooperativo, gerando novos conhecimentos e posturas. Assim, a evolução profissional corresponde às diversas experiências vivenciadas que contribuíram, efetivamente, para a qualidade do processo de construção de

conhecimentos de cada criança (Day, 2001). Por conseguinte, entende-se o professor como agente de mudança que visa a procura de modificações da realidade educativa, urgentes e cruciais ao desenvolvimento pleno dos educandos.

Deste modo, o “Projeto alimentação saudável – como e porquê?” (cf. anexo 2BVII) surge de observações consecutivas da díade dos hábitos alimentares dos alunos. Estas refletiram conjuntamente em prol do desenvolvimento de práticas que previssem a mudança de hábitos alimentares e a consciencialização da importância de uma vida ativa e saudável. Assim, com a apresentação do projeto “Lanches saudáveis – sempre a somar”, por parte da nutricionista da instituição, o par pedagógico concebeu a concretização do seu projeto em parceria com o implementado no CNM. Como principais modelos para as crianças, as famílias deveriam ser sensibilizadas para esta temática pois são um “espaço educativo por excelência”, sendo consideradas como “núcleo central do desenvolvimento” da criança (Diogo & Vilar, 2000, p. 37). Assim sendo, foram previstas diversas atividades, a decorrer entre o período de dezembro a janeiro, que procuraram atribuir importância e significado a hábitos alimentares saudáveis em conjunto com práticas de uma vida ativa, considerando a importância do professor promover interações com as famílias nos projetos desenvolvidos (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Posto isto, o projeto deveria iniciar-se com a formação dos pais, acerca de mitos e verdades sobre a alimentação com a nutricionista da instituição. No entanto, devido a situações imprevistas que impediram a realização da mesma, surgiu a alternativa de criar um folheto informativo (cf. anexo 2BVIII) de práticas alimentares e de vida saudáveis. Aliado a este, a díade desenvolveu uma ementa (cf. anexo 2BIX) específica que pretendia facilitar as famílias no processo de preparação dos lanches semanais dos educandos, possibilitando, assim, uma gestão do tempo e de recursos mais sustentável.

A aprovação da distribuição dos referidos documentos por parte da coordenação do 1º CEB não surgiu a tempo de desenvolver esta parceria, o que foi encarado como uma desvantagem, pois “a participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais (...) e sobre as relações escola-família” (Musitu, 2003, p. 148). Encarando esta problemática a díade prosseguiu com o projeto, investindo em diversas atividades encadeadas que

procuraram refletir os efeitos positivos de uma alimentação equilibrada ao invés de uma desequilibrada, recorrendo a exemplos concretos com os alunos. Assim, de acordo com a área curricular estudo do meio foram desenvolvidos debates em que os alunos expuseram os seus pontos de vista num ambiente potenciador da partilha de opiniões, sem esperar julgamentos. A análise dos seus hábitos alimentares, previu um processo reflexivo, onde a consciencialização de práticas menos saudáveis ficou patente em cada criança. Ao longo deste projeto, a díade pode observar a mudança de comportamentos alimentares da grande maioria das crianças. Apesar de as alterações ocorrem com ritmos diferentes, era notória a satisfação destas em apresentar o seu lanche à turma e às formandas, procurando reconhecimento da sua ação e demonstrar a sua consciencialização face à problemática. Por tudo isto, os professores eficazes não garantem apenas a aprendizagem dos seus alunos, mas a estimulação da mudança de comportamentos benéficos ao seu desenvolvimento (Tucker & Stronge, 2007, p. 9). Como previsto no projeto, a componente de uma vida ativa seria um tópico a incidir, contudo, a esmagadora maioria dos alunos apresentava hábitos desportivos, sendo que os que não apresentavam, praticavam, habitualmente, desporto na aula de educação física e motora. Ainda assim, a díade proporcionou uma aula de *zumba kids* (cf. figuras 13 e 14, anexo 2BII) à turma como exemplo de uma atividade significativa de uma vida ativa. Para culminar todo este processo, foi realizado um lanche saudável (cf. figuras 15, 16 e 17, anexo 2BII), que procurou apresentar algumas dicas referidas ao longo do projeto, como a ingestão de frutas variadas. Dessa forma, este foi um momento de partilha e de interajuda, onde os alunos puderam confeccionar as espetadas e o sumo, sendo a envolvência destes o resultado de toda a dinâmica estabelecida ao longo do projeto.

Para Serrazina (2007, p.16) “o professor precisa de ter abertura à inovação e experimentação. Ensinar é uma actividade extremamente exigente”. Sendo assim, a formanda procurou orientar e clarificar os alunos no seu processo de construção de saberes, através de uma metodologia reflexiva e preponderada, considerando, em todas as instâncias, o recurso a novas práticas e metodologias. De acordo com Silva e Silva (2005, p. 48) “aprender é um processo complexo, onde o ser humano deve ser o sujeito activo na construção do conhecimento, que só acontece a partir da acção do

sujeito sobre a realidade em que este actua”. Desse modo, o ensino deve ser ponderado em torno das necessidades e interesses dos alunos visando o seu desenvolvimento integral e transversal, devendo o professor facilitar o acesso aos mecanismos de aprendizagem. Deste sentido depreende-se o recurso a materiais didáticos nas aulas de matemática implementadas pela mestranda, que procurava o envolvimento dos alunos em situações de aprendizagem ativa. Estes permitem à criança “representar explícita e concretamente ideias matemáticas que são abstractas” (Moyer, 2001, citado por Pinto, 2012, p. 32), assumindo-se como mais-valia no processo de reconhecimento visual e tátil que a manipulação confere. Considerando a grande finalidade da matemática desenvolver nos alunos capacidades para implementar a matemática, de modo eficaz, na sua vida diária, esta configura-se de elevada importância na concretização do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, pode-se destacar a atividade “pratos numéricos” proposta pela mestranda à turma, através da manipulação de um material não estruturado (cf. figura 18, anexo 2BII), que pretendia trabalhar a noção dos números naturais de zero a nove, bem como o reconhecimento da sua quantidade e sua ordenação. Assim, os alunos associaram a representação do número à sua respetiva quantidade, tendo como suporte um registo (cf. anexo 2BX) que visava conferir sustentabilidade aos exercícios expostos no quadro. A confusão entre os números seis e nove surgiu com a criança F.D., sendo que a criança M.J. autopropôs-se para o ajudar na distinção entre ambos os números. Face a esta situação, a mestranda concedeu espaço para este momento cooperativo e de interajuda, onde a criança M.J. explicou que “o seis vale menos por ser gordinho, e o nove vale mais por ter uma cabeça maior”. Esta analogia permitiu que a criança F.D. compreende-se a diferença entre ambos os números, superando, assim, as suas dificuldades. O referido material foi essencial para a consolidação de conhecimentos numéricos, pois o manuseamento dos pratos com as quantidades e das molas que continham os números apelava ao uso do sentido visual estimulando o tátil, sendo o desafio proposto mais atrativo para os alunos. A possibilidade de manipulação conferiu uma proximidade maior no momento de ordenação crescente dos números, por ser fácil retirá-los e coloca-los no sítio correto. Assim, permitia uma visão ampla do plano e uma mais eficaz e rápida resolução.

Neste sentido, importa referir a visão de Caraça (1942, citado por Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.34) que reconhece que “cada época cria e usa os seus instrumentos de cálculo conforme o que a técnica lhe permite (...). O ensino (...) deve ser orientado no sentido de proporcionar a todos o manejo do instrumento que a técnica nova permite”. Deste modo, a importância da manipulação destacou-se, também, na consolidação do processo de adição, onde a formanda recorreu ao uso da “máquina de adição” (cf. figuras 19 e 20, anexo 2BII). A atividade estava proposta para a resolução de exercícios do manual. Contudo, durante o momento inicial de reconhecimento do material, alguns alunos revelaram dificuldades no processo aditivo. Assim, surgiu a necessidade da reorganização das propostas, sendo que os alunos praticaram, inicialmente, um conjunto de operações auxiliados pela máquina e de acordo com um registo (cf. anexo 2BXI), potenciando a sua compreensão face aos conceitos de parcelas e soma. Após este momento, os alunos puderam superar as suas dificuldades partindo de um material que possibilitou a concretização do pensamento matemático. Tudo isto correlaciona-se com a visão de Jesus e Fino (2005, p.7) que afirmam que os materiais manipuláveis na matemática podem “atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem aumentando a motivação e estimulando o aluno”. Posteriormente, com o intuito de trabalhar os sentidos da adição como juntar e acrescentar, objetivos previstos no *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (Damião & Festas, 2013), foram realizados diversos problemas que ajudaram a consolidar e a compreender estes conceitos, tendo por base o uso da “máquina”.

Perspetivando o recurso a atividades lúdicas como uma manifestação frequente e espontânea no desenvolvimento infantil, esta deve assumir-se como uma atitude natural e indispensável ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (Pessanha, 2003). Deste modo, a turma com a qual a díade desenvolveu a sua prática apresentou-se sempre motivada na execução de tarefas mais lúdicas, demonstrando um maior envolvimento e empenho da sua parte. Esta estratégia de integrar o lúdico ao trabalho de sala de aula revelou-se importante ao longo da construção de saberes dos educandos por fomentar um ensino mais direcionado e proximal.

Assim sendo, a mestranda desenvolveu estratégias lúdicas no decorrer das aulas de português tendo em consideração a importância deste primeiro contacto formal com o ensino da língua. Nomeadamente, a escrita numa fase inicial do 1º CEB, centra-se na escrita das letras, posteriormente de palavras e, mais tarde, na elaboração de frases que aumentam, progressivamente, o nível de complexidade. Focando apenas a leção das letras, o “p” foi a primeira das consoantes a ser apresentada aos alunos, sendo este o ponto de partida para a formação das primeiras palavras. Assim, através de uma apresentação PowerPoint (cf. anexo 2BXI), foi analisada a representação caligráfica da letra e desse modo o mote para os alunos trabalharem a motricidade fina. Esta competência, desenvolvida primordialmente na EPE, como defendem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), será fundamental no processo de desenvolvimento da escrita. Desse modo, uma das principais atividades consistiu no manuseamento de plasticina (cf. figuras 21 e 22, anexo 2BII) onde os alunos puderam experimentar a configuração gráfica da letra e, assim, reconhecer nesse processo a base da expressão escrita. Retomando a apresentação PowerPoint, a mestranda recorreu a diversos jogos tecnológicos que permitiam a aquisição e desenvolvimento de reconhecimento escrito e fonológico, partindo de um modo lúdico para o desenvolvimento das atividades. Por último, o trabalho de reconhecimento do fonema /p/ surgiu através da enunciação de palavras, onde as crianças tinham de identificar quais das palavras enunciadas continham o fonema. Esta foi a base para o reconhecimento de significado do fonema, que permitiu a ligação deste com outros, dando origem à leitura de palavras. Neste sentido, surgiu o comentário da criança T. A. que enunciou “já sei ler professora, ali diz pai e pão!”, mesmo antes que a formanda sugerisse a ligação destes dos fonemas presentes na apresentação. A alegria de poder juntar as letras e extrair significado demonstra que a aquisição da escrita foi bem-sucedida, sendo que Sim-Sim (2010) defende a competência escrita como um modo de demonstrar conhecimento, implicando estratégias de extração de significado.

