

Orientação

AGRADECIMENTOS

Finda mais uma etapa da minha formação, na qual desenvolvi e adquiri múltiplas competências profissionais, gostaria de agradecer àqueles que me apoiaram e fizeram com que tudo fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu pai pelo apoio incondicional, incentivo, dedicação, bem como por toda a confiança depositada.

À professora Doutora Paula Flores pela força e dedicação, bem como por toda a orientação e disponibilidade durante este período, fazendo com que a construção de competências profissionais fosse possível.

À professora Carla Camarinho pelo apoio, partilha de saberes e orientação no contexto, pois ajudou-me a realizar a minha prática pedagógica com sucesso.

Ao Diogo Oliveira por todas as palavras de apoio e por toda a ajuda prestada.

À Clara Silva pela troca de saberes profissionais, bem como todas as palavras amigas que me deram força para continuar e chegar ao fim desta etapa.

À Clarice Sousa pela ajuda, bem como por todas as palavras de incentivo nos momentos de maior desânimo.

À Joana Oliveira, Filipa Oliveira e a todas as restantes amigas pelo amor, amizade, carinho e apoio ao longo de todo este percurso académico.

RESUMO

O presente documento tem como finalidade espelhar o trabalho executado pela estagiária durante o período de prática pedagógica supervisionada, bem como demonstrar as competências profissionais e pessoais adquiridas. Tal aquisição vai ao encontro do grande objetivo da Unidade Curricula de Prática Pedagógica Supervisionada, já que esta pretende que a formanda desenvolva múltiplas competências que a permitam agir da melhor forma enquanto futura profissional de educação.

O período de prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico da estudante decorreu entre dia dois de outubro de 2013 e dia dezassete de janeiro de 2014 na Escola Básica de Moutidos, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas, localizada no conselho da Maia, contando com um trabalho realizado em tríade. Deste modo, foi possível realizar reflexões conjuntas de extrema importância para a transformação e melhoramento das intervenções da estagiária.

Toda a prática desenvolvida pela formanda teve por base uma metodologia de investigação-ação, englobando práticas como: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Com isto, importa referir que para orientação da prática da mestranda foram necessárias várias estratégias, como é o caso da construção do guião e grelhas de observação, planificações semanais, narrativas individuais e uma colaborativa, diário de formação, bem como a realização de reflexões com a orientadora cooperante e supervisora institucional.

A elaboração deste relatório permitiu à estagiária realizar uma reflexão introspetiva sobre as suas práticas, percecionando as competências

adquiridas e analisando aspectos a melhorar na sua futura prestação enquanto profissional de educação.

Palavras-chave: Competências Profissionais, Prática Pedagógica Supervisionada, Investigação-ação, Estratégias.

ABSTRACT

This document aims to mirror the work performed by the intern during the period of supervised teaching practice and to demonstrate the acquisition of professional skills. This acquisition is consistent with the major objective of the course of Supervised Teaching Practice, as this helps the trainee to develop multiple skills that allow them to act as a professional of education in the future.

The student's period of supervised teaching practice in the basic school took place between the 2nd of October 2013 and the 17th of January 2014 in the "Escola Básica de Moutidos", that belongs to the Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas, located in Maia(Porto), with work carried out in a triad. Thus, it was possible to carry out group reflections of utmost importance for the transformation and improvement of the intern's interventions.

Every practice developed by the trainee was based on a methodology of Research-Action, involving practices such as observation, planning, action, evaluation and reflection. With this, it should be noted that to guide the practice of a graduate student, several strategies were necessary, such as the construction of the script and observation grids, weekly lesson plans, individual narratives and a collaborative, daily training, as well as the writing of reflections with the guiding cooperative and institutional supervisor.

The preparation of this report allowed the trainee to perform an introspective reflection of their practices, perceiving the acquired skills and analyzing aspects to improve in the future, while working as a professional of education.

Keywords: Professional competences, Supervised Teaching Practice, Research-Action, Strategies

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice	vii
Lista de Anexos	ix
Lista de Abreviações	xi
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Legal e Teórico Conceptual	5
1.1. A conceção de ensino e os documentos orientadores da prática docente.	5
1.2. O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	12
1.3. Metodologia de Investigação – ação	15
1.4. Metodologias de ensino	22
1.5. Diversidade de recursos	29
1.6. Interações fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem	32
2. Capítulo 2 – Caracterização Geral da Instituição de Estágio	39
2.1. Caracterização do meio envolvente	39
2.2. Caracterização da instituição e dos recursos humanos	40
2.3. Caracterização da turma	45
3. Capítulo 3 – Descrição e análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	49

4. Reflexão Final	73
Referências Bibliográficas	79
Legislação e Outros Documentos	85
Webgrafia	86
Anexos	89

LISTA DE ANEXOS

Anexos do Tipo A (suporte físico):

Anexo A.1 – Guião de Pré-Observação

Anexo A.2 – Planificação Semanal

Anexo A.3 – Narrativa Reflexiva Individual

Anexo A.4 – Narrativa Colaborativa

Anexo A.5 – Grelha de Avaliação Semanal da Turma

Anexos do Tipo B (suporte digital):

Anexo B.1 – Guiões de Observação

Anexo B.2 – Grelhas de Observação

Anexo B.3 – Entrevista à Orientadora Cooperante

Anexo B.4 – Grelha Síntese de Caracterização da Turma

Anexo B.5 – Guiões de Pré-Observação

Anexo B.6 – Planificações Semanais

Anexo B.7 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B.8 – Narrativa Colaborativa

Anexo B.9 – Grelhas de Avaliação Semanal da Turma

Anexo B.10 – Projeto Educativo 2012-2015

Anexo B.11 – Regulamento Interno do Agrupamento

Anexo B.12 – Registo Fotográfico

Anexo B.13 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional da Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar

LISTA DE ABREVIações

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

MEC – Ministério da Educação e Ciência

GAVE – Gabinete de Avaliação Educativa

AEC – Atividades Extra Curriculares

RM – Religião Moral

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

ALE – Atividades Lúdicas e Expressivas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

E.E – Encarregado de Educação

PSP – Polícia de Segurança Pública

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada que integra o plano de estudos do 2.º e 3.º semestre (no segundo relativo à educação pré-escola e no terceiro relativo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada a realização de um Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, cujo principal objetivo é espelhar o desenvolvimento e aquisição de competências profissionais da mestranda, aquando da sua prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, bem como apresentar uma descrição e, sobretudo, uma reflexão de alguns momentos do percurso realizado pela mesma.

Posto isto, é fundamental referir que o primeiro momento de estágio, relativo à vertente do pré-escolar, se realizou na instituição Monfortinhos de Real no conselho da Maia, com um grupo de crianças de três anos, durante o período de vinte de fevereiro de 2013 a catorze de junho do mesmo ano. No que se refere ao segundo momento de estágio, relativo ao 1.º CEB, realizou-se na Escola EB1 de Moutidos, também pertencente ao conselho da Maia, com uma turma de 1.º ano, no período de dois de outubro de 2013 a dezassete de janeiro do presente ano. Estes dois períodos de prática pedagógica supervisionada perfizeram cada um, um total de duzentas e dez horas. No entanto, para além destas horas no terreno, a unidade curricular, relativa à vertente de 1.º CEB, contou com algumas aulas presenciais de tipologia teórico-prática lecionadas pela docente Doutora Paula Flores, visando a construção e aperfeiçoamento de um quadro concetual e metodológico que auxiliou na prática da estagiária e aulas de tipologia seminário, lecionadas

pelas docentes Doutora Paula Flores e Doutora Susana Sá, servindo de cenário a troca de experiências, quer por parte das docentes, quer por parte das estudantes e, também ao acompanhamento de redações de vários momentos individuais e colaborativos de reflexão, bem como esclarecimentos de dúvidas no que respeita à construção de planificações e outros documentos fulcrais à intervenção no terreno.

Em qualquer destes períodos de prática pedagógica supervisionada, foi extremamente necessário que a formanda assumisse uma postura crítica e investigadora, fazendo uso de uma metodologia de investigação-ação, em que esta diz respeito a “uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a [sua] prática [educativa]” (McKernan, 1998, cit. por Esteves, 2008, p. 20). Importa, igualmente, referir que a prática da estagiária contou também com múltiplos instrumentos e estratégias que auxiliaram na sua orientação, como é o caso do guião e grelhas de observação e avaliação, das planificações semanais, das narrativas (individuais e colaborativa), bem como de todas as reflexões com a orientadora cooperante e a supervisora institucional.

Assim, este documento encontra-se dividido em três partes essenciais: a parte pré-textual, que engloba dois resumos (um em português e outro em inglês), um índice, uma lista de anexos e uma lista de abreviações; a parte textual que contempla uma introdução, os três principais capítulos e uma reflexão final; a parte pós-textual, onde são mencionadas as referências bibliográficas utilizadas na redação deste relatório e os anexos. Estes últimos encontram-se divididos em tipo A (documentos em suporte físico) e tipo B (documentos em suporte digital).

No que respeita à parte textual é fundamental clarificar alguns aspetos, uma vez que esta assume o papel primordial na compreensão do

período de estágio da mestranda. Assim, no primeiro capítulo são apresentados os referenciais teóricos que sustentaram a prática da estagiária e reforçaram a importância de uma articulação teoria-prática.

No segundo capítulo está presente uma breve caracterização da instituição que recebeu a estagiária para a sua intervenção no contexto de 1.º CEB.

No terceiro capítulo, faz-se uma descrição e reflexão de algumas atividades dinamizadas pela formanda aquando da sua prática, bem como a avaliação das mesmas numa perspetiva de melhorar ações futuras.

Por último, é apresentada uma análise transversal em torno de todo o período de prática pedagógica supervisionada realizada pela estudante através da reflexão final.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO CONCEPTUAL

Para uma prática docente de qualidade é necessário a aquisição e o domínio de conhecimentos teóricos e legais que sustentam uma favorável prática profissional. Efetivamente, não é possível agir sem realizar uma articulação entre a teoria e a prática, uma vez que “teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo” (Freire, s/a). Assim, neste capítulo serão explanados alguns dos referenciais teóricos que sustentaram a prática da estagiária durante o período de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente os que se referem à atitude do professor em contexto.

1.1.A CONCEÇÃO DE ENSINO E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE.

Há uns anos atrás, a designação de ensino básico era bastante díspar da designação atribuída hoje em dia pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O que se entendia antes por ensino primário com a duração de quatro anos, e que se caracterizava por uma metodologia sustentada na memorização e interiorização dos conhecimentos, sendo um processo rígido, prescritivo, “racional, burocrático-mecanicista, centralizado, cuja função essencial era assegurar a rotina do ensino standardizado” (Barroso, 1991, p. 64), é visto hoje, com uma duração de nove anos, sendo que os alunos são tidos em consideração, e são valorizadas as suas aprendizagens convergentes.

Relativamente ao tempo do ensino primário, o ensino, determinava-se pela rigidez, numa perspetiva onde se considerava que o ensino era a mera transmissão de conhecimentos (Roldão, 2007). Nesta perspetiva, segundo Roldão (2009), o ato de ensinar era visto como um ato de dar “matéria”, pelo que o conceito de ensinar era visto como uma ação especializada que fazia com que alguém aprendesse alguma coisa necessária e útil. Acrescenta que hoje em dia, esta perspetiva está longe de ser a mais eficiente, uma vez que o ato de ensinar não poderá ser visto apenas como uma mera transição de conteúdos, teorias e factos, mas também como um ato de educar em vários sentidos como, educar uma criança para uma vida harmoniosa em sociedade longe de conflitos que possam gerar o mau estar dos indivíduos. Efetivamente, educar, nos nossos dias,

(...) aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [sendo que] o objetivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004, p.2965).

Num mundo global e de acesso à informação, o conceito de educação tende a adaptar-se à evolução social e enquadra-se num cenário de construção com sentido pelo que impõe novas competências aos professores para ensinar a aprender (Baley, 2002, cit. por Lessig, 2005). Assim, todo o professor deve ser acima de tudo um Educador, um Orientador. No entanto, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e

na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58), pelo que revela a importância do modo como o professor se forma. Hoje a formação inicial é insuficiente para a formação profissional docente pelo que impõe uma formação continuada, sustentada na prática, na sua reflexão, na investigação-ação.

Importa ainda, mencionar que para um exercício eficaz do processo de ensino é fulcral que o professor conheça o currículo e os programas que compõem, as metas curriculares (legisladas e homologadas pelos Despachos Normativos n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012 e n.º 10874/2012 de 10 de agosto de 2012) e os normativos que regem a avaliação, dos quais se destaca o Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro de 2012. Importa ainda referir que, apesar destes documentos estarem divididos por áreas disciplinares o docente deve gerir o currículo de forma articulada, transversal e sobretudo flexível (Diogo & Vilar, 1999). Assim, é fundamental esclarecer um pouco o conceito de currículo.

A conceção de currículo apresenta-se bastante ambígua, uma vez que existem variados significados que se atribuem ao próprio conceito. Todavia, apesar da polissemia do conceito é possível encontrar pontos comuns: a relação entre currículo e prática e a relação entre currículo e projeto.

Pacheco (2001) afirma que o currículo se assume como um instrumento ideológico que regulariza a relação estabelecida entre a sociedade e a escolarização. Neste sentido, o currículo e a escolarização são aspectos nos quais o estado centra a sua atenção, nomeadamente com a criação de sistemas burocráticos que lhe permitam controlar todo o sistema educativo. Já Zabalza (2000, p. 12), define currículo como um

(...) conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano. E, supostamente, é a razão de ser de cada uma dessas opções.

Para Gimeno (1988, cit. por Diogo & Vilar, 1999, p. 6),

(...) o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo.

Aliada ao conceito de currículo surge a ideia de uma gestão flexível do mesmo. Assim, podemos contemplar o despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio de 1999 que refere que

(...) por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução do currículo de componentes locais e regionais.

Deste modo, sabendo que cada estabelecimento de ensino é constituído por um conjunto específico de características e por uma heterogeneidade de alunos, só se poderá ter uma prática educativa produtiva se o currículo geral (nacional) for colocado em prática após uma adequação ao meio em que dada comunidade educativa se insere. Assim, cada professor/educador deverá gerir o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação pedagógica, pois é fundamental

que se reconheça como direito de todos a educação de qualidade, garantindo que os alunos desenvolvam competências idênticas que lhes serão úteis ao longo de toda a vida, quer a nível pessoal, quer a nível social. Claro que tal ação dos professores prende-se com o grau de autonomia de cada estabelecimento de ensino. Este é igualmente um aspeto estudado por vários autores. Barroso (1996, p. 17), refere que a autonomia de cada estabelecimento “está etimologicamente ligad[a] à ideia de auto-regulação, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”. O mesmo autor refere ainda que

(...) a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função e objectivos próprios, colectivamente assumidos (Barroso, 1996, p. 20).

Efetivamente, a autonomia de um estabelecimento de ensino não poderá nem deverá ser a autonomia de um único membro (pais, professores ou gestores), mas sim um “campo de forças” entre todos os membros da sociedade local (Barroso, 1991). Para o aumento da autonomia das escolas muito contribui o Projeto Educativo de Escola, uma vez que este, segundo Benavente (1990, p. 15), contribui para a construção da identidade própria de cada instituição, “na medida em que a torna responsável pela realização de um projecto integrado para o qual contribui a acção dos protagonistas”. No entanto, “a autonomia só é real, só frutifica, só consegue ser eficaz, se for efectivamente desejada por quem a vai exercitar, se corresponder aos anseios das instituições” (Santos, 2008, p. 37).

Referindo agora em específico o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), este apresenta um conjunto de competências consideradas essenciais

a desenvolver ao longo do ensino básico, bem como as que dizem respeito às várias áreas disciplinares. No entanto dez anos após a introdução do CNEB foram identificadas lacunas neste documento, surgindo o despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011 que crítica o CNEB e afirma que este dificultou a avaliação formativa e sumativa do Ensino Básico e não é um documento suficientemente claro para possibilitar uma orientação da aprendizagem. Este documento tira também a liberdade dos próprios professores. Por todos estes motivos o Despacho declara que o

(...) desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina [deixando assim o CNEB de] constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011).

A partir deste momento o documento orientador passam a ser as metas de aprendizagem que mais tarde passariam a metas curriculares, pois

(...) ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012).

Neste despacho é dito que o novo Currículo Nacional tem de conter padrões de rigor, tem de permitir aos alunos adquirir conhecimentos e capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais e tem de garantir a liberdade do professor em usar os seus conhecimentos para um melhor

desempenho dos alunos. No entanto surgem daqui as seguintes questões: Quais são as disciplinas essenciais? e Onde está a liberdade dos professores?

Em relação à liberdade dos professores como é que isto é possível se as metas curriculares apresentam uma “ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012, ponto 2, alínea a) - II)? O despacho referenciado acaba por representar uma contradição entre a liberdade e a não liberdade dos professores.

Quanto às metas curriculares, estas centram-se no aqui e agora (plano de ação) e são de carácter obrigatório como um documento de referência. As metas “são documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (Ministério da Educação, 2012, p.4), estando definidas por ano de escolaridade e contendo quatro domínios de referência no 1º e 2º ciclo – Oralidade (que vem substituir o termo compreensão oral e expressão do oral), Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (que substitui o termo estrutura e funcionamento da língua) (ibidem). Para complementar as metas curriculares “o MEC disponibilizou ainda alguns “Cadernos de Apoio” à aplicação das metas curriculares já estabelecidas para as disciplinas de Português, Matemática, Educação Visual, Educação Tecnológica e Tecnologias de Informação e Comunicação” (Lobo, 2013).

É ainda de referir que Nuno Crato, atual ministro da educação, “garante que as novas metas curriculares são simples e não extensas” e declara ainda que constituem “um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais e exames elaborados pelo GAVE [Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação]” (Nuno Crato, 2013, cit. por Lobo, 2013).

1.2.O PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para se ser professor do 1.º CEB é necessário deter habilitações profissionais próprias. Assim, no desenvolvimento do Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005 declara que,

(...) os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005, art. n.º 31)

e o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007, art. n.º 4, “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio”, decretando que têm habilitação profissional para a docência “os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente” (ibidem).

Em relação às atitudes fundamentais para o exercício da sua profissão, a primeira a assumir será uma atitude ética e moral. A moral pode ser vista como crescimento, ou seja, “a completa e total expressão e desenvolvimento de todas as suas potencialidades e tendências através de uma actuação consciente e reflexiva” (Gambôa, 2004, p. 71). Deste modo, a moral pode estar relacionada com os atos de cada pessoa, que podem transferir impressões positivas ou negativas. A moral pode ser vista também como educação, no sentido em que esta se prende com o aprender o que devemos ou não fazer e aprender na ação. A ética, segundo Gambôa (ibidem) pode relacionar-se com a moral pois suporta-a, na medida em que não existem costumes ou hábitos sociais completamente separados de uma ética

individual. Segundo a mesma autora, da ética individual se passa a um valor social, e deste, quando devidamente enraizado numa sociedade, se passa à lei. Assim, pode afirmar-se que não existe lei sem uma ética que lhe sirva de alicerce.

Em simultâneo com esta atitude moral e ética o professor deve preocupar-se em proporcionar a educação a todas as crianças, respeitando, assim, a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta refere, no princípio VII, que cada criança tem direito ao lazer infantil e a uma educação que,

(...) promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade social e moral e tornar-se um membro útil à sociedade (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, princípio VII).

Outras das atitudes inerentes ao agir do professor prende-se com três pontos fulcrais: o saber observar, o saber escutar e o saber negociar.

O saber observar permite uma recolha individualizada de dados, que ajudará a ter em conta as características próprias de cada criança do grupo durante a intervenção. Efetivamente, cada criança assume-se como um ser único cujo desenvolvimento se pode caracterizar por avanços e recuos, sendo imprescindível esta observação no processo de ensino e aprendizagem explícita na planificação das aulas.

O saber escutar mostra-se igualmente fundamental, uma vez que se o professor não escutar a criança e as suas ideias e/ou sentimentos, dificilmente captará a sua atenção e motivação, bem como não conseguirá recolher informação útil do próprio aluno como, os seus interesses e necessidades. Estes são pontos significativos sobre os quais o professor se deve debruçar para realizar uma planificação adequada ao grupo, mas sobretudo para

proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, ou seja, a aprendizagem é vista como a “construção de significado pelo próprio aluno (...) [este] não se limita a adquirir conhecimento, constrói-o a partir da sua experiência (Santos, 2002, p. 28). Posto isto, o saber observar e o saber escutar cruzam-se na medida em que permitem uma recolha de dados mais aprofundada de cada aluno da turma melhorando assim, o agir do profissional docente.

Por último, mas não menos importante, o professor deve saber negociar, já que, “aprender o significado de um dado conhecimento implica dialogar, trocar, compartilhar, e por vezes estabelecer compromissos” (Novak & Gowin, 1999, p. 36). Assim, o docente não deve apenas chegar à sala da aula e impor regras ou “debitar a matéria”, mas sim tentar negociar com os alunos, principalmente no que respeita às regras da sala de aula, pois, ao contrário do que se pensa,

(...) a negociação com os alunos, realizada com bom senso, não é perda de tempo, nem perda de autoridade. [Antes pelo contrário], muitas vezes, é a única forma de ganhar a adesão da turma e prevenir expulsões por indisciplina (Estanqueiro, 2010, p. 77).

A metodologia utilizada pelo professor também confere a sua importância no sucesso escolar. Na atualidade, tendo em conta os recursos existentes, o tipo de aluno (integrado na era digital) e as exigências sociais, há necessidade de uma orientação muito mais construtivista que tradicional, pelo que intima que o professor se assuma como um profissional investigador, crítico-reflexivo, por forma a melhorar as suas práticas educativas.

1.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

A Metodologia de Investigação – ação, segundo McKernan (1998, cit. por Esteves, 2008), é um processo reflexivo de investigação numa determinada área, cujo objetivo é melhorar a sua compreensão pessoal e simultaneamente melhorar a sua prática, ou seja, a Investigação – ação pode definir-se “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, cit. por Esteves, 2008, p. 18), visando a “transformação da realidade, com o envolvimento dos autores em processos de mudança e de melhoria” (Marques, 2001, p. 99). Assim, quando se utiliza esta metodologia parte-se

(...) do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Esteves, 2008, p. 9 e 10).

A Investigação – ação contribui igualmente para uma escola reflexiva, proporcionando a evolução da mesma, bem como permite identificar pontos de melhoria na ação docente e principalmente estabelece uma ligação entre a teoria e a prática, sendo esta ligação imprescindível. Assim, o professor deve assumir-se como um investigador, fazendo os possíveis para aperfeiçoar a sua prática ao longo da carreira, identificando problemas em determinadas áreas e levantando hipóteses para resolução dos mesmos (McKernan, 1998, cit. por Esteves, 2008). Neste contexto, assume uma metodologia de aprendizagem que se processa numa espiral crítica de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Segundo Estrela (1990) a observação deve ser a primeira fase de uma intervenção pedagógica fundamentada e cuidada exigida pela prática quotidiana, ou seja, a observação deverá ser a primeira etapa de todo o processo de intervenção no contexto educativo, já que “a observação activa do professor (...) pode trazer informações complementares” (Lefèvre, 1978, p. 24). No entanto, observar não é apenas um simples olhar/ver, mas sim um ver focalizado, intencional e suportado pelos pressupostos teóricos é, portanto, “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 39). Efetivamente, “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986, cit. por Dias & Morais, 2004, p. 51). Neste contexto, Lefèvre (1978, p. 64) refere alguns exemplos:

(...) certas actividades anexas como os trabalhos dirigidos, as actividades de clube e mais especialmente o estudo do meio, permitem observações muito úteis, quer se trate de aptidões quer de gostos, interesses e traços caracterológicos [de cada criança da turma] (Lefèvre, 1978, p. 64).

Note-se que a observação deve ser contínua, uma vez que, segundo Lefèvre (1978), a observação contínua auxilia a orientação escolar progressiva até ao fim da escolaridade evitando atrasos escolares ou uma má orientação do aluno, a observação assume assim, um papel fundamental na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Reis, 2011). No entanto, a observação não deve ficar apenas pela sala de aula, mas sim alargar-se ao contexto onde a criança está inserida e poderá ser realizada uma observação armada, ou seja com o auxílio de instrumentos de orientação e registo, como entrevistas, já que estas “podem ajudar os educadores e investigadores que

procuram entender melhor a forma como os seres humanos vão atribuindo significado ao mundo, à medida que o entendem” (Novak & Goiwn, 1999, p. 164). Em suma, a observação deve ser uma análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenômenos e ser autêntica, fornecendo dados credíveis. Já o observador deve ser curioso e distanciar-se do “olhar vulgar da observação do dia-a-dia” (Parente, 2002, p. 74).

Após um processo de observação realizado com qualidade e profissionalismo, é possível realizar uma planificação que articule os fenômenos observados, relativamente aos interesses e motivações dos alunos, às capacidades e ritmos individuais dos mesmos e aos recursos existentes, com os objetivos curriculares. O referido processo de planificação “e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor” (Arends, 1995, p. 44).

O processo de planificação deve constituir não só um momento de apoio ao professor, mas também ter em “vista a sistematização dos elementos substantivos de operacionalização do currículo, que pode servir diferentes funções e adotar sucessivas modalidades temporais” (Pacheco, 2001, p. 109). Deste modo, a planificação é um momento chave da docência, já que o professor deve adotar uma atitude prospectiva, adequando as estratégias ao contexto e a um público – alvo específicos (Roldão, 2009).

Importa ainda referir que, a articulação curricular é fundamental no processo de planificação, uma vez que é essencial realizar um “encontro e a cooperação de duas ou mais disciplinas, cada uma empregando os seus próprios esquemas conceptuais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação” (Santos, 1994, p. 63), uma vez que este encontro entre áreas disciplinares, “implica atender às expectativas, interesses e

saberes dos/as alunos/as, enquanto ponto de partida para novas aprendizagens e saberes” (Leite et. al., 2001, p. 25).

No mesmo sentido, a diferenciação pedagógica assume, um papel primordial no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que é “necessário que a criança, ou o jovem sinta um clima securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social” (Cadima, et. al., 1997, p. 13). Assim, segundo Tomlinson (2008), o professor que faz diferenciação pedagógica planeia e executa diversas abordagens aos conteúdos conforme os diferentes níveis de preparação dos alunos, os seus interesses e necessidades. Por outro lado, diferenciar

(...) não remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apontar em todos os parâmetros para organizar as interações e as actividades de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p.57).