Numa fase posterior de desenvolvimento da escrita, reconhecendo que as crianças constroem um sistema mais ou menos coerente de concepções sobre esta, estes podem apresentar falhas escritas que advêm de concepções erradas (Ferreiro & Teberosky, 1986). Desse modo, ao longo do processo de ensino da escrita a formanda percebeu

a dificuldade de algumas crianças em escrever algumas palavras. Assentando a sua prática numa observação e reflexão constante sobre a língua, a mestranda delineou o uso do ditado como método de compreender as dificuldades e os conhecimentos dos alunos, partindo dessas informações para decifrar o problema e posteriormente clarificar estratégias que as colmatem. O ditado consiste na conversão da expressão oral para o domínio escrito, tendo sido ditadas dez palavras, de conhecimento da turma. Neste processo subentende-se o "conhecimento dos fonemas (...) do modo como ocorrem na língua, dos grafemas e da sua correspondências com os fonemas, todo um conjunto de saberes sobre as convenções do modo escrito" (Sousa, 2014). Desse modo, foi possível constatar a dificuldades de percepção de alguns fonemas por parte da turma, essencialmente relacionados com os ditongos, o que permitiu a reflexão sobre novas práticas que visassem colmatar esta falha, pois a aprendizagem destas convenções é morosa e complexa, exigindo um trabalho exaustivo por parte do professor.

Conforme perspectiva Arends (2008, p.28) ser professor é "compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos". Desta forma, a prática pedagógica supervisionada conferiu à mestranda a possibilidade de desenvolver as competências gerais e específicas da docência previstas no Dec. Lei n.º 240/2001 e no Dec. Lei n.º 241/2001 ambos de 30 de agosto, procurando a melhoria da sua *praxis*, através de uma postura crítica e reflexiva, perspectivando a criança como centro da ação.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final pretende espelhar o culminar de todo o processo formativo da mestranda ao longo da prática pedagógica supervisionada quer na EPE como no 1º CEB, através de uma análise retrospectiva do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Deste modo, caracteriza-se o processo de formação profissional docente como um conjunto de processos, atividades e experiências (Guskey, 2000) que otimizam o conhecimento da realidade educativa em prol de ações mais capazes e adequadas. Partindo de uma constante observação, reflexão e avaliação dos contextos a mestranda procurou mobilizar conhecimentos que permitissem uma articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido, as potencialidades, os constrangimentos e as aprendizagens decorrentes da *praxis* da mestranda originaram possibilidades concretas de desenvolvimento, com vista a melhoria da ação educativa, sendo estas eludidas ao longo do presente capítulo.

Importa salientar que este processo não se apresenta como término da formação docente, mas antes a base de todo um processo de formação contínua prevista no Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que declara a importância da "aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação (...) aos sucessivos desafios". Esta necessidade formativa surge devido às mudanças do ensino, do currículo e da própria sociedade, que reconduzem o professor no desenvolvimento de competências que o tornem capaz de acompanhar a evolução e as alterações sociais, de um modo inovador e proactivo (Fullan & Hargreaves, 2001). Só desta forma, poderá questionar-se a validade ética da *praxis* educativa, possibilitando o desenvolvimento e a evolução profissionais. Assim, uma postura indagadora por parte da mestranda, na qual se reflete um aporte teórico-legal consistente, resultou em práticas, estratégias e metodologias mais adequadas aos alunos e, por sua vez, mais estruturadas. Desse modo, pode referir-se a preocupação da mestranda em implementar práticas que visassem a promoção da criança como

sujeito ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, através da estimulação do espírito de curiosidade, de descoberta e de questionamento.

Assumindo como metodologia a I-A, em ambas as valências, a mestranda procurou desenvolver a sua ação através deste ciclo investigativo, reconstruindo os seus saberes anteriores e integrando e acomodando novas aprendizagens. Este processo supõe que profissional que o executa apresente competências e capacidades para reformular questões emergentes da prática, através da observação e reflexão, que têm em vista a identificação de problemáticas que potenciem a escolha de novas práticas e metodologias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Desse modo, a mestranda mobilizou conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da sua formação, permitindo o desenvolvimento de um currículo integrado de ações que patenteavam os educandos como centrais no processo de ensino e aprendizagem. A formanda considera a I-A como responsável pela melhoria das suas práticas, por prever um questionamento constante da ação, de modo crítico e reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, os desafios e os problemas emergentes da prática propiciaram a criação de novas práticas e a procura da melhoria de estratégias e recursos.

A *praxis* educativa decorreu em regime de trabalho em díade, o que potenciou uma aprendizagem maior, por proporcionar o confronto de ideias e conceções de duas pessoas distintas, no que concerne à ação educativa, do mesmo contexto e das mesmas crianças. Deste modo, este caráter patente na formação da mestranda assume uma reflexão partilhada que gerou “processos de auto e co-avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Assim, os momentos de interajuda, a troca de opiniões e visões, o diálogo e o confronto de pensamentos, entre o par pedagógico, foram potenciadores de aprendizagens mais completas. Portanto, o trabalho desenvolvido em díade foi igualmente significativo de aprendizagens profissionais, destacando-se que o trabalho em equipa, no âmbito da docência, permitiu desenvolver um suporte profissional e pessoal, mediado entre intervenientes do mesmo processo formativo.

Para Aragão (1996, p. 112) “o professor desempenha o papel de mediador na construção do conhecimento, criando situações para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções para os problemas apresentados”. Nesse

sentido, a formanda orientou a sua prática à luz do modelo socioconstrutivista, onde a criança se assume como capaz de construir o seu próprio conhecimento, partindo do que já sabe, em busca do que quer saber, de acordo com vivências sociais. Por conseguinte, o delinear de ações adequadas e capazes de corresponder aos interesses e necessidades do grupo e da turma partiram da preocupação de proporcionar aprendizagens significativas. Considerando o perfil duplo para o qual a mestranda desenvolve a sua formação, como anteriormente referido, para a EPE e o 1º CEB, implica a tomada de decisões concisas, adequadas e responsáveis, em resposta às especificidades do contexto. Desse modo, fazendo um balanço geral, esta formação potencia um desenvolvimento holístico, conferindo um modo de pensar que correlaciona ambas as valências, concedendo, assim, ações mais articuladas e continuadas. Esta realidade explanou-se de forma mais concreta ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, por se suceder à prática no mesmo contexto, onde as experiências e o conhecimento da realidade foram uma mais-valia. Desta forma, a preocupação em amenizar o impacto do ingresso no 1º CEB teve em conta tanto o nível afetivo, como o curricular, devido ao conhecimento das práticas da EPE da instituição por parte da mestranda, permitindo perspetivar ações pedagógicas mais próximas e significativas.

Todas as atividades dinamizadas procuraram assumir uma vertente multidisciplinar e articulada, através do recurso a estratégias e materiais, que fomentassem a atenção e o empenho das crianças no processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, em ambas as valências educativas, a mestranda comprovou a eficácia do recurso a materiais desenvolvidos exclusivamente para o grupo e turma, que permitiam às crianças a descoberta e construção do seu próprio conhecimento de um modo sustentado, onde é possível conferir “forma” ao abstrato. Perspetivando a manipulação como uma forma de ampliar a conceção dos educandos “sobre o que é, como e para quê aprender, vencendo os mitos e preconceitos negativos, favorecendo a aprendizagem pela formação de ideias e modelos” (Rêgo & Rêgo, 2006, p. 43), estes outorgam uma inovação às atividades que compõem, aproximando-as do caráter lúdico tão importante nos primeiros anos da educação básica.

Assumindo uma postura “de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente compreensão da complexidade da prática profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44) a mestranda procurou culminar falhas identificadas no decorrer da prática da EPE. Desse modo, fazendo uma análise retrospectiva, a avaliação na EPE revelou-se uma das dificuldades, sendo a elaboração de ferramentas e métodos avaliativos um entrave na sua ação. A avaliação do grupo e de cada criança ocorria apenas por registos no diário de formação da díade e da partilha de informações com a educadora cooperante e técnica operacional. Por conseguinte, no 1º CEB esta dificuldade foi superada, tendo facilitado o registo formal característico deste nível educativo. Contudo, a elaboração de grelhas de verificação, a avaliação do desempenho das crianças nas atividades, o registo de diário e os diálogos entre díade e professores cooperantes possibilitaram um desenvolvimento da técnica de avaliação. Mesmo assim, a formanda espera que este processo possa melhorar e diversificar-se ao longo da sua formação contínua, pois avaliar é um processo organizativo de acompanhamento, de análise e de interpretação dos efeitos (Leite, 2001). Este processo deve permitir a tomada de decisões necessárias ao desempenho de uma ação docente fundamentada, conferindo “validade à avaliação” (ibid., p.35) por subentender processos de observação e reflexão.

Após a abordagem às potencialidades desenvolvidas pela mestranda, importa analisar, de igual modo, os constrangimentos e dificuldades inerentes ao longo de todo o processo formativo. Como tal, estes aspetos potenciam o desenvolvimento das competências para docência a todos os níveis, sendo crucial refletir sobre os mesmos com intenção de alterar práticas e atitudes, decorrentes de um estado reflexivo.

Considerando que a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, depreende-se a sua contribuição e influência no processo formativo da criança (Rego, 2003). Desse modo, o trabalho cooperativo com as famílias ao longo do processo de ensino e de aprendizagem na EPE foi sempre representativo e encarado como um modo de desenvolver competências relacionais de todo o grupo e forma de valorizar a criança como ser integrante de uma comunidade externa à família. Assim, a mestranda considera a importância de uma articulação escola-família na prática

docente, tendo este aspeto sobressaído nas suas práticas na EPE, onde esta interação surgiu a vários níveis educativos, como previsto no Dec. Lei n.º 2041/2001 de 30 de agosto. Este aspeto concedeu à ação da formanda um caráter mais proximal, por ter conhecido mais pormenorizadamente determinados aspetos familiares que justificam muitas das atitudes das crianças.

Por outro lado, no 1º CEB a participação das famílias cingia-se ao contacto com o orientador cooperante em reuniões marcadas previamente. Nestas o objetivo era dialogar sobre aspetos relacionados com a aprendizagem de conteúdos e a carga laboral dos alunos, demonstrando, assim, uma desvalorização das competências pessoais e sociais. Esta situação observada apresenta-se como um parecer negativo, pouco articulado com a EPE, onde a mesma instituição demarca proximidades alternadas entre a famílias e a escola. Do ponto de vista da formanda, isto aumenta o cariz formativo e rígido do ensino formal, pois o envolvimento participativo das famílias traduz-se num maior aproveitamento e desenvolvimento das capacidades intelectuais e comportamentais das crianças (Marques, 1991). Para além disso, poderia ter sido uma mais-valia no processo de adaptação da turma, na qual a mestranda desenvolveu a sua prática, onde o envolvimento dos pais poderia ter sido fomentador de uma maior estabilidade emocional e um acompanhamento mais próximo, que dispensasse as reuniões constantes onde a parecer das crianças se encontra excluído.

A planificação contendo a articulação entre as diversas áreas curriculares revelou-se uma das maiores dificuldades da mestranda ao longo do processo educativo no 1º CEB. Esta problemática não se evidenciou na EPE, tendo este aspeto sido conseguido eficazmente entre todas as áreas previstas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). A dicotomia entre ambas as valências pode justificar-se perante o modelo de pedagogia partilhada em funcionamento no 1º CEB do CNM. Deste modo, a formanda teve de considerar as exigências e opiniões de ambos os docentes da turma, procurando encontrar um ponto comum que permitisse uma articulação justificada e coesa. Contudo, a preocupação da mestranda em colmatar esta falha, teve por base a reflexão individual e em díade, que propiciou o delinear de práticas mais articuladas e a diversificação de estratégias e de recursos que favorecessem um percurso sequencial

(Serra, 2004). Desse modo, a implementação de práticas que visassem a articulação curricular, ocorreu ao longo das semanas, sendo objetivo pessoal da formanda aumentar a complexidade destas. Esta situação permitiu à mestranda a possibilidade de se confrontar com uma dificuldade, fomentando, assim, o espírito autocrítico e reflexivo, visando a melhoria da sua prática educativa, em prol de um ensino mais continuado e, por esse motivo, mais significativo.