A realização de uma planificação deve ser pensada, sendo que o docente deverá ter em conta as situações imprevistas e perceber que a planificação deve assumir um carácter flexível, havendo uma abertura aos interesses demonstrados pela turma. Assim, Zabalza (2000, p. 55) afirma que, “a planificação prévia feita, de qualquer maneira, antes do começo de cada ano lectivo corre o risco de “ficar pelo papel” quando o professor começa a implementá-la”. Esta situação, segundo o mesmo autor, deve-se ao facto de nessa altura os docentes ainda não terem conhecimento da turma nem terem estado em contacto com a mesma, apercebendo-se mais tarde que a turma atribuída não se parece com as pré-configuradas.

Em suma, planificar significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção (...) e plasmar de algum modo [essas] previsões, desejos, aspirações e metas” (ibidem, p.47), pois, uma planificação bem concebida orienta a prática/acção do profissional de educação.

A intervenção diz respeito ao “agir” do professor, ou seja, é o momento em que são postas em prática as atividades planificadas. Este agir do profissional docente prende-se com a promoção da motivação, interesse e desenvolvimento de cada criança, bem como a promoção do envolvimento produtivo dos alunos nas atividades propostas. Deste modo, segundo Lopes et. al. (2009), o envolvimento produtivo refere-se ao empenho dos discentes, emocional e intelectualmente nas tarefas propostas pelo professor. É possível promover este envolvimento se

(...) se o professor induzir [os alunos] em acções que fomentem a sua autonomia e a oportunidade de intervenção e, simultaneamente, [se os mesmos] tiverem acesso aos recursos e informações necessárias (ibid., p. 1).

Ainda relativamente ao agir do professor, note-se que, o profissional de educação deve adoptar a prática da avaliação. Esta constitui uma metodologia pedagógica essencial para o eficaz exercício de uma carreira na área da docência, já que

(...) a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificado das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico (Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro de 2005).

Efetivamente, a avaliação deve ser um processo que orienta quer o professor, quer o aluno. Num processo de avaliação não é só essencial avaliar conteúdos, mas sim atitudes, procedimentos e o próprio desenvolvimento da criança ao longo de um período de tempo, praticando deste modo, uma avaliação formativa, onde o que importa é todo o processo e não somente as produções finais.

Quando falamos em avaliação devemos também ter em conta a auto-avaliação das crianças em várias situações: a avaliação das atividades, recorrendo a uma reflexão que permita que estas identifiquem as dificuldades sentidas e que encontrem soluções com o professor para as ultrapassar. A avaliação deve também ser realizada em relação ao contexto, ou seja à instituição de ensino onde a criança está inserida.

Em suma, “a avaliação responde a muitas finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e tornam indispensável no processo didático, em particular, e no processo educativo, em geral” (Pacheco, 1994, p. 17).

Relativamente à prática da reflexão, esta é tão ou mais importante que as práticas de observação, de planificação, de intervenção ou até mesmo de avaliação. Neste contexto, é fundamental que o professor se assuma como um profissional reflexivo. Isto significa para Perrenoud (1999) que compreenda para otimizar e fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior, que desenvolva um olhar sobre o seu próprio trabalho em contexto. Para o referido autor, existem três momentos relativos à atitude e competência reflexiva: 1.º a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la e compreender os seus problemas; 2.º permite analisar os acontecimentos e construir saberes; 3.º prepara para imprevistos. Um profissional reflexivo consegue ultrapassar desafios mais facilmente.

Segundo Alarcão (2003), a carreira docente fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o indivíduo como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são externas. Neste sentido, a reflexão serve de meio para detetar erros e corrigi-los numa perspetiva de melhorar as práticas educativas do professor, sendo portanto, um processo que leva o professor a progredir e a construir a sua forma pessoal de conhecer lançando questões para ajudar nesse conhecimento.

A reflexão poderá e deverá ser utilizada, segundo Schön (cit. por Alarcão, 1996), em quatro situações: refletir para a ação, possibilita uma planificação mais adequada; refletir na ação, decorrendo no momento da ação; refletir sobre a ação, onde é recordada a ação, afim de identificar pontos menos positivos a serem melhorados numa próxima intervenção e por último, mas não menos importante, refletir sobre a reflexão na ação, sendo que esta envolve uma metareflexão e conseqüente avaliação/adequação das práticas educativas perante situações imprevistas.

A reflexão sobre as práticas pode ser realizada em equipa, e até é aconselhável, uma vez que “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (ibidem, p. 13). Esta prática de reflexão colaborativa ajuda a criar uma escola reflexiva, pelas práticas e pensamentos reflexivos e pelo trabalho em equipa, trocando opiniões e ideias através do diálogo entre colegas. Aqui a colaboração assume um papel fundamental, na medida em que se constitui como “um princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da intervenção” (Hargreaves, 1998, p.277), tornando-se assim, uma prática transversal a todas as outras que compõem a atividade docente.

A reflexão conjunta poderá, igualmente, contribuir para “o desenvolvimento das escolas, [para] a reforma curricular, [para] o desenvolvimento profissional dos professores, e [para] o desenvolvimento da liderança” (Hargreaves, 1998, p.211), uma vez que todos estes processos dependem da construção de relações positivas entre colegas.

Ainda relativamente à reflexão, esta pode ser desenvolvida aquando do processo de formação através da ajuda de um supervisor, reforçando, assim, a importância da supervisão, vista como uma avaliação das práticas do professor e/ou estagiário. No entanto, a supervisão deve ser vista igualmente como uma ajuda ao melhoramento das práticas educativas. Assim, o objetivo da supervisão prende-se com o

(...) desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar e/ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes (Alarcão, 2001, p. 35).

Deste modo, a supervisão é de extrema importância para a formação de professores, quer para a formação inicial, quer para a formação contínua.

1.4.METODOLOGIAS DE ENSINO

As metodologias a utilizar numa sala de aula devem ser pensadas cuidadosamente, já que devem ser escolhidas tendo por base múltiplos fatores como

(...) as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida (Ferreira & Santos, 2007, p. 48).

Em primeiro lugar, o professor atual deve agir segundo uma perspectiva construtivista, sendo que o construtivismo é um modelo em que o aluno é o agente central da construção do seu saber, através do processo de (re)construção do conhecimento, cuja aprendizagem escolar tem uma ação facilitadora desse processo (Ausubel, cit. por Coll, 2001). Nesta perspectiva, o professor deve levantar as concepções prévias dos alunos sobre o assunto que vai tratar, uma vez que, segundo Ausubel (cit. por Coll, 2001), o que o aluno já sabe é fator crítico que afeta a sua aprendizagem. Efetivamente,

(...) só se pode esperar introduzir alterações nas suas formas de pensamento se se tiver alguma ideia acerca dos campos de experiência, dos conceitos e das relações conceptuais que os alunos possuem nessa ocasião (Von Glasersfeld & Streff, 1991, cit. por Von Glasersfeld, 1996, p. 20).

O professor deve, também, planejar atividades que façam com que os alunos cheguem ao conhecimento por eles próprios, onde o professor é apenas um orientador e não somente um transmissor. Tal como “o maestro ajuda os músicos a fazer música, não a faz sozinho” (Tomlinson, 2008, p. 38), o professor deve oferecer aos alunos instrumentos que os levem a assumir a responsabilidade pela aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e promovendo a sua plena inclusão na sociedade. Efetivamente, Segundo Lefèvre (1978), orientar um aluno é descobrir aptidões, interesses e traços característicos e confrontá-los com resultados escolares, com o objetivo de proporcionar o êxito nos estudos e na vida.

Após esta referência ao construtivismo e tendo em conta a prática da estudante, importa realizar uma abordagem ao ensino da leitura e escrita, uma vez que estas se assumem como dois processos complexos.

Em relação à leitura, há quem entenda por esta a capacidade de entender um texto escrito (Colomer & Camps, 2003). No entanto, as implicações da interpretação da leitura não são assim tão óbvias, uma vez que,

(...) ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor (ibidem, p. 31).

A leitura é utilizada para muitos fins entre eles, estudar, escrever, conduzir, ir ao supermercado, cozinhar, seguir instruções entre outras ações. Não lemos apenas texto, mas sim imagens, datas, nomes, validades. A leitura assume, assim, um papel fundamental para a vida de qualquer indivíduo, pois como refere Santos (2007b, p. 13) ler é “reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas”.

Segundo Amor (2006), a leitura deve ser promovida na escola tendo em conta três usos e modalidades: a leitura funcional, sendo a pesquisa de dados e informações para resolução de problemas ou esclarecimentos de dúvidas; a leitura analítica e crítica, sendo uma leitura com o objetivo de compreensão crítica de um determinado texto e a leitura recreativa que diz respeito a uma leitura por satisfação.

Na sala de aula a leitura de obras infanto-juvenis indicadas à faixa etária é de extrema importância, mas para que estas tenham relevo devem,

segundo a mesma autora, passar por três fases: A pré-leitura, onde o professor em conjunto com os alunos realiza uma análise de elementos paratextuais e faz antecipações sobre, por exemplo, o assunto, o tema e as personagens da história; a fase da leitura que diz respeito ao momento em que o professor lê a história, utilizando métodos diversificados como, por exemplo, a dramatização da história; por último, mas não menos importante, a fase da pós-leitura que diz respeito à reflexão crítica acerca do texto lido, aqui pode ser realizado, por exemplo, o reconto da história por parte dos alunos, favorecendo, também, o desenvolvimento da oralidade.

O ato da leitura deve ser ensinado pelo docente, no entanto não é tarefa fácil. “Ensinar a ler (...) deve ser concebido como ajuda que os meninos e as meninas necessitam para adquirir as habilidades voltadas à interpretação da língua escrita” (Colomer & Camps, 2003., p. 33).

No ensino da leitura, os professores devem arranjar estratégias para criar nos alunos o gosto pela mesma e torná-los leitores autónomos. Estas estratégias podem, passar por criar um espaço de leitura; organizar a hora/dia da poesia; criar um espaço biblioteca ou realizar visitas a Bibliotecas Municipais; organizar concursos; promover o contacto entre a turma e escritores, ou até mesmo ligar o ensino da leitura às tecnologias, já que, “a aprendizagem da leitura através do computador pode ser também uma das possibilidades de aprendizagem” (Santos, 2007, p. 44), que leve, igualmente, à criação do gosto pela leitura, uma vez os alunos vivem num mundo onde predomina a tecnologia. Assim, o estudo de Mafra, Flores & Escola revela que a utilização das TIC em contexto de sala de aula, nomeadamente o uso do podcast, tem efeitos na Aprendizagem. Assim, citando Dias e Rodrigues et al. Mafra, Flores & Escola (2013) mostram que o podcasting é uma ferramenta educativa com valor pedagógico ao contribuir fortemente para o bom

desempenho do aluno na área do Português ao permitir que os alunos avaliem e desenvolvam competências ao nível da leitura e de compreensão de textos, e ao mesmo tempo tomem consciência dos seus erros e falhas, assim como, das suas capacidades e potencialidades na leitura expressiva. Neste contexto, os autores desenvolveram um estudo e concluíram que efetivamente a utilização do podcasting melhorou a predisposição, a motivação e o entusiasmo para a leitura, pelo que os alunos envolveram-se mais profundamente na aprendizagem melhorando o seu desempenho. Por conseguinte, melhorou a compreensão de textos, o enriquecimento do vocabulário e a expressividade oral e escrita, pois reescreveram os textos que leram. Notaram, ainda, que tornaram os alunos mais criativos, mais empreendedores e mais comunicativos pelo que melhora também a relação entre os alunos e a participação dos pais, pois estes também realizaram podcasting para os filhos ou dramatizaram histórias lidas pelos mesmos. Acresce que os alunos também aprenderam a usar a tecnologia e a dominarem as respetivas ferramentas, tornaram-se produtores ao publicarem no Podmatic, sendo que muitos dos seus textos (lidos e recriados) foram lidos em todo o mundo.

Relativamente à escrita, esta assume-se, segundo Colomer & Camps (2003), como um processo complexo, pois engloba uma variedade de componentes, sendo elas a memória a longo prazo do redator; o contexto de produção e o processo de escrita. Segundo o mesmo autor, a memória a longo prazo diz respeito ao conhecimento que o redactor já possui sobre o assunto, o contexto de produção envolve a execução da tarefa de escrita, já o processo de escrita envolve a planificação, a redacção e a revisão.

A tarefa de ensinar a escrever, tal como a de ensinar a ler é bastante complexa e até se afirma que os alunos não aprendem a escrever porque a

escola não os ensina. Efetivamente, muitos alunos são confrontados com uma folha em branco sem saber por onde começar e o que escrever. Isto porque muitas vezes os professores limitam-se a mandar os alunos escrever, mas não os ajudam, deixando para trás os processos de planificação, textualização e revisão referidos anteriormente. Esta atitude leva à desmotivação dos alunos fazendo com que estes percam/não ganhem o gosto pela escrita. O docente deve pensar com os alunos e colocar-lhes algumas questões antes da escrita do texto para os orientar, realizando assim, a planificação do texto que, segundo Carvalho (1999), deverá responder a questões como: O que sei sobre o assunto?; Que tipo de texto vou escrever?; Como vou organizar as ideias? Entre outras. Realizada a planificação o aluno pode então passar à textualização. Esta diz respeito à escrita do texto em si. Para Vygotsky (1979, cit. por Carvalho, 1999, p. 64) “escrever é passar de um rascunho existente”. Rascunho este, que poderá ser mental ou escrito. Deste modo, a redacção constitui a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita.

Por último, num processo de escrita e no ensino da mesma deve ser realizada a revisão do texto. Flower & Hayes, 1981, cit. Carvalho, 1999, p. 67) consideram que

(...) a redacção envolve dois sub-processos, a avaliação e a reformulação e chamam a atenção para o facto de se tratar de um processo que normalmente é conscientemente activado, embora também possa, por vezes, inconscientemente despoletado.

Relativamente à revisão, esta pode ocorrer no final da textualização mas também durante a mesma quando o redator perde a noção do que

pretendia escrever ou para corrigir o que já escreveu. Assim, o eficaz ensino da escrita depende de todos os fatores mencionados.

Em suma, o ensino da leitura e da escrita é fulcral, uma vez que estas “ganham, fora da escola, outras marcas e se realizam de outras formas no contexto da indústria cultural” (Smolka, 2001, p. 79).

É significativo para a mestrandia referir um método de ensino da leitura e da escrita que poderá ser implementado numa turma de 1.º ano no Ensino Básico, sendo que fez parte do seu momento de estágio. Trata-se, assim, de uma metodologia implementada pelo autor Jean Qui Rit, interligada com o método sintético.

O método sintético, segundo Azevedo (2009/2010), tem como base de iniciação à leitura e à escrita a letra. Estando esta reconhecida é possível passar para a construção de sílabas e, posteriormente, palavras. Após o conceito de palavra estar adquirido são construídas frases, passando à leitura das mesmas. Como forma de colmatar algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças surgiu este método intitulado com o nome do autor, Jean Qui Rit.

O método de Jean Qui Rit, é oriundo da França e surgiu acompanhado da necessidade de colmatar as dificuldades que alguns docentes sentiam no ensino da leitura e da escrita. É um método que assume a particularidade do gesto e do ritmo, apelando para a generalidade dos sentidos (ibidem, p. 8).

Este método nasceu para as crianças com dislexia, e apoiava-se em estratégias que as ajudassem a ultrapassar dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita, concebendo um gesto para cada som. A metodologia apresenta uma história para a introdução de cada letra, bem como uma imagem e um gesto correspondentes a um momento da história e ao som da

própria letra. Assim, com este método espera-se que seja mais simples a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a criança desenvolve a sua capacidade de memorização, ativando as memórias auditiva e visual, associando a imagem ao gesto e sucessivamente o gesto ao som. Contudo, a utilização deste método por um profissional de educação para uma turma, independentemente de apresentarem características de dislexia, deve respeitar alguns pontos fundamentais, entre eles, ser utilizada/adaptada de acordo com o contexto e as características da turma, deve ser ajustada conforme o objetivo do professor que a utiliza. A letra deve ser trabalhada de várias formas posteriormente ao conto da história e à realização do gesto, uma vez que não se pode nem deve pensar que é suficiente o conto da história e o ensinamento do gesto para a sua total aprendizagem. A história poderá também ser modificada e utilizada para futuras atividades e/ou projetos, ligando este método à utilização de recursos tecnológicos, já que estes constituem uma fonte de motivação e interesse para os alunos. Nesta perspectiva a utilização do método de Jean Qui Rit deve ser flexível.

1.5.DIVERSIDADE DE RECURSOS

Hoje a sociedade exige fluxos dinâmicos, conetáveis e flexíveis que promovam a comunicação e o conhecimento, exige um cidadão mais interveniente e mais criativo. A escola não pode fechar-se em si mesma, precisa de estar em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo globalizado, disponibilizando recursos necessários para a aproximação e comunicação dos seus alunos com a realidade (Flores & Escola, 2007, p. 235).

Para além dos múltiplos recursos manuais que podem ser construídos pelo professor, hoje em dia existem recursos mais apelativos para as crianças

em idade escolar, são eles os recursos tecnológicos. Com a introdução dos mesmos nos contextos educativos “é possível abordar novos conteúdos com novas metodologias onde os sujeitos são activos no processo de aquisição dos saberes e não meros “peões”, estáticos, ouvintes e passivos” (Costa et. al., 2008, p. 1). Efetivamente, é cada vez mais imprescindível que os professores utilizem estratégias diversificadas para conseguirem motivar os alunos na sua aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem assim, como um recurso motivador dos estudantes e potencializam a ação do professor, uma vez que “os recursos multimédia servem como instrumentos para ampliar a capacidade de comunicação” (Estanqueiro, 2010, p.37) do mesmo. Portanto, torna-se fulcral que o docente se familiarize com estas e as utilize em contexto de sala de aula. Esta utilização por parte do profissional de educação auxilia na promoção do desenvolvimento de várias competências, entre elas o facto de o aluno ser capaz de se ajustar às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade, ou até mesmo ser capaz de se adaptar à utilização das novas tecnologias durante toda a sua vida (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001). Realmente, hoje em dia a tecnologia assume um papel decisivo na sociedade, na medida em que condiciona oportunidades, quer na vida profissional, quer na vida pessoal de um cidadão. Segundo Gonçalves (2011), o facto de se estar familiarizado com as tecnologias permite uma maior relação com o mundo, na medida em que poderá utilizar a internet, por exemplo, como fonte de pesquisa de alguns assuntos do interesse de um determinado indivíduo. Assim, a internet favorece

(...) a horizontalidade e a interactividade, ou seja, em princípio, na internet todos são “iguais” e podem trocar ideias e informações de forma instantânea e sem limites geográficos e de tempo, o que se torna uma mais-valia especialmente para aquele grupo de pessoas com necessidades especiais (ibidem, p. 17).

Efetivamente, é “urgente o docente orientar as suas práticas pedagógicas e construir os seus materiais pedagógicos de forma a abarcar as tecnologias de informação e comunicação” (Azevedo, 2009/2010, p. 4).

Embora se reconheça toda esta importância, a prática da utilização das TIC na educação ainda não é adoptada pela maioria das instituições de ensino formal. No entanto,

(...) a utilização de novos meios na escola deve ser resultado não de uma imposição administrativa, mas de um sistema de ajudas que responda às iniciativas dos professores segundo o enfoque construtivista da gestão (Sancho & Hernández, 2006, p. 29).

Deste modo, será necessário que o professor se constitua como um agente de mudança e inovação, adoptando as TIC nas suas intervenções, já que estas melhoram a qualidade das aprendizagens dos alunos. Para Flores, Escola & Américo (2012, p. 95),

(...) pensar criticamente para encontrar soluções inovadoras é uma exigência da actualidade e constitui uma preocupação na educação. Há, assim, necessidade de formar para inovar e inovando formando, sendo que presentemente aprende-se participando, criando, produzindo e divulgando. O fluxo da mudança está no modo como atuamos e nos resultados que obtemos.

Neste contexto, a integração das TIC na educação é um desafio para a escola na medida em que estas exigem, não só novos recursos mais atualizados, mas também a aquisição de novas competências pelos professores para responderem aos interesses dos alunos, às exigências da sociedade e à missão da escola. É de relevar que as TIC são apenas mais um

recurso disponível, mas é a atitude do professor, o modo como ele utiliza esses recursos na prática pedagógica com os seus alunos que se tornam uma mais valia no processo de Ensino e de Aprendizagem.

1.6. INTERAÇÕES FUNDAMENTAIS AO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

As interações estabelecidas têm uma dimensão fulcral no desenvolvimento de cada criança, uma vez que a “aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana” (Wieder & Greenspan, 2002, p. 29). Estas interações são essenciais quer entre aluno – aluno, quer entre professor - aluno, bem como professor - família e escola – comunidade, nas quais devem ser respeitadas ideias, pensamentos e emoções de todos os intervenientes (Laevers, 2004).

Assim, a interação favorável entre os alunos é fundamental para o seu desenvolvimento de um modo geral e para o desenvolvimento da sua aprendizagem, pois permite troca de saberes e experiências, proporcionando uma oportunidade para a resolução de problemas, onde cada criança dá o seu ponto de vista. Desta forma, considera-se que o professor deve fomentar os momentos de interação entre aluno – aluno propondo diálogos em grande grupo, em pequeno grupo ou até mesmo em pares, uma vez que,

(...) o tempo em grupo ajuda as crianças a constituírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam

[e] crescem na sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras (Post & Hohmann, 2011, p. 208).

Efetivamente, esta interação ajuda no desenvolvimento da capacidade de comunicação e a capacidade de agir em sociedade, tendo em conta pontos fundamentais como, o respeito, o saber esperar pela sua vez para falar, o saber escutar respeitando a opinião dos outros, entre outros aspetos cruciais para uma vida harmoniosa em sociedade.

No que se refere à interação entre professor – aluno, considera-se “que a pedagogia tradicional era baseada na autoridade. Os métodos modernos, pelo contrário, aconselham atitudes mais liberais, mais leves, mais democráticas” (Palmade, s/a., p.38). Neste sentido,

Todos nós lembramos uma escola passada onde os alunos dispostos em filas, de face para o quadro e o estrado, numa posição espacial que privilegiava a comunicação com o professor e a quem era dado o poder da palavra (Ferreira & Santos, 2007, p. 30).

A relação estabelecida entre professor – aluno tem demonstrado alterações, uma vez que esta no passado era vista como uma relação de autoridade hierarquizada, onde o professor era a figura máxima do ensino e o diálogo caracterizava-se, segundo Amor (2006), pelo monologismo, ou seja, aulas meramente expositivas, onde só falava o professor, “debitando matéria” para que os alunos aprendessem. Hoje em dia a relação professor – aluno já não é vista desta forma, pois são tidas em conta dimensões como a sensibilidade, a estimulação, a autonomia (Laevers, 1991) e o “efeito de auréola” (Ferreira & Santos, 2007), nunca esquecendo claro a autoridade. Assim, segundo Laevers (1991, cit. por Calheiros, 2008), a dimensão da

sensibilidade diz respeito às necessidades e motivações das crianças, a estimulação caracteriza-se pela forma como o professor concretiza as suas intervenções e a promoção do desenvolvimento da autonomia refere-se ao grau de liberdade que o docente proporciona a cada aluno do grupo com o qual trabalha.

Em relação ao “efeito de auréola” referido por Ferreira & Santos (2007), este refere-se à capacidade de realizar julgamentos positivos ao trabalho de cada aluno, mas nunca praticando comentários do género: “os melhores alunos são os mais bonitos; os que têm comportamentos agressivos são aqueles com mais dificuldades de aprendizagem” (ibid., p. 33). Efetivamente, os feedbacks devem ser dados, mas sempre com o cuidado de não fazer distinções entre alunos, já que isso pode ter consequências nas suas aprendizagens, bem como nos seus comportamentos quer verbais, quer não-verbais.

No que respeita à disposição da sala esta já não é rígida, já não existe um “pódio” para o professor, embora ainda existam salas com estrado, a sua secretária, na maioria dos casos, localiza-se mais perto das carteiras dos alunos (ibidem).

Outra das interações fundamentais, diz respeito à relação estabelecida entre pais e professores, que “de um ponto de vista ideal, pais e professores têm muito em comum, já que ambos supostamente fazem coisas com o objetivo de ajudar as crianças” (ibid., p. 91). Com esta afirmação podemos concluir que, realmente o desenvolvimento da criança e a educação da mesma dependem do esforço comum entre dois intervenientes: o professor e a família, já que quando se implementam trabalhos de cooperação, o desenvolvimento e resultados de aprendizagem dos estudantes melhoram. Estes envolvimentos trazem igualmente vantagens para os professores e para

as famílias na medida em que os professores conseguem dar respostas mais individualizadas aos seus alunos, pois conseguem informações mais precisas dos mesmos e os pais/familiares conseguem acompanhar melhor o seu educando no estudo em casa. Desta forma,

(...) a intensidade do contacto é importante e deve incluir não só encontros a dois, mas também reuniões gerais e comunicação escrita, através [por exemplo] da caderneta escolar (Henderson, 1987, cit. por Davies et. all., 1997, p. 25).

Muitas vezes esta relação não é favorável, pois os professores têm a tendência de culpar os pais ausentes, afirmando que estes não se preocupam com o percurso escolar dos seus filhos. Claro que isto não deixa de ser um pouco verdade, uma vez que “os pais ausentes justificam-se, em geral, com a falta de tempo, por causa dos compromissos profissionais (...) mas há também, por vezes, falta de responsabilidade” (Estanqueiro, 2010, p. 112). No entanto os professores não devem tecer acusações aos pais, já que esta atitude só os afasta do contexto escolar.

A relação entre o professor e a família é extremamente complexa. No entanto, cabe ao professor reformular estratégias para que os familiares sejam mais participativos e se envolvam no desenvolvimento dos seus educandos, criando programas que se enquadrem mais com as necessidades das famílias e dos seus alunos, e não se limitando a chamar os pais à escola apenas quando “os filhos revelam problemas de aprendizagem ou indisciplina” (Marques, 2001, p.19). Este facto pode fazer com que os pais olhem para a escola como um misto de receio e preocupação (ibidem).

Esta relação trás benefícios para os próprios alunos, mas também “ajuda os pais (...) a serem melhores pais [e] (...) estimula os professores a

serem melhores professores” (ibidem, p.20). Efetivamente, mostra-se, assim, uma interação imprescindível ao processo de ensino e de aprendizagem.

A relação entre pais e professores pode, igualmente, auxiliar a relação entre a escola e a comunidade, ou seja, quando os professores e os familiares partilham dos mesmos costumes e valores culturais é possível promover mais facilmente a continuidade entre a escola e a comunidade.

Neste sentido, a relação entre a escola e a comunidade, deve ser cultivada, uma vez que é através dela que “a escola poderá cumprir melhor, e de outras formas mais adequadas, a sua função socializante e socializadora” (Santos, 2007, p. 51), tornando-se assim, numa escola para todos, onde se promovem práticas educativas de cooperação e solidariedade. Esta cooperação faz com que a escola evolua para comunidades de ensino e aprendizagem através de trabalhos diversificados e acaba, também com a visão de escola tradicional onde a escolarização era realizada exclusivamente dentro da sala de aula.