Por tudo isto, importa salientar que este processo formativo assume-se como a procura da identidade profissional (Marcelo, 2009), que se enceta pela problematização de questões emergentes da prática na procura de alternativas eficazes e adequadas ao contexto educativo. Assim, o percurso de formação inicial da mestranda conferiu-lhe um conhecimento próprio da sua profissionalidade, podendo atribuir-lhe um carácter contínuo. Depreende-se, então, que realidade educativa será sempre responsável pela readequação das suas práticas, com vista um excelente e bem-sucedido processo de ensino e de aprendizagem das crianças com a qual desenvolverá as suas ações.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abreu, C. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família – um estudo de caso*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Aguiar, C. (2009). *Ensinando a criança a pensar (Online)*. Acedido a 20 de junho de 2015, disponível em http://www.ciman.com.br/conteudo-lateral/Ciman%20na%20imprensa/Edicao_1061_2_jornal_da_comunidade.pdf

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos da Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2008). *Um enfoque sobre a criança. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Conselho Nacional de Educação*. 198-339.

Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Almeida, L. (2004). Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In A. Mahoney & L. Almeida (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Palmarejo: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Aragão, R. (1996). Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento. *Revista Ciência & Tecnologia*, 3, 7-12.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: Editora MacGraw-Hill de Portugal.

Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: Políticas e actores*. Funchal: Universidade da Madeira.

Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. s.l.: Instituto de Inovação Educacional.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Trajectos*. Lisboa: Grávida.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Braga, F. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre. Braga: Universidade do Minho.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cardeira, A. (2012). *Educação emocional em contexto escolar (online)*. Acedido a 12 de junho de 2015, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>.

Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências Sociais*. São Paulo: Artmed.

Cavadas, L. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu*. Viseu: Departamento de Educação e Ensino à Distância.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio.

Cleto, P. & Costa, M. (2000). A mobilização de recursos sociais e de *coping* para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 13, 69-88.

Colégio Novo da Maia (2012-2015). *Projeto Educativo*.

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Cruz-Quebrada.

Costa, I. (2003). *Desejo de teatro: o instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, P. (1999). *A transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: Continuidade ou ruptura educativa?* Monografia para a obtenção do grau de mestre. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379.

Cunha, A. (2008). *Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. São Paulo: Papirus.

Damião, H. & Festas, I. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo. Cadernos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.

Elali, G. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, M. (2006). *Articulação Curricular: Jardim de Infância - Escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Bola de Neve.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fiorentini, D. (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, 3(4), 1-37.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino e S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-12). Coleção Infância. (3ª ed.). Porto: Porto Editora

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In. J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C., (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, P. (1997). O Pensamento Prático do Professor. In A. Nóvoa (Coord), *Os Professores e a sua Formação*. (pp.95-113). Lisboa: D. Quixote.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Gulbenkian Educação.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional Development*. California: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hoffmann, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, M. & Fino, L. (2005), Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos. In: M. Brito (Org), *Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Insular.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Editor: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2001). Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma. Reorganização Curricular do Ensino Básico. In: DEB (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no Ensino Superior? In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de*

Ciências da Educação – Educação para o sucesso: Políticas e actores. Funchal: Universidade da Madeira.

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 1, 5-14.

Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do jardim de infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Matos, M. (1997). *Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios*. Lisboa, IN-CM.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Marques, R. (1991). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Menin, M. (1996). *Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores*. Coleção Psicologia e Educação. (2.ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. In C. Alves & M. Teixeira (Orgs.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. (pp. 141-174). Porto: ISET.

Moreira, A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, P. (2004). *Eu sou único e especial! Autoconceito e auto-estima. Crescer a Brincar para o ajustamento psicológico*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In *25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Cadernos de Formação Cooperada. Lisboa: MEM.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.

Nono, M. & Mizukami, M. (2001). Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In *Reunião Anual da ANPED*, 24, 1-16.

Oliveira, B. (1992). A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In B. Oliveira & N. Duarte (Orgs.), *Socialização do saber escolar*. (pp. 91-105), São Paulo: Cortez.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Acção e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In Máximo-Esteves (org.), *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, K. (1992). O problema da afectividade em Vygotsky. In Y. Taille, H. Dantas e K. Oliveira, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Lda.

Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1, 41-60.

Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.

Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.

Perrenoud, P. (2008). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Org.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Piaget, J. (1997). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (2007). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio.

Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* (3ª edição). São Paulo: Cortez.

Pinharada, M. (2009). *Diferenciação pedagógica no 1º C.E.B.* Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de mestre. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pinto, A. (1998). Aprender a aprender o quê? *Conteúdos e estratégias. Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-53.

Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto, J. Lopes, L. Santos e J. Brilha, *Diferenciação pedagógica na formação*. (pp. 53-63). Lisboa: IEFP.

Pinto, S. (2012). *Materiais estruturados: qual o seu papel na aprendizagem dos primeiros números?* Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, 24, 63- 90.

Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. (pp. 11–34). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância. In *Relatório de Estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, pp. 33-57.

Prandini, R. (2004). A constituição da pessoa: integração funcional. In A. Mahoney e L. Almeida (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.

Rego, B., Gomes, C. & Balula, J. (2010). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. *XI Congresso da AEPEC*, 1-15. Évora: Universidade de Évora.

Rêgo, R. & Rêgo, R. (2006). Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: Lorenzato, S. (Org.), *O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores*. Campinas: Autores Associados.

Rego, T. (1999). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Rego, T. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Rio de Janeiro: Vozes.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro

(Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.

Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-14.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1998). Currículo - um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, 31-39. Portalegre: SPCE.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2008). Que educação queremos para a infância? In *Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Saltini, C. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Walk.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes e C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serrazina, M. (2007). *Ensinar e aprender Matemática no 1.º ciclo*. Cacém: Texto Editores.

Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, P. (1993). A acção educativa - Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*. (pp. 41-69). Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, R. & Silva, A. (2005). *Educação, aprendizagem e tecnologia. Um paradigma para professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Exedra - ACTAS DO I EIELP*, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Smolka, A. & Mortimer, E. (2011). A primazia da razão mediada. In T. Rego (Org.), *Cultura, aprendizagem e desenvolvimento*. Petropolis: Vozes.

Soares, N. & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento e A. Cerisara, *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, O. (2014). *O ditado como estratégia de aprendizagem. Educação e Formação*, 9, 116-127.

Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tacca, M. (2006). Relações Sociais na Escola e Desenvolvimento da Subjetividade. In M. Maluf et al., *Aprendizagem: Tramas do Conhecimento, do Saber e da Subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tucker, P. & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social, In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, pp. 141-175.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. (2001). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Yeboah, D. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22 (1), 51-68.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 553/1980 de 21 de novembro. Diário da República n.º 270/1980 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

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

Despacho normativo n.º 5220/1997 de 4 de agosto (2.ª Série). Diário da República n.º 178/1997 – II Série. Gabinete de Secretariado de Estado da Educação e Inovação. Lisboa. Afixa os objetivos e linhas de orientação curricular para a educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República nº 3 – I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação de aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos, dos alunos dos três ciclos do ensino básico regular.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 116/2005 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece as condições necessárias para a obtenção de habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da

organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Prevê os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos 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.

Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro. Diário da República n.º 213/2013 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

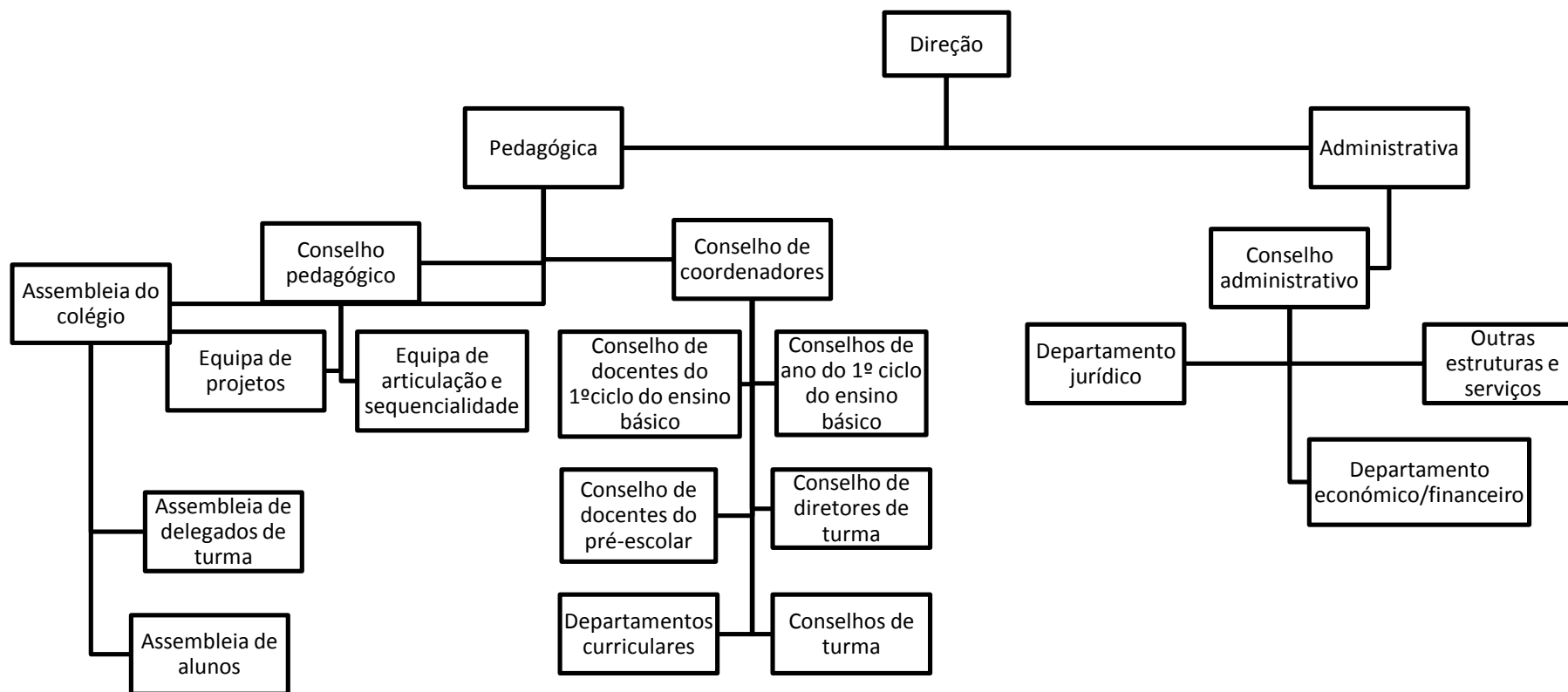
Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2014 – 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 59/2014 de 7 de março. Diário da República n.º 47/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas.

ANEXOS

Anexos 2 – Tipo A

Anexo 2AI – Organigrama do Colégio Novo da Maia



Esquema n.º1 - Organigrama do Colégio Novo da Maia

Anexo 2AII - Horário da turma do 1º B

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 - 9:30	Português		Português	Português	Expressão Musical e Dramática
9:30 - 9:45	Intervalo				
9:45 - 10h45	Filosofia para crianças	Matemática	Português	Português	Estudo do Meio
10:45 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 12:00	Inglês	Matemática	Inglês	Matemática	Matemática
12:00 - 13:15	Almoço				
13:15 - 14:15	Matemática	Português	Matemática	Inglês	Matemática
14:15-15:15	Matemática	Português	Matemática	Educação física e Motora	Hora da Leitura e da Escrita
15:15 - 15:30	Intervalo				
15:30 - 16:30	Estudo do Meio		Matemática	Estudo do Meio	

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada**Instituição Cooperante** Colégio Novo da Maia**Orientadores Cooperantes** professora Joana Pires e professor Nuno Resende**Ano/Turma** 1ºB**Díade** Isa Cruz e Sara Oliveira**Estagiária observada** Isa Cruz**Data de observação** 2015/01/15**Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.**

Considerando o natural entusiasmo da turma no processo de descoberta, segundo um processo indutivo, onde o diálogo e a discussão são fatores preponderantes, a formanda procurou sustentar a sua planificação nestes aspetos evidenciados ao longo da observação. Assim, espera-se o encorajamento destes momentos de interação, proporcionando à turma a oportunidade de explorarem os seus próprios processos de aprendizagem e de construção de conhecimento de forma individual e em conjunto com os seus pares.

De acordo com Arends (2008) as atividades a desenvolver com o grupo de alunos devem surgir de uma planificação que envolva 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. Neste sentido, a formanda procurou desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas interligadas e transversais a todas as áreas curriculares que culminassem num significativo processo de ensino e de aprendizagem, demarcado pela motivação dos alunos. Ao desenvolver práticas que garantam efetivas aprendizagens dos alunos a formanda pretende garantir um controlo do grupo pois tanto o desenvolvimento da aula como a interação do professor com a turma são aspetos fundamentais demarcados neste processo de aprendizagem (Libâneo, 1994).

A primeira parte da aula será o momento para colmatar possíveis dificuldades relativas à letra c e desenvolver algumas atividades que visem a consolidação da mesma. A atividade inicial da manhã surgiu da observação da alteração comportamental da turma ao longo das últimas semanas. Assim, a necessidade de desenvolver estratégias que permitam aos alunos um momento de decompressão e preparação para o início do dia de aulas, surgiu de momentos de reflexão em díade.

Após este momento de descontração, a formanda considerou essencial que os alunos recordem os conteúdos abordados, permitindo o esclarecimento de dúvidas, bem como a avaliação da aprendizagem dos alunos. Desta forma, surge a possibilidade do professor corrigir erros de raciocínio dos alunos tendo em conta que o questionamento e a resposta às suas dúvidas permitem, ao professor, verificar “o quanto os seus alunos se recordam das informações factuais ou compreendem um conceito” (Arends, 2008, p.412).

Apesar de a planificação ser complexa e ter exigido reflexão e preponderação por parte da formanda, a mesma, segundo Arends (2008) foi “feita para ser alterada” (p.93) caso se justifique em prol dos interesses, necessidades e ritmos dos alunos. Desse modo, de acordo com a aula do dia anterior, surgiu a necessidade de reajustar o plano de atividades, sendo introduzida a atividade *alimentar o caracol do Cuvito*. Porém, uma vez que a semana foi planificada tendo por base um fio condutor, atividade adequa-se as restantes, surgindo como atividade de consolidação. Assim, é-lhes concedida a oportunidade de praticar a escrita através de uma motivação extrínseca, como a de alimentar um animal através da escrita de palavras que possuam o som –ca, -co e -cu. Este será, também, o momento ideal de partilha de ideias, onde o erro deve ser utilizado em prol da aprendizagem e explorado para evitar futuras repetições.

A resolução de exercícios do livro foi delineada de acordo com a introdução de uma narrativa, que procura contextualizar e atribuir sentido às tarefas propostas no manual. Desta forma, a realização conjunta dos

exercícios e a correção dos mesmos em grande grupo, pretende envolver a turma no decorrer da atividade, promovendo a compreensão e a colmatação de possíveis lacunas que se poderão revelar no momento da prática.

Considerando que a formanda sustenta a sua ação em pressupostos socioconstrutivistas, depreende-se a importância que assume o trabalho cooperativo ao longo das atividades pedagógicas previstas na presente aula. Neste sentido, as seguintes atividades procuram, tal como as acima referidas, seguir este ideal. As propostas apresentadas serão desenvolvidas tendo por base a pedagogia cooperativa, que defende que a criança pode desenvolver-se de forma exponencial, se no seu processo de ensino e de aprendizagem interagir, experienciar e desenvolver ações cognitivas em conjunto com os pares. Dessa forma, convém salientar que os pares formandos terão em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo garantindo um desenvolvimento de competências de ambos, salvaguardando um trabalho conjunto tendo em vista o sucesso e a descoberta do trabalho com o próximo. Arends (2008) defende que “o modelo de aprendizagem cooperativa requer a cooperação e interdependência entre alunos nas estruturas de tarefas, de objetivos e de recompensa” (p.344).

A atividade *Sopa de letras* pretende que os alunos, em pares, descubram o total de onze palavras escondidas, desenvolvendo competências na área da leitura e escrita de palavras. Deste modo, cooperativamente, espera-se que os diferentes pares sejam capazes de desvendar todas as palavras. Pretende-se que identifiquem e escrevam, de forma correta, as vogais e consoantes já aprendidas, permitindo, também, o desenvolvimento do conhecimento ortográfico, o que se revela fundamental pois a “ortografia garante que qualquer leitor reconheça uma dada palavra escrita” (Cagliari, 1992; Morais, 2009). Esta é uma competência de extrema importância no 1º ano do 1º ciclo, sendo exigido ao professor o desenvolvimento de atividades e estratégias que procurem desenvolvê-la. Através da execução de um registo, a formanda pretende que os alunos desenvolvam a escrita de palavras e que se mantenham empenhados na atividade, pois tal como afirma Ong (1982) “o registo escrito pode permitir (...) reavaliar, estudar, reinterpretar”, sendo esta uma possibilidade de confronto com o erro.

A última atividade surgiu, de igual modo, da necessidade da turma em desenvolver a competência escrita, onde esta, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009) corresponde à “aprendizagem das correspondências som/letra e a compreensão das diferentes funções da escrita” (p.70) o que se correlaciona com a leitura, revelando-se indissociáveis e indispensáveis no processo de ensino da leitura e da escrita. Deste modo, a estagiária procurou elaborar estratégias que visassem a escrita como um recurso e não como um objetivo. Assim, a atividade *Colher para escrever* pressupõe que os pares sejam sujeitos a um desafio surpresa, em que terão de retirar um cartão que lhes indicará uma tarefa de escrita de uma palavra. Para isso, terão de colher as frutas da árvore que lhes permitam escrever a palavra indicada pelo cartão. De acordo com a mesma ideia da atividade anterior, os alunos serão sujeitos a um registo, prevendo, mais uma vez, o desenvolvimento da escrita e o envolvimento na atividade.

A aprendizagem concretiza-se através de um processo de atribuição de significados às experiências vivenciadas. Por conseguinte, compreende-se o intuito do planeamento focado de atividades adequadas e adaptadas à turma, que tenham em vista o seu desenvolvimento completo, procurando cumprir todos os objetivos e competências de aprendizagem a que se propõe.

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

A sala de aula assume-se como um espaço de excelência para as interações cognitivas e sociais das crianças (Niza, Segura & Mota, 2011). Deste modo, a formanda prevê dificuldades no que diz respeito ao comportamento dos alunos, decorrente do trabalho cooperativo, que propicia um entusiasmo crescente na

partilha de opiniões. Contudo, será importante que a formanda reforce a necessidade de manter um ambiente possível para realizar as atividades, onde a troca de informações deverá ser realizada de forma controlada.

Uma vez que a aprendizagem, de acordo com a teoria do socioconstrutivismo, não passa pelo encadeamento de atividades sucessivas, em que os alunos recebem, passivamente, a informação do professor, as atividades delineadas centram o seu desenvolvimento nas crianças. Desse modo, espera-se que os alunos sejam ativos e se envolvam nas tarefas, expondo as suas dúvidas e ideias, para que os significados possam ser desenvolvidos e coconstruídos. Assim, a exaltação na partilha de respostas/opiniões ou durante as próprias atividades pode revelar-se um entrave ao desenvolvimento das atividades. Porém, cabe à formanda relembrar as regras de participação, procurando repreender, de diversas formas subtis, os comportamentos desadequados e reforçar os comportamentos positivos e os esforços evidenciados.

Relativamente ao desenvolvimento das tarefas propostas, poderão surgir dúvidas entre alunos, o que não poderá ser descurado. Dessa forma, o ideal será proporcionar um momento geral de chamada de atenção, onde os alunos visados não se irão sentir expostos e os demais não terão espaço para dispersar a sua atenção. Assim, será fundamental que a formanda agilize a situação da melhor forma, procurando colmatar as dificuldades que surjam, recorrendo, por exemplo, à solicitação da explicação de alguns alunos da turma que não apresentem dificuldades. Será importante considerar que muitas vezes, a explicação entre alunos facilita o processo de compreensão.

Convém ressaltar, a importância da postura da formanda face às situações apresentadas, ou outras que possam eventualmente surgir. Assim, deverá reajustar-se, procurando, sempre, seguir os ideais de justiça e igualdade de oportunidades, mantendo uma atitude firme, atenta e afetuosa, onde o respeito e a afetividade se cruzem. Deste modo, a sua ação pretende culminar na igualdade de oportunidades e no desenvolvimento de capacidades e competências de toda a turma. Segundo Antolí, *et al* (1997) “docentes e alunos interagem de diferentes maneiras, criando as situações em que se constroem as novas aprendizagens” (p.693).

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Cabe ao professor gerir o ambiente de aprendizagem da turma com quem desenvolve o seu trabalho, desse modo, considera-se relevante observar a adequação da ação da formanda ao longo do desenvolvimento das diferentes atividades. A sua reação e atuação perante possíveis dificuldades, imprevistos ou situações problema serão importantes para avaliar a postura a assumir perante a turma. Esta deverá ser dinâmica e interativa, influenciando, positivamente, a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da turma e de cada aluno individualmente. Como referido anteriormente, será fulcral que a formanda privilegie a afetividade pois “além de mediar a aprendizagem, torna possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade, confiança” (Siqueira, Neto & Florêncio, 2011, p.1). Será importante considerar na observação o controlo do grande grupo por parte da mesma, na medida em que a formanda deve garantir que a turma respeita as regras de intervenção e de trabalho de pares, onde a equidade deverá ser preservada. A atenção face à postura dos alunos também representa um aspeto a observar, pois como alunos do 1º ano revela-se de extrema importância a criação de hábitos das regras de sala de aula, nomeadamente, sentar corretamente na cadeira.

Tendo planificado as atividades pedagógicas em tornos das necessidades e interesses dos alunos, a formanda considera que a atenção dos alunos e a sua motivação poderão ser aspetos a apreciar, permitindo avaliar as suas capacidades de adequação e preparação das tarefas. Defendendo que a aprendizagem surge nas mais diversas situações do dia-a-dia a formanda deve procurar adequar o seu discurso, articulando corretamente as palavras e usando um discurso e tom de voz que permitam o total entendimento dos enunciados que produz. A exigência do vocabulário, bem como o rigor da sua aplicação serão outros dos

fatores a considerar em termos observacionais, demonstrando, desta forma, a formanda a sua capacidade explicativa face às interrogações dos alunos.

A gestão do tempo previsto será sempre um fator de reajuste, relacionando-se, intimamente, com a reflexão na ação, que deverão ser dois aspetos a controlar pela formanda. Contudo, esta considera mais importante o respeito pelos ritmos dos alunos ou o motivo de desinteresse dos mesmos, o que levará a uma ação preponderada, onde no momento da ação deverá realizar a gestão que considerar mais adequada e justificável. A preocupação em centrar os alunos no centro do processo de ensino e de aprendizagem, deverá traduzir-se no empenho, motivação e envolvimento dos mesmos, tornando-se, por isso, um dos aspetos a considerar na observação.

Referências bibliográficas

Antolí, V., Pavía, V. & Munõz, F.(1997). A didáctica como campo de conhecimento científico – As estratégias metodológicas. *Enciclopédia Geral da Educação*.vol.3, pp. 559- 792.

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

Cagliari, L. C. (1992). *Alfabetização e Lingüística* (5a ed.). São Paulo: Scipione.

Libânio, J. (1994). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Morais, A. G. (2009). *Ortografia: ensinar e aprender* (10a ed.). São Paulo: Ática.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Lisboa.