Apesar desta relação ainda não ser claramente evidente, hoje em dia já se assiste a uma maior colaboração entre a escola e a comunidade, participando estas duas entidades em projetos comuns. Estes projetos partilhados pela escola e pela comunidade “têm como finalidade tornar a sociedade mais humanizada, ajudando a formar cidadãos críticos e criativos” (Santos, 2007, p. 53), uma vez que a escola se assume como promotora da mudança social. Os projetos e a própria relação sobre a qual falamos, promovem igualmente múltiplos saberes e competências nos estudantes, na medida em que estes ficam a conhecer o ambiente que os rodeia.

A dúvida paira talvez em como articular a relação escola-comunidade com a prática educativa. A articulação depende de vários factores, entre eles, o grau de abertura da escola e da própria comunidade à colaboração em

projetos. Assim, entendemos esta abertura como “ a mudança de “relação entre dois pólos, que têm, também, de mudar internamente, nomeadamente a instituição escola” (Silva, 2003, cit. por Santos, 2007, p. 56). Efetivamente, a escola, e sobretudo os docentes, devem lutar para uma mudança nesta relação, já que, “mudar a relação escola-comunidade significa mudar a própria escola” (Santos, 2007, p. 56), garantindo portanto, aos seus alunos uma escolarização de qualidade e a plena inclusão na sociedade, sendo esta uma das principais funções do professor.

2. CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

No presente capítulo será apresentada uma breve caracterização da instituição onde a estagiária desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no contexto de 1º Ciclo no período de dois de outubro de 2013 a dezassete de janeiro de 2014, bem como a caracterização geral da turma, espaço e tempo. Será também feita uma referência ao projeto educativo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

A escola atribuída à díade foi a Escola EB1 dos Moutidos. Esta é uma instituição pública situada na rua dos Moutidos, zona pertencente à cidade da Maia. A freguesia de Águas Santas conta com cerca de 27 500 habitantes, ocupando uma área de sensivelmente 7,86 Km² e fazendo fronteira com as freguesias de Milheirós, Nogueira, São Mamede de Infesta e Ermesinde. É considerada uma das vilas mais populosas da zona de Entre Douro e Minho e poderá receber futuramente o estatuto de cidade. A freguesia é também atravessada pelo Rio Leça. Nas últimas décadas, a freguesia de Águas Santas atraiu um elevado número de população, situação esta que revela muito sobre a densidade sociológica dos seus residentes e sobre as implicações que daí decorrem - desenraizamento cultural, heterogeneidade, socioeconómica, níveis díspares de escolarização e formação. Desta freguesia fazem parte associações culturais, recreativas e desportivas com as quais as várias escolas do Agrupamento Vertical de Águas Santas colaboram, são elas: Associação Atlética de Águas Santas; Associação dos Bairristas do Formigueiro;

Associação Fontineiros da Maia; Associação dos Moradores da Granja e Associação Recreativa dos Restauradores do Brás-Oleiro.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS RECURSOS HUMANOS

A instituição onde a estagiária realizou a sua prática pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Águas Santas, e tem como sede a Escola ES/2,3 de Águas Santas. Um agrupamento de escolas é

(...) uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008, art. n.º 6).

Deste agrupamento fazem parte as escolas: Jardim de Infância dos Moutidos; EB1/JI de Cristal; EB1 da Granja; EB1 de Moutidos; EB1 da Pícu; Centro Escolar da Gandra; Centro Escolar do Corim. A escola EB1 dos Moutidos foi construída em 1949, sofrendo uma remodelação em 1963.

No que se refere ao Projeto Educativo do agrupamento/instituição mencionada (cf. anexo B.10), este foi elaborado para o período decorrente entre o ano de 2012 a 2015 e tem como principal objetivo “a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (Projeto Educativo 2012/2015, p.13) e, como missão tornar o “agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos” (ibid., p. 12).

O Projeto Educativo refere, também, que a equipa educativa desenvolve a sua prática por forma a construir uma escola reflexiva, técnica, prática e crítica, onde a disciplina é encarada como uma forma de aprendizagem de si e com o outro. É valorizado igualmente o trabalho de equipa. Assim, um Projeto Educativo é um dos documentos estruturantes do trabalho de uma escola, projeta, dá forma e sustenta os planos de trabalho de turma. É um documento articulador da responsabilidade do conselho pedagógico.

Relativamente aos espaços da instituição, esta está dividida em três edifícios: um para as turmas de 1º e 2º ano, outro para as turmas de 3º e 4º ano e o terceiro foi destinado para a cantina.

Os edifícios dedicados às turmas são edifícios de tipologia tradicional constituídos por dois pisos, ligados por escadas interiores. No piso superior funcionam três salas de aula. No piso inferior existem outras três, um hall de entrada, o escritório, que serve de sala de professores e secretaria, uma pequena dispensa para arrumação de produtos de limpeza, duas casas de banho (Uma dos meninos e outra das meninas – nesta existem duas divisões para adultos). A estrutura mencionada é igual nos dois edifícios, sendo que a sala de professores do edifício do 3º e 4º ano conta com uma biblioteca.

O edifício onde funciona a cantina é composto por uma cozinha e uma sala com mesas dedicada à alimentação dos alunos. Também neste edifício estão contidas duas casas de banho (uma para os meninos e outra para as meninas).

Existe igualmente uma sala de acolhimento e prolongamento que funciona das 07h30 até às 08h50 e das 17h45 até às 19h00. Caso esta hora seja ultrapassada os Encarregados de Educação terão de pagar o excesso de tempo.

A instituição conta também com um campo polidesportivo que serve para os momentos de recreio e para as aulas de Atividades Físicas e Desportivas.

Quanto ao espaço de recreio, é notória a ausência de um espaço coberto onde os alunos, em tempo de chuva, possam ter as aulas de Atividades Físicas e Desportivas e brincar durante os momentos de recreio.

Os espaços frequentados pelas crianças são os WC's, a cantina/refeitório, o espaço exterior e a sala de aula. Todos estes espaços estão em bom estado de conservação e limpeza e a sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças, no entanto não revelam cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração.

Os WC's têm iluminação natural, os equipamentos favorecem a autonomia e segurança das crianças, no entanto não possuem produtos necessários à higiene das mesmas (sabonete líquido e toalha de pano ou toalhetes de papel).

O refeitório tem iluminação natural, os equipamentos oferecem segurança e autonomia às crianças, bem como apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as mesmas. As crianças não participam na preparação do espaço, mas são elas que se dirigem ao balcão para receberem a sua refeição e arrumam o espaço ao fim desta.

O espaço exterior é contíguo à instituição, tendo uma grande área descoberta e uma área coberta bastante reduzida. Os únicos equipamentos existentes neste espaço são os caixotes do lixo, não sendo um espaço estimulante e desafiador de novas aprendizagens para as crianças.

A sala de aula, tem um espaço adequado ao número de crianças, uma boa iluminação natural, bem como uma boa circulação de ar. Não existe uma fonte de água, nem acesso direto ao exterior. No que refere aos recursos

existentes na sala de aula, podemos contar com um quadro interativo, um quadro de caneta, quatro quadros de cortiça, um computador, dois caixotes do lixo, dois armários para arrumação dos materiais dos alunos, uma secretária para a professora, 15 mesas para os alunos, 30 cadeiras, cabides para arrumação das mochilas e casacos dos alunos. Existe também um MAB e um multibásico para o apoio à matemática. Todos estes materiais estão bem conservados, no entanto são insuficientes e nada diversificados.

Ao longo de todo o ano letivo a organização da sala pode sofrer alterações conforme as necessidades e interesses da turma, uma vez que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades” (Zabalza, 1992, p. 120).

No que confere aos recursos humanos da instituição, estes podem ser divididos em três grupos: Pessoal Docente; Pessoal Não Docente e Técnicos Especializados.

O grupo do pessoal docente conta com três professores do 1º ano, três do 2º ano, três do 3º ano e dois do 4º ano. De todos os docentes só um é do sexo masculino.

O grupo do pessoal não docente conta com sete auxiliares de ação educativa, um funcionário que realiza serviços de portaria e quatro funcionárias que efectuam serviços de cozinha.

O grupo dos técnicos especializados conta com técnicos especializados na área da Educação. Estes profissionais asseguram as Atividades Extracurriculares (AEC'S) como o Inglês, a Educação Moral (RM), as Atividades Físicas e Desportivas (AFD) e as Atividades Lúdico-Expressivas (ALE). Neste grupo de técnicos especializados existe também uma professora de Ensino

Especial e uma psicóloga, sendo que a psicóloga só realiza intervenções na sede do agrupamento.

Quanto ao número de crianças a frequentar a instituição, contabilizam-se de momento 251 alunos (72 no 1º ano, 73 no 2º ano, 71 no 3º ano e 36 no 4º ano).

Referindo agora a organização do tempo dentro da instituição em questão, importa salientar que a rotina diária é fundamental para a criança começar a compreender o tempo. Esta transmite à criança segurança e oportunidade de saber o que irá acontecer no momento seguinte. Efetivamente, a rotina é como uma estrutura para os acontecimentos do dia-a-dia e neste sentido,

(...) os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho” e ao perseguir este “caminho” a criança tem a possibilidade de se envolver em “variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

Tendo isto em conta, o dia é organizado de forma estruturada mas, também sustentada na improvisação, respeitando necessidades, interesses e ritmos das crianças. As rotinas são: rotina de entrada da manhã às 9h00; rotina do lanche da manhã às 10h00; intervalo das 10h00 às 10h30; Rotina de saída às 12h30 (almoço); Rotina de entrada da tarde às 14h00; rotina do lanche da tarde às 16h00; intervalo das 16h00 às 16h30; Rotina de saída às 17h30. As AEC's acontecem normalmente no horário das 16h30 às 17h30, com exceção da quinta feira em que a AEC de Atividades Lúdico Expressivas (ALE) acontece no horário das 9h00 às 10h00. A professora titular de turma não acompanha o grupo nas AEC's.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Relativamente à caracterização da turma, esta é constituída por dezanove alunos, sendo nove do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todas estas crianças têm idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade, tendo a maioria seis anos. Todas as crianças vivem na área circundante da instituição com a exceção de uma que mora em Paranhos. Todas as crianças têm como língua materna o Português. Existem duas crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – uma com paralisia cerebral e dificuldades motoras e outra com défice de atenção. Para além destas duas crianças existe outra em observação, uma vez que demonstra imensas dificuldades na aquisição e compreensão de conteúdos. Estas três crianças são acompanhadas por uma professora de Ensino Especial, no entanto este acompanhamento só se realiza uma hora por semana.

Na turma do 1ºD é possível verificar uma certa heterogeneidade, sobretudo a nível cognitivo, na medida em que existem graus de desenvolvimento, necessidades, interesses e participações diferentes.

Em geral, é um grupo assíduo e pontual, existindo apenas duas crianças que faltam com regularidade. São crianças alegres e autónomas, embora ainda existam crianças com necessidade de desenvolvimento neste aspeto. São muito curiosas, comunicativas, conversadoras e gostam de evidenciar tudo o que sabem (sobretudo experiências vivenciadas em contexto familiar). É um grupo que demonstra interesse pelas artes, tecnologias e atividades que envolvem mais movimento.

Quanto às necessidades de desenvolvimento as crianças demonstram dificuldades a nível de regras de convivência social, dificuldade na partilha de

materiais, bem como a dificuldade na resolução de conflitos em todo o grupo. São crianças que demonstram também dificuldades de concentração, sendo por isso necessário envolvê-las em atividades que tenham significado para as mesmas. A nível cognitivo é um grupo que demonstra grandes dificuldades na aquisição de conteúdos.

É importante referir também que o grupo veio quase todo do mesmo Jardim de Infância (EB1/JI de Moutidos), não sendo portanto o primeiro ano em que o mesmo convive. As crianças que não frequentaram o jardim de infância de Moutidos, frequentaram o Infantário do “Sol”. Existe apenas uma aluna que não frequentou o pré-escolar.

Em relação aos pais/encarregados de educação (E.E.), a maioria tem o 9.º ano de escolaridade e muitos deles estão desempregados, sendo assim uma turma com bastantes carências financeiras. Deste modo, a maior parte dos alunos da turma beneficiam de apoio social. No que respeita à constituição das famílias, estas são compostas maioritariamente por pai, mãe e irmão/irmã. No entanto existem alguns casos de pais divorciados e solteiros.

Com esta turma trabalhou uma equipa educativa, em tempo de estágio, de três adultos: a professora titular de turma e as duas estagiárias. A professora titular de turma é licenciada e é o primeiro ano que está com a turma. Esta irá acompanhar o grupo até ao 4º ano de escolaridade. Tem um horário de vinte e cinco horas semanais letivas, cumprindo um horário diário das 9h às 16h (com exceção da quinta-feira que tem o horário das 9h00 às 17h30), com uma hora de almoço fixa, das 12h30 às 14h. A professora titular de turma chega à instituição um pouco antes da hora para permitir um maior contacto com os pais/encarregados de educação que trazem os seus educandos à instituição.

É importante referir que no ensino da leitura e da escrita a professora titular de turma utiliza um método específico, o método de ensino de Jean Qui Rit. Deste modo, o método foi também utilizado pela díade durante o seu período de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A díade de estagiárias está a concluir o seu segundo ciclo de estudos no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. As estagiárias desenvolveram a sua prática todas as quartas feiras, quintas feiras e sextas feiras, sempre no horário da professora titular de turma.