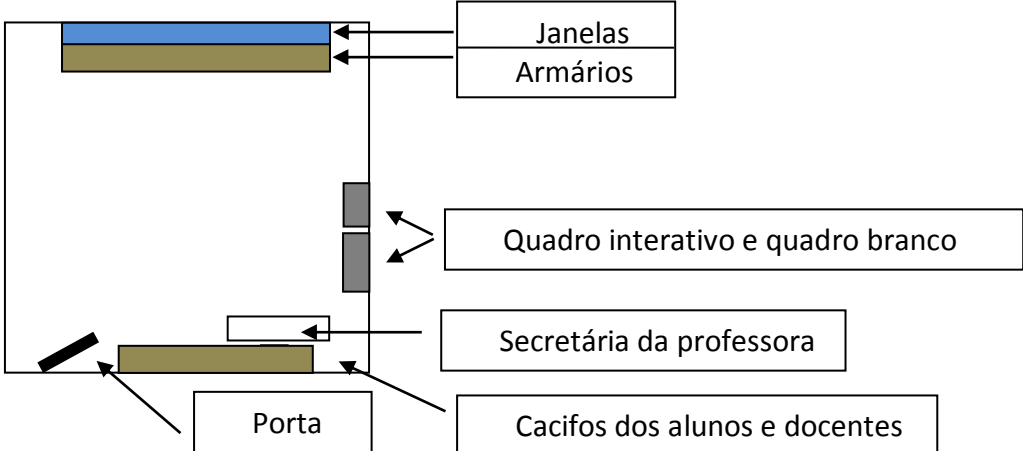
Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. e Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Reis, C. (coord.). Ministério da Educação: Lisboa.

Siqueira, A., Neto, D. & Florêncio, R. (2011). *A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos*. Brasil: FACETEN.

Grelha de observação do contexto escolar

A presente grelha de observação tem como intuito conhecer e compreender a organização, estrutura e funcionamento da realidade educativa, em que a díade está inserida. Este conhecimento pretende envolver, para além da sala de aula, aspetos exteriores à mesma, possibilitando uma posterior análise reflexiva, por parte das estagiárias, com o propósito de atuar no contexto de uma forma adequada e adaptada.

Caracterização da turma			
Qual o número de alunos da turma?		São 22 alunos.	
Quais as idades dos alunos?		Têm idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.	
Qual é o número de raparigas da turma?	São 8 raparigas.	Qual é o número de rapazes da turma?	São 14 rapazes.
Qual o número de alunos com necessidades educativas especiais? Quais as suas patologias? Possuem professor especializado?		Não existem crianças com necessidades educativas especiais.	
Quantos alunos não apresentam a Língua Portuguesa como língua materna?		Nenhum.	
Todos os alunos frequentaram a educação Pré-Escolar?		Sim.	
Quantos destes alunos frequentaram o Colégio Novo da Maia?	16 alunos.	Quantos destes alunos frequentaram outras instituições de educação Pré-escolar?	6 alunos.
Espaço físico da sala de aula			
Qual a localização da sala de aula?		A sala 7 encontra-se no polo II do Colégio Novo da Maia.	
O espaço apresenta requisitos de higiene e de segurança?		Sim, por exemplo, as tomadas encontram-se elevadas, ou seja, fora do alcance dos alunos; existe uma banca com um lavatório com água para situações de higienização; e a sala possui um detetor de fumo e sinalização que indica a saída de emergência.	

Qual é a disposição do espaço?			
O espaço é ventilado?	Sim.		
Qual o tipo de luminosidade que apresenta?	Natural, duas grandes janelas, e artificial, 10 lâmpadas.	É adequada e suficiente às condições do espaço?	Sim.
Possui sistema de aquecimento?	Sim, três aquecedores.		
Possui sistema de refrigeração?	Sim, duas ventoinhas de teto.		
Qual o tipo de quadro que a sala possui?	Possui um quadro interativo e um quadro branco de escrita.		
Existe algum espaço para expor os trabalhos realizados pelos alunos?	Sim, as paredes da sala de aula e uma parte das paredes exteriores à mesma.	Se sim, o mesmo é suficiente e está estrategicamente localizado?	Sim, é suficiente e possibilita que os trabalhos dos alunos sejam apreciados e, por isso, valorizados.
O espaço possui recipientes para a reciclagem e para a reutilização dos materiais?	Possui apenas recipientes para a reciclagem.		
Existe algum tipo de consciencialização relativa ao consumo energético?	Sim, aviso aos docentes relativo ao desligar as luzes, o computador, os aquecedores e as ventoinhas.		

O espaço é adequado ao número de alunos?	Sim.
Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?	Existem poucos trabalhos expostos.
O mobiliário é adequado para os alunos?	Sim.
Os armários são acessíveis aos alunos? Conferem-lhes autonomia?	Sim, os alunos podem aceder a todos facilmente.
Os alunos têm a possibilidade de guardar os seus bens materiais?	Sim, nos cacifos individuais.
Existe acesso direto ao espaço exterior?	Não.

Organização do tempo e rotinas

	Horário/duração	Tarefas realizadas	Intervenientes	Níveis de autonomia		
Entradas	- 8:30 às 8:40 – 10 minutos.	Retirar os seus materiais da mochila e organizá-los nas mesas.	Alunos.	As crianças retiram os seus materiais da mochila e organizam a sua mesa sozinhas? Sim, as crianças são completamente autónomas nestas tarefas.		
	- 9:45 às 9:55 – 10 minutos. - 15:30 às 15:40 – 10 minutos.	Entrar na sala, lanchar (em algumas casos), regressar ao lugar e retornar à calma.	Alunos.	As crianças retiram o seu lanche e lancham sem orientação do adulto? Sim, todas as crianças retiram o seu lanche das lancheiras e vou comer para o espaço exterior.		
	- 11:00 às 11:07 – 7 minutos. - 13:15 às 13:22 – 7 minutos.	Entrar na sala, regressar ao lugar e retornar à calma.	Alunos.	Ao sinal dos assistentes operacionais os alunos dirigem-se para a sala autonomamente e entram na sala caso lá se encontre um adulto.		
	Intervalos/lanches	Horário/duração	Intervenientes	As crianças	Qual a	Níveis de autonomia

			trazem o lanche de casa?	tipologia do lanche?		lixo proveniente do lanche?	
	- 9:30 às 9:45 – 15 minutos. - 10:45 às 11:00 – 15 minutos. - 15:15 às 15:30 – 15 minutos.	Alunos.	Todas as crianças trazem lanche de casa à exceção de três que lancham na cantina do colégio.	Os lanches apresentam-se variados, sendo que decorre um projeto relativo aos lanches saudáveis.	As crianças vão por iniciativa própria à casa de banho? As crianças são capazes de gerir o tempo que têm para lanchar?	Nem sempre, muitas das crianças esquecem-se de ir, pedindo para o fazer durante as aulas. Não, é necessário dispensar, sempre, cerca de 5 minutos para terminarem de lanchar.	Alguns dos alunos revelam preocupações relativas à reciclagem, mas grande maioria não o faz.
Saídas	Horário/duração	Tarefas realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia	
Ambiente educativo na sala de aula							
Quais as metodologias de trabalho utilizadas pelos professores?							
As estratégias utilizadas são adequadas às diferentes							

características dos alunos?	
É tida em conta a diferenciação pedagógica nas diversas atividades?	
Verifica-se uma reflexão na ação relativa ao reajustamento das estratégias utilizadas pelos professores?	
Está patente a articulação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas?	
Os alunos entrem ajudam-se na realização das tarefas?	
O trabalho realizado entre os alunos é caracteristicamente colaborativo?	
As regras da sala de aula são respeitadas pelos alunos?	
Estando em processo de adaptação ao 1º ciclo, os alunos revelam incompreensão relativamente a algumas regras da sala de aula a respeitar?	
Como é avaliado o comportamento dos alunos?	
Organização do grupo de alunos	
A organização da sala foi feita em função das necessidades dos alunos?	
A disposição dos alunos na sala permite o trabalho colaborativo entre estes?	
Qual o critério de organização e distribuição dos alunos na sala de aula?	
Os alunos podem circular, autonomamente, na sala de aula?	
A organização dos alunos é flexível de acordo com o tipo de trabalho desenvolvido?	

Interação entre os diversos intervenientes	
Alunos-professores/professores-alunos	
A relação entre os alunos e os professores é de proximidade? Em caso afirmativo, esta relação não influencia o nível de exigência?	
Os alunos demonstram iniciativa própria na participação? E os professores estimulam e reforçam a participação de todos os alunos?	
Os professores demonstram confiança nas possibilidades de aprendizagens de todos os alunos, atendendo às suas diferenças individuais?	
Os alunos procuram os professores em situações de conflito? Por sua vez, os professores gerem com flexibilidade essas mesmas situações?	
Professora titular-Encarregados de Educação/Encarregados de Educação-Professora titular	
A relação entre os dois intervenientes evidencia confiança relativamente aos alunos?	
Existe comunicação frequente de ambas as partes?	
Existe uma dinâmica de interajuda, na resolução de constrangimentos de estruturas pessoais, sociais e cognitivas dos alunos, por parte de ambos os intervenientes?	
Aluno-aluno	
Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	
Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos	

outros?							
Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?							
Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?							
Os alunos partilham voluntariamente os objetos?							
Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?							
Os alunos revelam interação com os alunos das outras salas?							
Alunos-Assistentes operacionais/assistentes operacionais-alunos							
Os alunos revelam confiança nos assistentes operacionais?							
Em caso de acidente ou de outro problema os assistentes operacionais mostram-se disponíveis e atenciosos?							
Existe uma relação de respeito mútuo?							
Projetos em curso/desenvolvimento							
Designação	Quando surgiu?	Objetivos	Áreas disciplinares	Quem envolve?	Tem por base as necessidades dos alunos e das famílias?	Tem em conta a motivação dos alunos, a sua autonomia e iniciativa?	É flexível e contínuo?

Projeto lanches saudáveis	Em outubro.		Estudo do Meio.	Alunos, encarregados de educação e docentes.	Essencialmente, as necessidades dos alunos, de		
Recreio							
Quais são os espaços destinados à hora do recreio?							
Esses locais apresentam condições de higiene e segurança? São abrigados?							
O recreio possui materiais ou recursos? Em caso afirmativo, estes revelam-se suficientes, diversos, seguros e de fácil higienização? Que tipo de interações estes permitem?							
Comentários/inferências							

Anexo 2AV – Grelha de verificação da oralidade

Observadoras: Isa Cruz e Sara Oliveira
Instituição: Colégio Novo da Maia

Ano/turma: 1ºB **Professora titular:** Margarida Baldaia
Data de observação: __/__/____

Grelha de verificação da oralidade (Compreensão e expressão oral)

Nome do aluno: _____

			Sempre	Às vezes	Poucas vezes
Parâmetros	Interação discursiva	Escuta os outros e espera pela sua vez de falar.			
		Respeita as regras de cortesia.			
	Qualidade de participações	O que diz corresponde com a temática a ser abordada.			
		As suas observações, interesses, curiosidades são pertinentes.			
	Produção do discurso oral	Fala de forma audível e perceptível.			
		Articula corretamente as palavras.			
		O vocabulário utilizado adequa-se à situação discursiva.			
	Produção de discursos de acordo com a situação comunicativa	Responde adequadamente a questões.			
		Formula perguntas e pedidos.			
		É capaz de expressar ideias, sentimentos e emoções.			
	Compreensão oral do discurso oral	Aponta palavras desconhecidas.			
		Cumpe instruções e pedidos.			
		Refere o essencial de um pequeno texto ouvido.			