A professora titular de turma e a díade relacionaram-se sempre havendo um espírito de entreajuda, respeito e partilha de saberes e ideias, sendo assim privilegiado o trabalho em equipa.

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

Durante todo o período de estágio foi proposto à estagiária a realização de atividades e recursos com uma turma de 1.º Ano do Ensino Básico. Deste modo, no presente capítulo, a formanda descreverá e refletirá um pouco sobre algumas das atividades e recursos realizados no contexto, bem como apresentará algumas propostas de transformação para ações futuras, tendo sempre presente todos os processos da metodologia de investigação-ação, ou seja, os processos de observação, planificação, ação e reflexão.

Antes de iniciar, então, o proposto no presente capítulo, é fundamental referir que todos os momentos de intervenção por parte da estudante se fundamentaram pela existência de um trabalho prévio, já que este assume um papel de extrema importância nas ações educativas de um profissional de educação competente.

A primeira etapa de toda a prática pedagógica da mestranda foi a observação do contexto, uma vez que esta se assume como a primeira estratégia que deve ser adotada por um profissional de educação, já que, segundo Estrela (1994), não se pode elaborar nenhum projeto ou atividade sem o conhecimento da realidade, ou seja, sem se conhecer e compreender o contexto em que se deseja intervir. Assim, este processo de observação tem como objetivo a recolha de dados cruciais para a preparação da intervenção, como é o caso, por exemplo, dos interesses e necessidades evidenciados pelo

grupo com o qual se pretende trabalhar. Assim, a estagiária praticou uma observação, sobretudo, armada, participante e contínua (Trindade, 2007): Armada no sentido em que construiu ferramentas que permitissem uma anotação dos fenómenos observados, como, por exemplo, os guiões (cf. anexo B.1) e grelhas (cf. anexo B.2) de observação; Participante, sendo que a formanda participou na vida do grupo; Contínua, já que a observação se realizou ao longo de todo o período de intervenção. Efetivamente, esta prática de observação mostra-se fundamental, uma vez que os dados recolhidos através deste processo e as reflexões individuais e conjuntas permitiram a promoção mais eficaz do desenvolvimento das crianças da turma, conseguindo planificar ações que potenciasses aprendizagens significativas para as mesmas, ou seja, foi possível um maior enfoque nos interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos para proporcionar-lhes atividades que fizessem sentido relacionadas, por exemplo, com o seu quotidiano.

Dado que, o meio em que a criança está inserida e o próprio ambiente familiar interferem na sua aprendizagem, a observação da estagiária não pode ficar apenas pela observação da turma, mas também pela recolha de informações relativas à comunidade e ao núcleo familiar de cada aluno. Para esta recolha, a estudante solicitou à orientadora cooperante as fichas individuais de cada criança e analisou-as detalhadamente, construindo uma grelha síntese de caracterização da turma (cf. anexo B.4), com informações fundamentais das crianças e dos respetivos encarregados de educação. Para além das fichas individuais dos alunos, a mestranda realizou uma entrevista à orientadora cooperante. Efetivamente, a troca de informação sobre cada criança, bem como do grupo em geral, permitiu “acrescentar informações e relativizar ideias” (Parente, 2002, p. 170). Foi

igualmente possível recolher dados através de algumas conversas informais com alguns familiares que deixavam os seus educandos todos os dias na instituição, mas também pelos próprios alunos que constituem o grupo à medida que a mestranda conseguia desenvolver interações positivas com os mesmos.

Também através da prática da observação, quer em sala de aula quer em recreio, a estagiária conseguiu aperceber-se de algumas características do grupo que mais tarde poderiam vir a interferir nas suas intervenções. Neste sentido, importa referir que a turma mostra bastante heterogeneidade a nível das aprendizagens e do próprio desenvolvimento físico e emocional. Numa turma de dezanove alunos, podemos encontrar uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando deficiências a nível motor e paralisia cerebral, acompanhada apenas uma hora por semana por uma professora da especialização. Além desta criança, existem mais três crianças que apresentam sintomas de necessitarem de um ensino mais individualizado, porém não estão sinalizadas. As deficiências apresentadas pelas crianças referidas exigem uma intervenção personalizada por parte do professor. No entanto existem outros fatores igualmente importantes a ter em conta como, por exemplo, crianças acompanhadas por uma terapeuta da fala e outras acompanhadas por psicólogos, bem como crianças desfavorecidas economicamente. Na turma em questão, existem também estes três fatores, já que sete crianças são acompanhadas por terapeutas da fala e pelo menos três (as que a estagiária tem conhecimento até à data) são acompanhadas por psicólogos. No que respeita a um nível económico bastante baixo, existem duas crianças nesta situação. Nestes casos, a grande preocupação da mestranda durante todo o período de intervenção foi perceber se estas crianças chegavam de manhã à instituição ainda em jejum,

uma vez que a estagiária considera que a má nutrição afeta a capacidade de aprendizagem e concentração por parte do aluno. Efetivamente, em alguns dias foi necessário a estagiária recorrer a uma auxiliar de ação educativa para solicitar alimentos para estas duas crianças.

Ainda em relação ao desenvolvimento das crianças, é fundamental apresentar mais pormenorizadamente a situação de uma delas, já que esta demonstra bastantes dificuldades, quer a nível cognitivo, quer a nível físico e emocional. Esta criança não frequentou a educação pré-escolar, nem tem uma grande estimulação parental e, talvez por isso, não tenha adquirido algumas competências básicas. Trata-se de uma criança que ainda não tem desenvolvida, por exemplo, a motricidade fina, uma vez que não consegue segurar o lápis com correção, nem mesmo realizar movimentos circulatorios com o pulso. Esta criança demonstra igualmente bastantes dificuldades no reconhecimento de cores, letras e algarismos. Perante esta situação, a estagiária e o seu par pedagógico, em reflexão, decidiram que esta aluna necessitaria de um acompanhamento personalizado, uma vez que a criança necessitava da atenção do adulto, na medida em que este a encorajasse e estimulasse, realizando feedback's positivos ao seu trabalho. Assim, enquanto uma estava a lecionar a outra estava encarregue de a acompanhar. Este é sem dúvida um caso que surtiu de uma observação atenta, distanciada, portanto do "olhar vulgar da observação do dia-a-dia" (Parente, 2002, p.174) e que, mereceu especial destaque nas planificações realizadas e nos momentos de intervenção por parte da mestranda.

Em relação às dificuldades sentidas no processo de observação, a formanda não conseguia de início avaliar os resultados de aprendizagem das crianças. No entanto, sabendo que de facto a observação é o alicerce da avaliação, tentou colmatar esta situação através da construção de uma grelha

de avaliação semanal (cf. anexo A.5) e sobretudo através de várias reflexões com a orientadora cooperante. Assim, e após grandes esforços, o objetivo foi alcançado.

Paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de observação, a estagiária foi desenvolvendo a capacidade de planejar, já que para todas as planificações a estudante tinha o cuidado de consultar todos os dados recolhidos diariamente através do processo de observação, sendo esta a base do planeamento (Estrela, 1994), fazendo com que todas as atividades fossem ao encontro das necessidades e interesses da turma. Para além dos dados recolhidos pela observação, foi também fulcral que a estagiária consultasse documentos que norteiam a prática educativa de um docente para desenvolver uma planificação adequada, como é o caso do projeto educativo, as metas curriculares e o programa do Ensino Básico.

Planificar “significa optar e escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p. 64). Efetivamente, as planificações da mestranda basearam-se em múltiplas escolhas e estabelecimento de prioridades.

Em relação ao processo de planeamento, uma das maiores dificuldades encontradas prende-se com a diferenciação pedagógica, no sentido em que a estagiária tinha de pensar em estratégias específicas para a aluna anteriormente referida, devido ao seu desenvolvimento cognitivo bastante atrasado. Contudo, esta dificuldade foi-se dissipando com o tempo, fazendo com que a estudante se sentisse cada vez mais à vontade para este tipo de planificações, realizando uma planificação detalhada, onde era incluída uma proposta de atividade diferente para a criança, valorizando os seus saberes, estilo e ritmos (Tomlinson, 2008). Tome-se como exemplo, a atividade de consolidação do grafema B (cf. anexo B.6.3), onde foi proposta à

turma a escrita livre do grafema na sebenta. Enquanto a turma estava a realizar a tarefa, esta aluna beneficiava da ajuda da estagiária realizando movimentos suspensos no ar, com o objetivo de desenvolver a motricidade para mais tarde passar à escrita livre. Para além das planificações, também na sua prática a estagiária procurava assumir uma atitude de diferenciação pedagógica, principalmente em relação à criança mencionada, acompanhando, como já referido, mais de perto as atividades por ela realizadas, dando reforços positivos e orientando, mas claro, nunca fazendo o trabalho pela criança, pois como refere Tomlinson (2008, p. 38), “o treinador mantém-se bastante activo durante os treinos e jogos – correndo ao longo do campo, motivando e passando instruções aos jogadores (...). No entanto, o treinador não joga o jogo”. O professor pode ser comparado assim, a um treinador de futebol.

Outra das dificuldades encontradas no processo de planificação, diz respeito ao tempo programado para cada atividade/tarefa. Esta dificuldade foi visível, sobretudo na atividade “Abecedário Humano”, onde as crianças tinham de representar as letras do abecedário através do próprio corpo, realizando um registo fotográfico. As fotografias resultantes da atividade foram tratadas e deram origem a um álbum intitulado “Abecedário Humano”. Esta atividade mostrou-se motivadora para a turma, uma vez que foi um momento lúdico de aprendizagem cuja principal finalidade era colocar as crianças em contacto com as letras do abecedário. No entanto, a estratégia não resultou na perfeição, uma vez que o tempo não foi o mais adequado, deveria ter sido uma atividade mais curta, por forma a não ser tão monótona, fazendo com que as crianças dispersassem. Após uma reflexão pós ação a estagiária concluiu que uma das soluções a adotar numa futura intervenção deste género será dividir a atividade em vários dias, não realizando todas as

letras no mesmo dia. Apesar deste aspeto menos positivo, a mestranda considera que o objetivo da atividade foi alcançado e que a mesma promoveu nos alunos o desenvolvimento de regras sociais, no sentido em que estes tinham de saber esperar pela sua vez para participar na tarefa, bem como tinham de saber respeitar os seus colegas.

As dificuldades descritas no processo de planeamento não podem nem devem ser consideradas apenas aspetos negativos, já que com elas a estagiária ficou a compreender que mais importante do que planear uma simples atividade, é planificar de acordo com as características dos alunos, criando situações dinâmicas e motivadoras. As dificuldades permitiram assim, que a formanda se desenvolvesse quer a nível pessoal quer a nível profissional, uma vez que na sua opinião o ser humano aprende com os erros e lutando para ultrapassar as dificuldades que cruzam o seu caminho. De facto, ao longo do tempo e através da experimentação, dos erros e do melhor conhecimento do grupo a estagiária começou a conseguir lidar com o imprevisto, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de improviso.

A planificação deve ser “(...) integrada e flexível, tendo em conta (...) as situações imprevistas emergentes” (Decreto-Lei, 241/2001, de 30 de agosto de 2001, anexo 1.º, parte II, ponto 3, alínea c)), pois só assim o professor conseguirá que a sua ação detenha intencionalidade educativa, e que esta potencie o desenvolvimento de cada criança da turma. Deste modo, é de salientar que a estagiária assumiu uma postura de flexibilidade perante o ritmo de cada criança, mas também perante situações imprevistas. Para uma melhor compreensão mais precisa desta flexibilidade, tome-se como exemplo, uma das atividades de interação com a comunidade, a visita dos Bombeiros Voluntários. Esta foi sem dúvida a interação com a comunidade mais desafiante, uma vez que, apesar de todas as tentativas não foi possível um

contacto favorável com a corporação de Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia, já que a estagiária não obteve resposta ao convite feito. Posto isto, a mestranda considerou que seria fundamental tentar um contacto com outra corporação, fazendo assim o convite à corporação de Bombeiros Voluntários de Baltar. Estes mostraram-se sempre disponíveis, embora com algum receio de interferir com o trabalho dos bombeiros locais. Com os convites realizados, no dia oito de janeiro de 2014 pelas 11h00 os Bombeiros Voluntários de Baltar apresentaram-se na Escola EB1 de Moutidos para realizar uma palestra com as crianças e demonstrar alguns instrumentos por eles utilizados. Finda esta atividade, apresentaram-se também na escola os Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia, os quais a estagiária não estava à espera, pois não deram qualquer tipo de resposta ao convite, como mencionado anteriormente. Numa reflexão na ação, a formanda decidiu alterar a planificação que tinha para aquela manhã e convidar esta corporação a intervir também. Numa reflexão pós ação, a estagiária considera que foi fundamental alterar a planificação e receber as duas corporações, já que estas se complementaram, sendo uma mais valia para o grupo de crianças.

As planificações da estagiária visavam ainda a articulação curricular (cf. anexo B.6), uma vez que se torna fundamental proporcionar à criança atividades onde as mesmas possam desenvolver múltiplas competências. Para ilustrar esta articulação curricular, tome-se como exemplo, a atividade “Conhece o dia do Luís” (cf. anexo B.6.4). Esta atividade permitiu uma articulação curricular entre as áreas de português, matemática, estudo do meio, mas também, com as áreas das expressões (expressão plástica e expressão dramática) e com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A nível do português foi possível, sobretudo, consolidar o grafema L, a nível da matemática, proporcionou o contacto com as horas, a nível de estudo

do meio, houve a introdução das rotinas e a consolidação dos hábitos de higiene e alimentação saudável. Quanto à área de expressão plástica, a tarefa prendeu-se com a ilustração da história e a realização de um cartaz em papel de cenário de grandes dimensões para a parede da sala de aula (cf. anexo B.12.14), a tarefa de expressão dramática contou com a dramatização da história. A expressão dramática é bastante esquecida, principalmente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no entanto, quer na educação pré-escolar quer no 1.º CEB, a expressão dramática é fundamental, uma vez que, “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar a situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Efetivamente, a expressão dramática ajuda a promover a auto-estima das crianças, bem como promove as relações positivas com os outros, melhorando as interações com todos os indivíduos da sociedade onde a criança se insere. Toda a atividade se mostrou desafiadora, motivante e capaz de responder aos interesses das crianças, sendo notório o seu entusiasmo, uma vez que todos os alunos mostraram interesse em participar. O sucesso desta atividade talvez se deva ao facto de ser uma atividade diferente das que as crianças estão habituadas, e em grande parte se deva, igualmente, ao facto de terem sido utilizadas as TIC. Com este tipo de recurso a estagiária propôs aos alunos, recorrendo ao programa Stripgeneration, que ilustrassem a banda desenhada. Assim, foi possível perceber que o recurso ao computador apela à concentração das crianças o que potencializa a ação do professor, pois os alunos aprendem melhor escutando, vendo e interagindo. Realmente, “os recursos multimédia servem como instrumentos para amplificar a capacidade de comunicação do professor” (Estanqueiro, 2010, p.37). No entanto, a formanda tem consciência de que estes recursos devem ser utilizados de forma pensada/refletida e com

objetivos claros. Esta consciência foi desenvolvida com a atividade de utilização do programa informático *bubl.us*, onde foi construído um mapa com as letras já abordadas e algumas palavras construídas com as mesmas. Nesta tarefa a estagiária deveria ter pensado num momento de registo e numa estratégia mais objetiva da utilização do programa para que os alunos não dispersassem tanto. Neste caso, a mestranda assume que não obteve o desempenho esperado por não ter tido tempo para explorar todas as potencialidades do recurso e motivar os alunos. Contudo, a mestranda não desistiu da utilização destes recursos e continuou a utilizá-los ao longo da sua prática, já que estes detêm imensas potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda relativamente à planificação, é de salientar os feedbacks da supervisora institucional. Estes fizeram com que a mestranda fosse adquirindo competências e desenvolvendo as que já possuía a nível da planificação, principalmente, no que respeita ao tempo atribuído a cada atividade, sobretudo no tempo dispensado para as áreas das expressões.

Referindo agora a intervenção pedagógica da estagiária, importa referir que o primeiro e maior desafio da formanda foi o controlo da turma, sendo assim, uma das ações prioritárias da mesma e do seu par pedagógico a definição das regras da sala com a turma, promovendo o desenvolvimento de comportamentos. Para esta definição, o par pedagógico utilizou uma atitude de negociação da turma já que, “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2010, p. 33). Depois de o par pedagógico ter chegado a um consenso com a turma e ter elaborado um cartaz das regras da sala, foi construído um quadro do comportamento e utilizado o programa informático Classdojo. Estas duas estratégias eram utilizadas no dia a dia da turma como forma de avaliação dos

comportamentos. Verificou-se que permitiram um maior controlo sobre o grupo. No entanto no início da prática, não foram suficientes, uma vez que, na opinião da estagiária, esta capacidade de controlar uma turma vai-se adquirindo com a prática. Efetivamente, com o passar do tempo, a mestranda foi conseguindo atingir o objetivo que tanto esperava. Nas últimas intervenções já conseguia ter um bom controlo sobre o grupo de crianças.

Outro dos grandes desafios relacionados com a intervenção prende-se com a interação com as famílias, que embora tenham sido realizadas bastantes tentativas, nem todas foram bem sucedidas. Entre um convite para uma palestra, um blogue, uma reunião de pais e o álbum resultante da atividade “Abecedário Humano”, já mencionada neste capítulo, só foi possível um maior contacto com os familiares na reunião de pais, à qual também se apresentaram poucos encarregados de educação e com o álbum. Este foi sem dúvida o que permitiu à estagiária uma maior interação com os familiares, uma vez que o álbum foi disponibilizado para que os alunos, à vez, o levassem e mostrassem à família, tendo uma parte destinada a comentários da mesma sobre o trabalho desenvolvido pela estagiária com os alunos. Todos os familiares fizeram questão de redigir um comentário escrito ao trabalho realizado e, em alguns casos, a estagiária recebeu elogios ao trabalho pessoalmente através de vários encarregados de educação. Esta insistência constante no contacto com os familiares, e principalmente com os pais, prende-se com o facto de estes serem “os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (Estanqueiro, 2010, p.112) e, por isso, devem ter contacto com o professor numa perspetiva de melhorar a educação dos seus educandos. Claro que, a maior parte dos encarregados de educação não estão tão presentes na educação dos filhos e, inclusive, a maior parte deles desculpam-se com a falta de tempo devido a questões profissionais

(Estanqueiro, 2010). No entanto cabe ao professor arranjar estratégias para “chamar” os pais à escola e motivá-los para esta prática. Uma vez que, os pais “poderão (...) partilhar a sua experiência profissional com a turma dos filhos ou com outras turmas” (Estanqueiro, 2010, p. 117), esta poderá ser uma forma de envolver os pais/encarregados de educação/familiares na vida escolar dos seus educandos. Efetivamente, a estagiária recorreu a esta estratégia durante a sua prática, solicitando a uma mãe, cuja profissão é carteiraira, para ir dialogar com a turma sobre a sua profissão. Esta atividade esteve relacionada com a escrita da carta ao Pai Natal (cf. anexo B.6.5), desenvolvendo nos alunos a leitura e escrita, bem como a interação com a comunidade.

No que refere às áreas disciplinares incluídas no programa do 1.º ano do 1.º CEB, a estagiária realizou atividades em todas elas, tentando sempre uma articulação curricular. Não havendo oportunidade de fazer referência a todas elas, a formanda irá apresentar apenas as que considera terem contribuído de uma forma mais significativa para o desenvolvimento de competências quer para a estagiária, quer para a turma. Relativamente à área de português, foram desenvolvidas múltiplas atividades relacionadas com o desenvolvimento quer da leitura e da escrita, quer da oralidade. A oralidade esteve presente em praticamente todas as atividades. No entanto, pode notar-se um maior enfoque em atividades onde o diálogo e a partilha de experiências eram a estratégia principal da tarefa, já que “a conversa com os outros acerca de experiências pessoalmente significativas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.15) se torna a melhor forma de desenvolver a expressão oral. Neste contexto a estagiária realizou atividades de discussão em grande grupo sobre temáticas como: alimentação saudável, hábitos de higiene, rotinas e profissões. Na verdade, este trabalho da linguagem oral foi

fundamental com a turma em questão uma vez que, quase todos os alunos demonstravam ainda algumas dificuldades em se pronunciarem. A nível da expressão oral, foi possível verificar na turma, uma maior capacidade de comunicação e expressão das ideias e sentimentos, por cada aluno.

Quanto à leitura e à escrita, estas estiveram, igualmente, presentes em quase todas as tarefas propostas pela formanda. Relativamente ao ensino destas é de referir que a estudante e o seu par pedagógico recorreram ao método de Jean Qui Rit, sendo este aconselhado e utilizado pela orientadora cooperante. Este método, como referido no capítulo 1 deste documento, é um método que nasceu para as crianças com dislexia e apoia-se em estratégias que as ajudam a ultrapassar dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita, concebendo um gesto para cada som. Efetivamente, durante a sua prática pedagógica, a formanda conseguiu aperceber-se que este método ajuda realmente as crianças com mais dificuldades, como pôde verificar-se na aluna atrás referida. Esta aluna de início não conseguia ler nem escrever nenhuma das vogais já abordadas. No entanto, quando a aprendizagem era realizada com o apoio do gesto correspondente à letra em questão, a criança conseguia reconhecê-la. Outro exemplo poderão ser as actividades de ditado de pequenas palavras. Nas primeiras tarefas deste género, a maior parte da turma não conseguia escrever a palavra ditada, mas quando eram realizados os gestos correspondentes a cada letra que compunha a palavras, toda a turma a conseguia escrever. Em relação aos ditados tinham um instrumento de suporte ao qual foi dado o nome de “Caderno dos Ditados” (cf. anexo B.12.15). Cada aluno realizou o seu e tinha como principal objetivo enviar palavras para casa para serem estudadas a fim de, no dia seguinte, realizarem um ditado das mesmas. Ainda em relação ao método de Jean Qui Rit, as histórias associadas a cada letra poderão ser

alteradas, bem como poderão ser abordadas de diversas formas, uma das quais realizada pela mestranda aquando da sua prática. Esta prendeu-se com a dramatização da história por alguns alunos selecionados aleatoriamente.

Relativamente à leitura, é importante referir que nos momentos de conto de histórias pela estagiária, eram respeitados todas as fases essenciais à leitura com crianças. No conto da história “Os Ovos Misteriosos”, por exemplo, foi realizado um momento de pré-leitura (Amor, 2006), onde foi solicitado aos alunos que, através dos elementos paratextuais, fizessem uma previsão do que iria acontecer na história, quais eram as personagens, entre outros. De seguida, foi contada a história pela formanda, havendo alguns momentos de pausa para uma interação com os alunos, prevendo o momento seguinte. Por último, foram realizadas várias atividades (cf. anexo B.6.1) (cf. anexo B.12.36), abrangendo quase todas as áreas disciplinares como, por exemplo, a matemática, onde através de imagens das personagens e dos seus nomes os alunos tinham de dizer quantas vogais e consoantes encontravam e soma-las, sabendo, assim, quantas letras tinha cada palavra. Nesta tarefa existiu claramente uma articulação entre a área de português e a área da matemática. Quanto aos desenvolvimentos notados relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, é possível afirmar que já todos os alunos conseguem ler pequenos textos e escrever pequenas frases, distinguindo os conceitos de letra, palavra, frase e texto e identificando características dos mesmos.

Na área da matemática foram, igualmente, desenvolvidas várias propostas, entre as quais: a mencionada anteriormente; a exploração do ábaco (cf. anexo B.12.26); a realização de cartões de pintas (cf. anexo B.12.18); a realização do “Jogo do Banqueiro” (cf. anexo B.12.5); a confeção de um bolo de castanha (cf. anexo B.12.20). No que confere à última atividade

mencionada, a estagiária gostaria de referir mais pormenorizadamente algumas questões. A confeção do bolo de castanha, surgiu com as atividades de S. Martinho, daí a escolha de uma receita com castanhas. A tarefa proposta, tinha como principal objetivo o desenvolvimento do raciocínio matemático, através da multiplicação das quantidades da receita. O objetivo principal foi cumprido e, para além dele, a atividade conseguiu promover, igualmente, o desenvolvimento de regras sociais, já que cada aluno teria de esperar pela sua vez para intervir, bem como não podia tirar a visibilidade aos colegas. Para além destes pontos positivos, houve claro, pontos a melhorar, nomeadamente, a questão do espaço, sendo que este não foi totalmente adequado e a hora não foi a melhor. O espaço utilizado foi a cantina, onde só foi possível utilizar uma das mesas existentes, uma vez que a atividade foi realizada perto da hora de almoço, estando as restantes mesas ocupadas com as louças para as refeições dos alunos. Na área disciplinar de matemática os maiores desenvolvimentos sentidos foram a aprendizagem dos conceitos de unidade e de dezena, bem como o desenvolvimento do cálculo mental.

Em relação à área do estudo do meio, a estagiária considera essencial o trabalho desta, uma vez que “o estudo da comunidade, do meio físico e social, das características económicas, dos valores crenças e tradições da sociedade local” (Roldão, 1987; Kliebard, 1982, cit. por Roldão, 1995, p.9), assume um papel fulcral na promoção de aprendizagens significativas às crianças. Neste sentido, a formanda tentou interligar sempre que possível o estudo do meio com a interação com a comunidade, conseguindo trazer até ao contexto uma enfermeira do centro de saúde de Águas Santas, para o diálogo com a turma sobre alimentação saudável e hábitos de higiene; dois polícias da PSP de Águas Santas, para a realização de uma palestra e atividades relacionadas com a segurança rodoviária e por último, os

Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia e os Bombeiros Voluntários de Baltar, com o objetivo de sensibilizar os alunos para o trabalho desenvolvido por estes profissionais (tal como referido anteriormente). Nesta área disciplinas, a estagiária notou um grande desenvolvimento nos alunos a nível da competência de discussão sobre valores e costumes da sociedade e do respeito pelos outros.

A área das expressões esteve também presente em toda a prática da estagiária. Na vertente de expressão musical foram desenvolvidas atividades como: a construção de instrumentos musicais não convencionais (maracas e tambores) (cf. anexo B.12.21) cf. anexo B.12.22); a interpretação de músicas trazidas pelo par pedagógico; o conto de uma história musicada por parte da estagiária aos alunos, onde no final estes teriam de identificar os objetos usados para os sons da história; o cantar das janeiras, atividade que envolveu toda a escola (cf. anexo B.12.33); o ensaio de uma música relacionada com o Halloween, onde o par pedagógico se dirigiu com os alunos às outras salas, com o objetivo de cantar a música desejando um bom dia a todos e distribuindo rebuçados. Estas duas últimas atividades referidas permitiram ao par pedagógico e à turma com a qual a estagiária trabalhou, um maior contacto com as restantes turmas da instituição, bem como, uma maior interação com os professores que lecionam na mesma.