Anexo 2AVI – Planificação do dia 6 de novembro de 2015

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadores Cooperantes professora Margarida Baldaia e professor Nuno Resende

Ano/Turma1ºB

Díade Isa Cruz e Sara Oliveira

Estagiária observada Isa Cruz

Data de observação 2014/11/06



Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Aula de Português				
Início: 8:30 Fim: 8:40 Duração: 10 minutos	<u>Área Curricular:</u> - Português. <u>Domínios:</u> - Oralidade. - Leitura e escrita.	Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula e realizam as suas rotinas habituais, sentando-se, no final, nos seus lugares.		Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um caráter formativo.
Início: 8:40 Fim: 9:05 Duração: 25 minutos	<u>Subdomínios:</u> - Respeitar regras da interação discursiva. - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. - Apropriar-se de novos vocábulos. - Produzir um discurso oral com correção.	Atividade: <u>Vamos conhecer o al, el, il, ol e ul</u> Estratégias: Para introduzir a junção das vogais com a consoante l, a estagiária apresentará um power point (cf. anexo 1I) que relembra as sílabas que a letra l forma com as vogais, partindo dessa forma para a explicação de que no caso específico da letra l, as vogais também se podem encontrar antes da consoante, formando, assim, também uma sílaba. É importante que a estagiária explique à turma que este é um caso único de leitura, sendo que não acontece com todas as consoantes que vão conhecer.	- Computador; - Quadro interativo; - Power point (anexo 1I); - Lista de palavras (anexo 2I).	Instrumentos de avaliação - Utilização do programa ClassDojo. - Observação direta não participante por um dos elementos da díade.

<p>Início: 9:05 Fim: 9:15 Duração: 10 minutos</p>	<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. - Falar de forma audível. - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. - Responder adequadamente a perguntas. - Partilhar ideias. - Discriminar pares mínimos. - Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante – vogal). - Indicar nomes de profissões cujos nomes tenham o mesmo fonema. - Repetir uma sílaba V 	<p>De forma a desenvolver a consciência fonológica dos alunos, pois é de extrema importância que discriminem os sons de l+vogal ou vogal+l, a estagiária lerá uma lista de palavras (cf. anexo 2l) que contém palavras com os dois tipos de sílabas, sendo que os alunos devem dizer “stop” de cada vez que ouvem uma palavra ou com al, ou el, ou il, ou ol ou ul. Este tipo de interação revelou-se uma mais valia em outras atividades, pois proporciona uma espécie de jogo que leva a que os alunos estejam atentos e motivados, procurando escutar com atenção as diferentes palavras.</p> <p>No final da atividade é importante que a estagiária atribua pontos positivos pelo respeito das regras de participação da atividade aos alunos, sendo uma forma de os estimular a manter o comportamento. Caso se verifique o contrário, é necessário que a formanda use o programa no momento, com o intuito de alertar os alunos.</p> <p>Atividade: <u>Qual a sílaba?</u> Estratégias: Dando continuidade à atividade anterior, os alunos terão de alguns cartões (cf. anexo 3l) no quadro branco que não têm uma sílaba. Desta forma, a estagiária irá propor aos alunos que completem as sílabas em falta recorrendo a ímanes em forma de letras. Através desta atividade, a formanda espera que os alunos demonstrem que reconhecem a diferença entre os dois tipos de sílabas que a letra l pode formar com as vogais, bem como o reconhecimento do som das diferentes vogais com a consoante l, sendo que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões de palavras (anexo 3l); - Ímanes das letras a, e, i, o, u e l. 	
--	--	---	---	--

<p>Início: 9:15 Fim: 9:30 Duração: 15 minutos</p> <p>Início: 9:30 Fim: 9:45 Duração: 15 minutos</p> <p>Início: 9:45 Fim: 9:52 Duração: 7 minutos</p> <p>Início: 9:52 Fim: 10:12</p>	<p>(vogal) juntando no final uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba VC (vogal – consoante).</p> <p>- Escrever e identificar as letras a, e, i, o, u e l, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.</p> <p>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao tema das profissões.</p> <p>- Escrever corretamente as sílabas VC (vogal-consoante).</p>	<p>nesta atividade, apenas terão de completar sílabas formadas por vogal+l.</p> <p>Atividade: <u>Caracol, caracol</u></p> <p>Estratégias: A estagiária irá pedir aos alunos responsáveis da semana que ajudem a distribuir os manuais de Português pelos colegas. Após a sua distribuição a estagiária irá iniciar a resolução dos exercícios propostos na página 44, sendo que para isso será projetada a mesma no quadro interativo. Assim, serão realizados e corrigidos oralmente todos os exercícios em conjunto com a turma.</p> <p>Rotina do lanche Ao sinal da estagiária os alunos saem ordeiramente dos seus lugares e dirigem-se para o recreio com o lanche, marcando no registo o tipo do seu lanche.</p> <p>Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula, sendo que os que ainda não acabaram de lanchar terão de o fazer na sala.</p> <p>Atividade: <u>Al, el, il, ol, ul... que som ouves tu?</u></p> <p>Estratégia: Após todos os alunos estarem devidamente sentados a estagiária dará continuidade à resolução dos exercícios propostos no manual. Assim, na página 45, a estagiária irá propor um jogo, intitulado de “al, el, il, ol, ul... que som ouves tu?” complementando a proposta de atividade da página 45 do manual. Desta forma, a estagiária irá ler</p>	<p>- Manual de português; - Computador; - Quadro interativo.</p> <p>- Manual de Português; - Frases (anexo 4l).</p>	
--	--	--	---	--

<p>Início: 10:37 Fim: 10:45 Duração: 8 minutos</p>		<p>Assim, no caderno diário, todos os alunos terão colada uma ficha relativa às sílabas al, el, il, ol e ul que terão de resolver após a leitura dos exercícios pela estagiária.</p> <p>Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam a sua mesa e pode sair para o intervalo.</p>	<p>- Fichas relativas às sílabas al, el, il, ol e ul; - Cadernos diários.</p>	
Aula de Matemática				
<p>Início: 11:00 Fim: 11:07 Duração: 7 minutos</p>	<p><u>Área Curricular:</u> - Matemática.</p> <p><u>Domínio:</u> - Números e operações.</p>	<p>Rotina de entrada Os alunos entram na sala de aula e devem sentar-se ordeiramente nos seus lugares.</p>		<p>Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá assumir um caráter formativo.</p>
<p>Início: 11:07 Fim: 11:27 Duração: 20 minutos</p>	<p><u>Subdomínios:</u> - Números naturais. - Subtração.</p> <p><u>Objetivos:</u> - Conhecer os números até cinco. - Subtrair números naturais.</p>	<p>Atividade: <u>Dar, perder e comer</u> Estratégias: A estagiária irá propor à turma que resolvam alguns desafios (cf. anexo 5I) através da manipulação de diversos objetos que, de acordo com a situação de dar, perder ou comer, os alunos terão de indicar quantos objetos restam, realizando, deste modo subtrações de forma indireta. Para que seja mais dinâmico e interativo, os objetos estarão disponíveis para os alunos manipularem, sendo estes desenhos que podem ser colados no quadro com patafix, para que a resolução do exercício seja perceptível para todos os alunos. A estagiária terá de apresentar uma postura orientadora e atenta, pois sendo um novo conteúdo, alguns dos alunos podem, ainda, revelar dificuldades.</p>	<p>- Lista de desafios (anexo 5I); - Objetos desenhados em papel – berlindes, bolas de berlim, bolas de futebol, bolachas, moedas e brinquedos; - Patafix.</p>	<p>Instrumentos de avaliação - Utilização do programa ClassDojo. - Observação direta não participante por um dos elementos da diáde.</p>
<p>Início: 11:27</p>	<p><u>Descritores de desempenho:</u> - Contar até cinco objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem</p>	<p>Atividade: <u>Subtrair com o colar de contas</u></p>	<p>- Colares de contas</p>	

<p>Fim: 11:42 Duração: 15 minutos</p>	<p>escolhida. - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até por manipulação de objetos. - Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, cinco unidades.</p>	<p>Estratégia: Dando continuidade à atividade anterior, será necessário que os alunos comecem a realizar subtrações de uma forma menos concreta, sendo, então, proposta a realização de subtrações com recurso ao colar de contas. Assim, a estagiária irá pedir aos ajudantes do professor que ajudem a distribuir os colares de contas, sendo que posteriormente, irá apresentar um colar de contas, em tamanho grande, para que todos os alunos consigam visualiza-lo. Neste sentido, serão apresentadas diversas subtrações, que serão realizadas pelos alunos em pares, sendo que a posterior correção será feita no final de cada subtração. Deste modo, será chamado um aluno ao quadro, para que resolva através do grande colar de contas a subtração, indicando aos colegas o seu raciocínio. É de salientar a importância das crianças falarem perante a turma, auxiliando-as a desinibir-se perante situações de exposição oral, sendo a manipulação de materiais estruturados essencial no que diz respeito a permitir a construção do pensamento de forma mais concreta, contribuindo para a progressão do pensamento matemático e do cálculo mental.</p>	<p>pequenos (22). - Colar de contas em tamanho grande.</p>	
<p>Início: 11:42 Fim: 11:57 Duração: 15 minutos</p>		<p>Atividade: <u>Cartas especialmente matemáticas</u> Estratégia: Tendo em conta a temática da semana, a estagiária irá perguntar à turma se conhecem a profissão de carteiro, passando a explicar algumas das suas funções, mostrando como exemplo uma carta que recebemos pelo correio. Neste seguimento, irá</p>	<p>- Cartas (22) – com contas no seu interior; - Marcos do correio (com o número 0, 1, 2, 3 e 4).</p>	

<p>Início: 11:57 Fim: 12:00 Duração: 3 minutos</p>		<p>apresentar um grande envelope que lhe foi entregue pelo carteiro, que contém sem número de cartas para o 1ºB, sendo que vêm todos do país dos números e tendo como remetente cada um dos alunos da turma. Assim, a estagiária irá distribuir por todos os alunos as cartas, que estes irão abrir, sendo que esta irá questionar o que encontram dentro da mesma, que serão duas contas de subtrair por cada aluno. Deste modo, a estagiária irá explicar que houve uma confusão no país dos números e uns que haviam ido passear perderam-se e chegaram até aos correios, onde ouviram dizer que o 1ºB eram os únicos que os poderiam ajudar por serem tão bons a resolverem contas de subtrair. Todos terão de resolver as suas contas e, quando chegarem ao resultado final devem ir coloca-las no marco de correio correspondente ao resultado, que estarão assinalados com o 0, 1, 2, 3 e 4, ajudando, dessa forma, os números a voltar para a sua morada certa.</p> <p>Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam a sua mesa e será importante a estagiária atribuir pontos aos alunos que apresentem uma mesa organizada, sendo que se deve valorizar esse fator de arrumação por parte dos alunos, sendo que após cumprirem essa tarefa podem sair para a hora de almoço.</p>		
Aula de Estudo do Meio				
<p>Início: 15:30 Fim: 15:37 Duração: 7</p>	<p><u>Áreas Curriculares:</u> - Estudo do Meio -Expressão Dramática</p>	<p>Rotina de entrada Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus lugares sendo que os que não terminaram o lanche</p>		<p>Modalidade de avaliação: Ao longo de todas as atividades a avaliação irá</p>

<p>minutos</p> <p>Duração: 15:37 Fim: 16:00 Duração: 23 minutos</p>	<p><u>Domínios:</u> - À descoberta dos outros e das instituições. - Jogos dramáticos.</p> <p><u>Subdomínios:</u> - Outras pessoas com quem mantém relações próximas. - Linguagem não verbal</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u> - Identificar as profissões existentes; - Reconhecer os locais e as funções de algumas profissões mais comuns; - Improvisar, individualmente, atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos um objeto real de acordo com um tema. - Mimar, individualmente, atitudes, gestos e movimentos</p>	<p>devem fazê-lo dentro da sala e no final dirigirem-se para os seus lugares.</p> <p>Atividade: <u>Conhecemos todas as profissões?</u> Estratégias: Após todos os alunos estarem devidamente sentados, a estagiária irá pedir aos ajudantes do professor, desta semana, que distribuam os manuais de Estudo do Meio, sendo um momento propício para a estagiária observadora preencher a grelha de verificação do desempenho de tarefas. Após este primeiro momento, a formanda irá pedir que abram o manual na página 33, sendo que será projetado no quadro interativo a mesma página. Deste modo, irão analisar as diversas imagens que o manual apresenta face ao tema das profissões, sendo proposto pela estagiária que as identifiquem e expliquem a sua função oralmente. Neste momento, será importante referir que existem muitas profissões para além das apresentadas no livro e das que foram sendo abordadas ao longo da semana em outras atividades, procurando que os alunos recordem o que já trabalharam anteriormente em relação à temática das profissões. Posto isto, a estagiária irá apresentar um vídeo (cf. anexo 6I), informando que propôs a vários profissionais que falassem um pouco do que fazem e qual o seu local de trabalho, sendo que muitos deles aceitaram falar sobre a sua profissão especialmente para os alunos do 1ºB. Desta forma, será projetado um vídeo em que serão apresentadas diversas profissões, bem como os seus locais de trabalho,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Quadro interativo; - Colunas; - Vídeo de entrevistas (anexo 6I); - Manual de Estudo do Meio. 	<p>assumir um caráter formativo.</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do programa ClassDojo. - Observação direta não participante por um dos elementos da díade. - Grelha de verificação de realização das tarefas diárias semanal.
--	--	--	--	---

<p>Duração: 16:00 Fim: 16:09 Duração: 9 minutos</p>	<p>relacionados com um tema.</p>	<p>sendo que todos se dirigem à turma, procurado desta forma conceder um cariz pessoal e próximo com a turma, captando, assim, a atenção dos alunos. Através desta ferramenta, pretende-se que estes conheçam outras profissões para além das referidas anteriormente e que conheçam, de igual forma, os locais de trabalho de cada profissional.</p> <p>No final da visualização será importante questionar os alunos se já conheciam todas as profissões, como por exemplo, a modelista, tendo em conta que são profissões menos conhecidas, fazendo uma análise do seu número de profissões que existem e que, muitas vezes, não conhecemos. De seguida, a estagiária irá, também, perguntar à turma se algum dos pais tem uma outra profissão que não tenha surgido até ao momento, procurando envolver dessa forma as crianças, uma vez que estas revelam interesse por contar experiências e conhecimentos pessoais.</p> <p>Caso a turma se revele empenhada na atividade a estagiária deverá atribuir um prémio à turma no programa de comportamento ClassDojo.</p> <p>Atividade: <u>Profissões debaixo da língua</u> Estratégias: Dado o interesse dos alunos em participar em desafios que assumam um formato de resposta rápida em grupo, será apresentado um jogo didático intitulado de “profissões debaixo da língua”. Este jogo irá procurar consolidar os conhecimentos dos alunos face às profissões, sendo que será apresentada no quadro interativo uma imagem (cf. anexo 71) relativa a uma profissão, em que o objetivo será identificar a</p>	<p>- Computador; - Quadro interativo; - Power point com imagens relativas às profissões (Anexo 71).</p>	
--	----------------------------------	---	---	--

<p>Duração: 16:09 Fim: 16:23 Duração: 14 minutos</p>		<p>imagem que surgir, dizendo qual a profissão da pessoa, o seu local de trabalho e o que faz diariamente nesse sítio. Assim, para jogar, os responsáveis de cada grupo de alunos terão de estar atentos para serem os primeiros a levantar o dedo, quando surgir a imagem no quadro, sendo que este deverá conceder a palavra a um dos elementos do seu grupo ou a ele próprio, sendo que todos terão a oportunidade de participar.</p> <p>No final da atividade, será importante que a estagiária atribua à turma, caso todos os grupos tenham revelado conhecimentos das regras de participação, pontos positivos no programa ClassDojo.</p> <p>Atividade: <u>Adivinha qual a minha profissão.</u></p> <p>Estratégias: Estarão distribuídos na secretária da professora diversos objetos que pretendem corresponder a vinte e duas profissões, visto ser importante que todos os alunos participem na atividade, sendo um fator de interesse e motivação. Desse modo, será proposto pela estagiária que um aluno, de cada vez, escolha um objeto ou um conjunto de objetos (previamente separados), como por exemplo, uma raquete de ténis, e que através da mímica representem a profissão que podem desempenhar com esses objetos. Os restantes elementos da turma devem estar atentos e caso saibam que profissão está o colega a representar, devem colocar o dedo no ar, esperando que o próprio conceda a palavra para responder.</p> <p>No final da atividade, será importante que a estagiária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raquete de ténis; - Luvas de boxe; - Chave de bocas; - Lupa; - Gabardine; - Objetos de limpeza de dentista; - Secador; - Pente; - Caixa registadora; - Bata; - Tachos; - Colheres de pau; - Pano de cozinha; - Microfone; - Palete; - Pincel; 	
---	--	---	--	--

<p>Duração: 16:23 Fim: 16:30 Duração: 7 minutos</p>		<p>atribua pontos positivos de respeito pelos outros.</p> <p>Rotina de saída Ao sinal da estagiária os alunos arrumam o seu material nas mochilas e saem da sala de aula para lanche ou para irem embora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacete de obras; - Guitarra; - Injeções; - Bandeja; - Avental; - Linhas; - Dedal; - Máquina de costura. - Máquina fotográfica; - Peixes; - Regador; - Pá; - Vassoura; - Espanador; - Saia de ballet. 	
--	--	---	--	--

Narrativa individual

Considera-se a entrada ou a transição para o 1º ciclo como uma das fases mais marcantes e significativas na vida das crianças, quer pela perda e separação de algo conhecido, como pela integração num novo contexto que propicia “o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (Sim-Sim, 2010, p.111). Por conseguinte, este momento de expectativas e de ansiedades pode transformar-se em medos para as crianças que passam pela mudança, sendo fundamental o acompanhamento e perseverança de os que acompanham este processo transitivo, o professor e a família, que devem colaborar em prol do desenvolvimento positivo da criança face a esta etapa.

Por este motivo, torna-se tão importante a questão da continuidade educativa na transição ao longo dos diferentes níveis do ensino básico, tal como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual refere que a articulação entre ciclos educativos deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função complementar, de aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49 de 2005, artigo 8º, alínea c, ponto 2, 2005). No caso da adaptação ao primeiro ciclo, pressupondo a frequência anterior das crianças na educação pré-escolar, justifica-se a importância redobrada na colaboração entre estes níveis educativos, com o intuito de possibilitar um processo contínuo e consolidado. Este será, possivelmente, mais próximo e harmonioso, tal como o previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), onde é referida a pertinência da troca de informações entre os docentes (p.91). Sendo a educação pré-escolar reconhecida pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 5/1997, Capítulo II, Artigo 2.º, p.670), espera-se que este nível educativo assuma um cariz preparatório no que concerne à educação formal, na medida em que deve possibilitar às crianças o contacto direto com aprendizagens significativas e a oportunidade de experienciar, onde o espaço para a efetividade e as emoções são, primordialmente, tidas em conta. Deste modo, evidencia-se uma preocupação legal face à articulação entre as diferentes etapas educativas que procuram promover um ambiente securizante e profícuo aos educandos que transitam para o 1º ano do ensino básico, onde se espera que este seja um processo natural e desafiante para os mesmos, procurando sequencializar as aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-sim, 2010). O ingresso no 1º ciclo do ensino básico pressupõe o desenvolvimento, a sistematização, a consolidação e a formalização de aprendizagens “das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (...) assim como a estruturação das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultura, (...) as bases fundamentais para a

compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (Laranjeiro, 2011, p.21).

Tal como as crianças que ingressam pela primeira vez no 1º ciclo, a mestrandanda foi assaltada pela insegurança, dúvida e receio face a esta nova experiência no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Desse modo, procurou superar as suas dificuldades nesse âmbito, dedicando e canalizando esses sentimentos mais negativos para o que se revelou ser um processo de aprendizagem pessoal e profissional mais completo do que inicialmente projetara. A prática pedagógica supervisionada detém a real experiência sobre a profissão docente, sendo este um período linear, em que o estagiário se situa entre o papel de professor e de aluno, tendo a seu cargo a acrescida responsabilidade das suas ações surtirem efeitos, imediatos e a longo prazo, na vida de alguém, tal como defendido por Galvão (1996) neste momento o estagiário é “ainda aluno, mas já é professor” (p.72). Através da prática supervisionada a mestrandanda pretende formar os alicerces sólidos da sua estrutura enquanto futura docente do 1º ciclo, onde pode colocar em prática a reflexão, a planificação e partir para a ação de modo a aprender a ensinar, mas de uma forma que não admita erros graves da sua parte, desenvolvendo competências a nível da autonomia, trabalho cooperativo e a capacidade de ação perante situações imprevistas ou problemas, desenvolvendo a dimensão do saber (conhecimentos específicos), do saber fazer (desempenho profissional), do saber ser (atitudes na ação) e do saber tornar-se (análise das motivações e expectativas em prol da melhoria da ação educativa) (Oliveira 1997, citado por Pacheco, et al, 2000, p.174).

Assim, a descontinuidade ao nível dos conteúdos curriculares, o ambiente físico, a organização da sala de aula, as metodologias subjacentes e a disciplina exigida (Curtis, 1986, citado por Monteiro, 2012) são alguns dos fatores que influenciam a adaptação dos alunos à entrada no novo ciclo, sendo necessário configurar ao ensino atual uma prática contínua e transversal, que permite a total integração dos alunos no qº ciclo. Para além disto, espera-se que os professores atuem de forma ajustada, para que a passagem educativa ocorra sem sobressaltos, através de estímulos positivos e da adequação dos objetivos pedagógicos e da organização curricular dos conteúdos. Tendo em conta que a mestrandanda e o seu par pedagógico desenvolvem a sua prática educativa com uma turma que ingressou este ano no 1º ciclo, depreende-se, então, a importância que as mesmas conferem à previsão e reflexão sobre as práticas que implementam, tendo por base o desenvolvimento afetivo e emocional, uma vez que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p.55). Deste modo, a procura transigente de propiciar um contínuo no que se refere aos processos emocionais tem um importante papel na integração dos alunos no 1º ciclo, pois de acordo com Wallon (1975) a ligação efetiva que se estabelece entre a criança e o adulto poderá sustentar a etapa inicial deste complexo “início” do processo de ensino e de aprendizagem. Os afetos configuram a *praxis* educativa da idade, pois conciliam este vínculo com as atividades mais cognitivas que propõe com o

intuito que estas superem o egocentrismo cognitivo e acedam ao estágio das operações concretas, potenciando o desenvolvimento do pensamento indutivo a partir de situações concretas e da experimentação, conduzindo à compreensão do mundo e auxilia-los na convivência social. Neste sentido, “a relação educativa deve ser encarada como um conjunto de relações sociais que se vinculam entre o educando e o educador, não devendo, nunca, ser abandonada a dimensão afetiva” (Postic, 1990, citado por Raposo, 2013). A mestranda valoriza a troca social e afetiva que pode existir, pois propicia muito mais do que a aprendizagem de conteúdos e conceitos, permite uma construção pessoal do eu. Para aprender não chega a existência do ensino centrado nas aprendizagens cognitivas, mas sim a existência de um vínculo efetivamente forte, no qual o aprendente deposita a sua confiança, capacitando-o para uma verdadeira e concisa aprendizagem.

Alguns autores defendem que as emoções têm, efetivamente, um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, como a regulação da atenção, o estímulo da memória, da compreensão, do raciocínio, da habilidade e da autonomia. Revela-se de exímia importância que o professor centre-se, para além das competências cognitivas dos seus educandos, nas competências afetivas e emocionais dos mesmos, pois o ensino deve ser corresponsável pela preparação social, capacitando-os para a convivência através da regulação de emoções, rompendo com o paradigma de que apenas o racional importa. Defendendo a mestranda esta perspectiva, a mesma sentiu-se desajustada ao contexto em que se encontra inserida, pois a procura direta de resultados e a competitividade exercida exteriormente, derrubou, inicialmente, estes ideais, uma vez que a “grande parte dos problemas da educação de hoje é a supervalorização do racional” (Raposo, 2013, p.5). No entanto, a perseverança e a reflexão em díade e em tríade, com a orientadora cooperante, culminaram na possibilidade de retomar a ideia da implementação de práticas e estratégias que se distanciassem da obtenção direta de resultados e ponderassem um ensino afetivo e emocional, que levasse em consideração os interesses e necessidades dos alunos, salvaguardando as suas opiniões e reflexões. O momento de estágio deve ser encarado como uma situação propícia à partilha, devido a toda a sua dimensão, ressaltando o papel que o professor deve adotar, em que o trabalho colaborativo representa um dos parâmetros legais exigidos ao professor apresentados no Decreto-Lei n.º 240 de 2001. Raposo (2011) partilha da mesma opinião sobre o papel do professor, refletindo, esta, sobre o facto do êxito escolar depender tanto de aspetos intelectuais como de aspetos afetivos, sendo importante focalizar que “a inteligência académica não dá praticamente qualquer espécie de preparação para o tumulto – ou as oportunidades – que as vicissitudes da vida nos trazem” (Goleman, 2012, p.56) pelo que é possível afirmar que “o intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional (ibidem, p.50).

Assim, o primeiro impacto da díade seria fundamental para criar uma ligação emocional e captar a atenção e o interesse de todos os elementos da turma. Deste

modo, uma das principais preocupações da formanda passou por saber o nome de cada um dos alunos, para que ao dirigir-se aos mesmos pudesse fazê-lo de forma direta e próxima, tendo em vista a construção de um vínculo de maior proximidade e valorização destes como indivíduos únicos e individuais. A adoção de uma postura respeitadora e a atenciosa, despertou nos educandos uma curiosidade especial, o que fomentou a curiosidade dos mesmos, desencadeando neles um mecanismo questionador com vista o conhecimento mais pessoal e centrado da mestranda e do seu par. Nesta vertente, o resultado foi totalmente positivo, uma vez que a turma, no segundo dia de estágio, estabeleceu de imediato uma relação acolhedora, que permitiu um maior conhecimento das crianças, face a determinados aspetos que se revelaram fundamentais para o conhecimento pessoal de cada aluno por parte da formanda. Em suma, o vínculo educativo, emocional e afetivo teve início desde o primeiro contacto estabelecido com a turma, confirmando a perspectiva de Medeiros (2005) que afirma que o professor para gerir um clima sócio emotivo com os alunos, basta um simples gesto, olhar ou sorriso para fortalecer esse clima propício ao desenvolvimento, em que os alunos corresponderam ao estímulo positivo, o que será essencial, pois “ao verificar[em] o afecto que causam as suas actividades nos outros, normalmente redobra[m] os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (p.60). Por conseguinte, esta proximidade permite reforçar comportamentos altruístas e de respeito pelo o outro, colocando em desenvolvimento a empatia, que de acordo com Branco (2004) “passa por um fenómeno de partilha” (p.62). Neste momento, será importante que o professor seja um regulador assertivo de emoções, não permitindo que a linha ténue entre a relação emocional positiva e a indisciplina se cruzem, sendo que de acordo com Almeida (1999) é através das interações que o ser humano constrói a sua maneira de ser, moldando as suas atitudes. Também Goleman (2012) refere que “as lições emocionais que aprendemos quando crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos [emocionais], tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos da inteligência emocional” (p.21), fortalecendo a crença de que a família e o docente devem estabelecer trocas de informação relativamente ao aluno, sendo um dos fatores chave na educação da criança do mesmo.

A mestranda ao longo das suas intervenções procurou preservar a individualidade de cada criança, garantindo que se sentissem especiais e, ao mesmo tempo, parte integrante de um grupo social, onde a sua valorização deve acontecer, mas não de forma exclusiva. Assim, a mesma observou e partilhou inferências e opiniões com o seu par e os professores cooperantes com vista a planificação de estratégias, baseadas nos interesses e necessidades da turma, que permitam o seu total envolvimento. Através de atividades estruturadas em detrimento dos conteúdos exigidos, a mestranda desenvolveu estratégias em que os alunos representavam elementos totalmente ativos e parte integrante dos exercícios, onde o lúdico foi uma das garantias de sucesso das mesmas. A aposta em atividades lúdicas relaciona-se,

sobretudo, com o desenvolvimento afetivo e intelectual dos alunos, assumindo-se como uma estratégia pedagógica que pretende “transformar o mundo e ao mesmo tempo preservar a sua identidade” (Alves, 2011, p.3). O recurso ao lúdico no ensino formal tem como intento permitir que as crianças partilhem os seus conhecimentos prévios e as suas vivências, sendo esta a oportunidade de o docente entender os anseios dos seus alunos. Assim, a mestranda tentou conciliar o lúdico aos conteúdos previstos, uma vez que a tarefa mais complicada é associar ambos os fatores sem que percam as suas essências, sendo que o equilíbrio culmina no jogo educativo (Schwartz, 1998, p.36). Porém, é importante que nem todos os processos educativos se centrem neste recurso, pois o interesse, motivação e integração dos alunos na atividade terá tendência a dissipar-se.

“A criança vive em um mundo diferente do adulto e para que tenhamos acesso a esse mundo o lúdico é fundamental, pois, através de vivências lúdicas até nós mesmos podemos voltar a imaginar como realmente é brincar” (Alves, 2011, p.3), ou seja, as atividades que a estagiária desenvolve com a turma têm, muitas das vezes, o lúdico como estratégia facilitadora da aprendizagem, havendo a preocupação da mesma em variar e alternar os recursos a implementar. Neste seguimento, deduz-se o recurso contínuo a materiais apelativos, que a formanda e o seu par construíram em prol das motivações dos alunos, assim, a preocupação da sua qualidade estética, da sua utilidade e adequação são elementos fulcrais na sua elaboração. Estes materiais devem ser empregues em situações de aprendizagem em que a sua implementação seja facilitadora da compreensão de conceitos e das ideias, no entanto, “a simples utilização dos materiais não é suficiente para o trabalho de desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e refletir sobre a mesma questão (Ponte, et al, 2007, p.14). Este trabalho suportado no uso de materiais não convencionais proporciona, de forma geral, um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, procurando que o conhecimento se estruture de forma concreta e preferencialmente adequada. No caso da formanda, a transição pela qual os alunos estão a passar, pode ser minimizada através desta vertente, onde a manipulação por parte dos mesmos pode conceder ao acesso de um pensamento concreto mais estruturado. Com a intenção de tornar mais seguro e confiável processo de adaptação, a mestranda procurou desde o início do contato com a turma valorizar os seus conhecimentos, garantindo, através das suas práticas, um conjunto de ambientes formativos e socializantes, potenciadores de aprendizagens e da sua inserção no mundo social.

A presente narrativa individual surge da importância de uma atitude reflexiva por parte da mestranda, tendo como objetivo a “atribuição de sentido [da prática] com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (Alarcão, 2006, p.180). Deste modo, a formanda realiza uma análise das suas crenças e das suas experiências, procurando desvendar a importância efetiva das aprendizagens e posturas adotadas, culminando no encontro de soluções que colmatassem possíveis falhas. Em suma, o

papel preponderante das emoções e da afetividade, especificamente na entrada para o 1º ciclo, assume-se de elevada importância por suportar as competências e capacidades básicas para o desenvolvimento da criança nas diversas formas de se adaptar ao mundo e à sociedade, implicando a integração e a transformação, revalorizando a criança como “ser humano independente, possuidor de uma história de vida, de características individuais, de conhecimentos, de limitações e capacidades que a tornam única e especial” (Moreira, 2002).

- Referências bibliográficas

- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus.
- Alves, R. (2011). *Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental*.
- Branco, A. (2004b). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série – A, n.º166*.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série - A, n.º 201*.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República, I Série – A, n.º 34*.
Ministério da Educação.
- Freitas – Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Laranjeira, M. (2011). Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos? *Relatório dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Monteiro, J. (2012). A prontidão escolar de crianças em transição escolar para o 1º ciclo: crenças de pais e professores. *Dissertação do mestrado integrado em psicologia*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Pacheco, J., Morgado, J., Viana, I. (Org.) (2000). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e Integração*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, P. (2004 a). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Crescer a Brincar para o ajustamento psicológico*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, D. (2005). *A escolar, os Livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Lisboa: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Raposo, C. (2013). Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básica. *Relatório de Estágio*. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- Schwartz, G. (1998). O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. In *Revista Licere/Centro de Estudos de Lazer e Recreação*, v.1, n.º 1, Belo Horizonte.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Exedra - ACTAS DO I EIELP*, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial estampa.

Anexo 2AVIII – Narrativa colaborativa

Narrativa Colaborativa

Temática a observar: *Balde das pipoletas*

Data: 20/11/2014 – 28/11/2014

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico
2014-2015**

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

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

DIMENSÃO: OBSERVAÇÃO

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

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

DIMENSÃO: AÇÃO

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

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

Observações: _____

(Local e data)

Estagiário(a)

Orientador(a) Cooperante

Supervisor(a) da ESE

Anexo 2AX – mapa concetual da semana de 26 a 28 de novembro de 2014

Português – 26 de novembro

Domínio: Leitura e escrita

- Caça às letras – os alunos serão agentes secretos postos à prova, para isso terão de identificar as letras iguais e pintá-las da cor de acordo com o código.
- Investigar palavras – os alunos terão de fazer um ditado de oito palavras.
- Um boa letra de agente – os alunos terão de fazer a leitura e a cópia de frases numa ficha.
- Desvendar frases baralhadas – os alunos terão de comprovar a sua capacidade em organizar palavras com o intuito de escrever frases corretas.

Português – 27 de novembro

Domínio: Leitura e escrita

- Missão – mensagem secreta – através da articulação com a matemática, os alunos irão desvendar uma mensagem secreta numa tabela através de coordenadas.
- Missão resgatar as sílabas – os alunos terão de organizar as palavras de acordo com a sua divisão silábica num registo.
- Dominó de agentes secretos – os alunos irão jogar dominó através de peças que contém imagens e palavras, tendo de se fazer essa mesma associação.

Agentes secretos

Matemática – 27 de novembro

Domínios: Geometria e Organização e tratamento de dados

- O agente 001 e a organização do centro de agentes – através do mote dos agentes secretos os alunos irão realizar as atividades propostas no manual de matemática.
- Missão enviar mensagem secreta – os alunos terão de enviar uma mensagem secreta desenhando numa tabela determinadas figuras geométricas e acordo com as coordenadas enunciadas.

Matemática – 26 de novembro

Domínios: Números e operações e Organização e tratamento de dados

- Desativar uma bomba – os alunos terão de decompor o número 9 com o intuito de desativar uma bomba.
- Somar agentes – recorrendo a fantoches os alunos terão de participar numa história efetuando adições.
- Subtrair agentes – recorrendo a fantoches os alunos terão de participar numa história efetuando subtrações.
- Missões matemáticas – através do recurso a vários níveis de missões, os alunos realizarão fichas relativas aos domínios apresentados.
- Organizar os talheres – os alunos terão de colocar as espátulas numéricas no copo correspondente ao resultado da adição ou subtração.
- Os agentes na cantina – os alunos terão de comparar os pratos numéricos entre si, identificando se são maiores, menores ou iguais entre si.
- Conjunto de agentes – os alunos farão um diagrama de Venn utilizando os fantoches de agentes e registando-o numa ficha.

Português – 28 de novembro

Domínio: Leitura e escrita

- Os agentes descobrem os ditongos – os alunos terão de identificar os ditongos em diversas palavras registando-os na ardósia.
- Missão reorganizar sílabas – os alunos terão de organizar diversas sílabas com o intuito de formarem palavras.