Ainda na área da expressão musical, a estagiária considera fundamental referir uma atividade de composição que realizou com a turma, a partir do poema “A Caminho da Escola”, onde os alunos teriam de realizar os sons que o poema sugeria à medida que a formanda o lia. Esta tarefa terminou com a gravação dos sons feitos pelos alunos sem a voz da mestranda. Foi sem dúvida uma atividade que ultrapassou as expectativas da estudante, na medida em que os alunos conseguiram sem muita dificuldade

realizar o proposto, sendo o objetivo da atividade atingido com sucesso. Nesta área foram notadas evoluções no sentido da desinibição por parte dos alunos, bem como se notou um desenvolvimento do gosto pela música.

Na área da expressão plástica, foram realizadas atividades como: realização de máscaras de Halloween (cf. anexo B.12.34); pintura de uma castanha (molde) em pastel de óleo (cf. anexo B.12.39); modelagem de barro (cf. anexo B.12.7) e plasticina (cf. anexo B.12.24); pintura livre em papel de cenário; entre outras. Neste momento, será importante esclarecer a última atividade referida. A atividade de pintura livre surgiu com a abordagem da profissão de pintor, com o objetivo de desenvolver a criatividade e autonomia das crianças da turma. Apesar da excitação inicial da turma perante um papel em branco, a estagiária considera que conseguiu o objetivo planeado, uma vez que no final já todas as crianças se conseguiam expressar sem medo através da pintura com diferentes materiais, usando inclusive as próprias mãos para a fazer. Efetivamente, na área da expressão plástica, a formanda notou um grande desenvolvimento no que respeita ao sentido estético, criatividade e autonomia nos alunos.

Na área da expressão motora foram realizadas atividades como: o “Abecedário Humano”, como já referido; as atividades sobre as figuras geométricos (cf. anexo B.12.10); um jogo sobre a pirâmide alimentar (cf. anexo B.12.38); um pedipaper (cf. anexo B.12.37), entre outras. A atividade de pedipaper tinha como principal objetivo desenvolver a orientação espacial dos alunos. No entanto, não se tornou tão produtiva como a estagiária estava à espera, uma vez que só um grupo de alunos conseguiu concluir a prova sem ajuda. Apesar do principal objetivo não ter sido totalmente cumprido, com esta tarefa a formanda verificou que a orientação espacial teria de ser um aspeto a trabalhado durante o seu período de intervenção. Neste domínio da

expressão motora, a formanda não conseguiu observar grandes desenvolvimentos, este aspeto talvez se deva ao facto de a expressão motora ter ficado um pouco esquecida.

Por último, na área da expressão dramática, a estagiária promoveu, igualmente, várias atividades, das quais são de destacar a atividade “O Dia do Luís”, já referida, e a dramatização/improvisação da história da letra M do método de Jean Qui Rit. Esta foi uma forma encontrada pela estagiária para se desviar da monotonia do conto da história por parte do professor, onde os alunos se limitam a ouvir e “fixar” (ou não). Foi realmente, uma atividade que motivou imenso os alunos e criou um momento diferente e mais descontraído em sala de aula. Nesta área, a formanda conseguiu notar desenvolvimentos no que se refere, ao reconhecimento das capacidades dos alunos por eles próprios e o sentido crítico perante situações do dia a dia debatidas em sala de aula.

Após referir algumas atividades realizadas com a turma, torna-se fundamental refletir um pouco sobre a organização do espaço, já que é necessário pensar o contexto educativo para que este se torne um segundo Educador (Oliveira-Formosinho, 2007). Em relação a este aspeto de organização do espaço, a formanda também se foi desenvolvendo, na medida em que de início não conseguia adequar o espaço, principalmente disposição das mesas e cadeiras dos alunos para o decorrer de certas atividades. Para ilustrar o que foi dito, tome-se como exemplo a atividade de utilização do programa informático Bubl.us. Esta atividade decorreu logo a seguir à atividade “Abecedário Humano”, onde a sala se encontrava com as mesas encostadas às paredes utilizando apenas as cadeiras em “U”. Para não perder tempo a estagiária avançou para a atividade do Bubl.us com a disposição utilizada na atividade “Abecedário Humano”. No entanto, houve uma grande

dispersão dos alunos, fazendo com que numa reflexão pós-ação a estagiária chega-se à conclusão que deveria ter perdido um pouco de tempo entre as atividades para modificar a disposição da sala para que não houve-se tanta dispersão por parte dos alunos, e proporciona-se um momento mais produtivo de aprendizagem. Após este “erro” a formanda começou a dar mais atenção à disposição da sala de aula, conseguindo terminar a sua prática com este aspeto adquirido, o que se torna fundamental, uma vez que a organização do espaço educativo é uma realidade que acompanha o profissional de educação em toda a sua prática pedagógica. É de referir, igualmente, que a sala de aula foi alterada várias vezes, tendo em conta características do grupo, as suas necessidades, e o tipo de atividade a realizar proporcionando uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças sem exceção.

Importa, ainda, refletir um pouco sobre outro aspeto essencial à prática docente, as interações entre professor-aluno e entre colegas da equipa educativa. Assim, começemos por refletir sobre a interação entre professor-aluno. Esta relação é fundamental e o professor deve “[relacionar-se] com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, anexo 1.º, parte II, tópico 4, alínea a)). Efetivamente, o professor deve promover nos alunos a sua autonomia, a capacidade de resolução de conflitos, bem como estimulá-la e desenvolver o seu espírito crítico.

Em relação à autonomia, ou seja, o grau de liberdade que o professor dá à criança (Luís & Calheiros, 2008), esta torna-se fulcral, no entanto o professor também terá de estar presente e disponível para quando os alunos precisam. Posto isto, a autonomia deve ser dada sim, mas o docente deve também, em alguns momentos auxiliar a criança. Neste sentido, é de referir

que durante a sua intervenção a estagiária tentou desenvolver nos alunos a sua autonomia, dando liberdade aos mesmos, mas ao mesmo tempo tentando apoiá-los e tentando fazer com que cada aluno estabelecesse interações positivas com os adultos que o acompanham, bem como com os colegas, sabendo negociar com os mesmos evitando conflitos.

No que confere à resolução de conflitos, na fase inicial da prática, a estagiária não era capaz de deixar que os alunos resolvessem os seus conflitos sozinhos. No entanto, à medida que o tempo foi passando, a formanda começou a perceber que as crianças tinham capacidade de resolver os seus próprios conflitos sozinhos, uma vez que já tinham adquirido competências a este nível. Após esta perceção a mestrandia foi estimulando os alunos por forma a que estes comesçassem a resolver os seus conflitos sozinhos.

Ao nível da estimulação, torna-se fundamental perceber, principalmente, que “estimula[r] a curiosidade da criança pelo que a rodeia, [promove] a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, anexo 1.º, parte II, tópico 4, alínea f)). A estimulação pode ser promovida através do questionamento, aspeto este que no início do estágio a formanda não dominava totalmente, não conseguindo criar situações totalmente desafiadoras para as crianças. Tome-se como exemplo as atividades de diálogo, onde as questões realizadas eram bastante diretas não desafiando os alunos a pensarem para chegarem a uma resposta. Também o tempo dado à criança para a resposta não se adequava, já que a estagiária não dava o tempo necessário à mesma para responder, nem tão pouco conseguia escutar a criança devidamente. Este aspeto devia-se, talvez, ao facto de a formanda querer cumprir a planificação na totalidade, não podendo perder mais tempo do que o planeado em cada atividade. Numa reflexão pós ação a formanda começou a perceber que ao

tomar esta atitude estaria a perder oportunidades de enriquecer o conhecimento das crianças e de estimular a sua curiosidade. Após este momento, a formanda decidiu definir como um dos seus principais objetivos a escuta atenta de cada criança, valorizando todas as suas ideias, pensamentos, sentimentos e propostas quer explícitas, quer implícitas, tentando a partir daí criar atividades desafiadoras, mas ao mesmo tempo que não se tornassem atividades demasiado difíceis, não correspondendo ao nível de desenvolvimento do grupo, de forma a não criar frustrações e desistências.

Ainda focada nesta interação pedagógica, é fundamental mencionar que a estagiária também tentou desenvolver o espírito crítico dos alunos, nos diálogos/discussões propostas, deixando que estes pensassem em respostas e solução às problematizações lançadas, em vez de lhes oferecer as respostas.

No que confere à interação entre a equipa educativa, esta torna-se fundamental, uma vez que, o trabalho de equipa e as reflexões colaborativas ajudam na melhoria das práticas educativas do docente em questão. Exemplo disto é a prática da estudante que, para perceber melhor os aspetos menos positivos da sua intervenção, recorria sistematicamente ao diálogo reflexivo com a orientadora cooperante e com o seu par pedagógico. Para além disto, no que toca à relação com toda a equipa educativa da instituição, a estagiária demonstrou sempre uma postura ética e deontológica, na interação com todos os autores do processo de ensino e de aprendizagem, bem como conseguiu estabelecer interações positivas com os mesmos.

No que refere ainda à reflexão colaborativa, a supervisão pedagógica torna-se crucial à formação de profissionais competentes. Efetivamente, na sua prática, a mestranda foi incentivada a refletir e a repensar nas suas estratégias, através das críticas construtivas realizadas pela supervisora institucional. Os momentos de supervisão eram acompanhados da realização

prévia de guiões de pré-observação (cf. anexo B.5), que levavam a formanda a refletir minuciosamente sobre as atividades que iria realizar, bem como repensar nas estratégias pensadas para determinados momentos. Após os momentos de supervisão, eram realizadas reuniões de reflexão conjunta sobre a ação da estagiária, onde a professora cooperante, o par pedagógico, a supervisora e a própria estudante, teciam críticas e davam algumas sugestões para que a estagiária conseguisse ultrapassar as suas dificuldades. É ainda de referir que, para além da supervisão, também os conhecimentos adquiridos nas Unidades Curriculares que compõem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram fulcrais à prática da estagiária.

Para além de uma reflexão colaborativa, existiram, igualmente momentos de reflexão individual mensais, através das narrativas reflexivas individuais (cf. anexo B.7), os guiões de pré-observação (cf. anexo B.5) e os momentos diários de reflexão sobre as atividades desenvolvidas no dia em questão. É importante mencionar, também, a importância das narrativas para a formação de profissionais de educação competentes. Assim, a sua importância prende-se com o facto de estas esconderem e revelarem

(...) a capacidade do narrador para reflectir sobre a sua acção passada, na acção presente, para a acção futura e, se puder, inferir desse ciclo considerações sobre o seu próprio pensar nas dimensões e nos níveis múltiplos que tal processo comporta (Schön, s/d, cit. por Sá-Chaves, 2000, p.24).

Para além da observação, da planificação, da reflexão e da própria intervenção, a avaliação constitui uma metodologia pedagógica essencial para o eficaz exercício da profissão docente, visto que a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo n.º

1/2005, de 5 de janeiro de 2005) e serve de orientação, quer para ajudar o aluno a aprender, quer para ajudar o professor a ensinar (Estanqueiro, 2010). Posto isto, é fundamental referir que, durante toda a sua prática a estagiária praticou uma avaliação contínua e sistemática, suportada, principalmente, pela observação, já que esta serve de base para tal (Estrela, 1994). Assim, a avaliação das crianças foi realizada principalmente através de uma grelha de avaliação semanal (cf. anexo A.5), onde era avaliada, sobretudo, a atenção, motivação e empenho, expressão oral, espírito crítico e o comportamento.

Em relação à avaliação da formanda, esta era feita, como já referido, através de reflexões individuais e conjuntas. Falando em avaliação da formanda, será importante referir aqui, algumas falhas na sua prática. Estas prendem-se, especialmente, com a não promoção do contacto com instituições de ensino não-formal, como, por exemplo, uma ida à biblioteca, sendo que na opinião da estagiária, estes contextos tornam-se potenciadores de inúmeras experiências significativas, sendo, igualmente, uma das principais formas de inculcar o gosto pela leitura, mas também pelo estudo em geral. Outra das falhas prende-se com o facto de a estagiária não ter conseguido desenvolver nenhum projeto, não por falta de iniciativa, mas por falta de tempo e do contexto em que a turma estava inserida. O trabalho por projeto assume-se como um potenciador de múltiplas aprendizagens, conseguindo provocar a dúvida, a incerteza e o conflito na criança, levando a mesma a investigar para chegar a conclusões e responder à sua curiosidade.

Em jeito de conclusão, a formanda considera que o período de prática pedagógica supervisionada, bem como todos os processos inerentes à mesma, contribuíram para a aquisição de múltiplas competências profissionais fundamentais para a prática futura enquanto profissional de educação. Porém, é de salientar que a formação da estagiária não será

limitada à formação inicial, uma vez que nesta profissão deve ser privilegiada a formação ao longo da vida.

4. REFLEXÃO FINAL

Após o decorrer dos momentos de prática pedagógica supervisionada preconizada pelo Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e com a finalização do mesmo, torna-se essencial a realização de um momento de reflexão transversal em torno de todo o processo de ensino e de aprendizagem inerente a este segundo ciclo de estudos.

Neste sentido, importa referir que toda a prática da estagiária em contexto se baseou numa metodologia de investigação-ação, procurando sempre soluções para os problemas/obstáculos encontrados (McKernan, 1998, cit. por Esteves, 2008), bem como, investigando sobre estratégias mais adequadas e alargando os quadros teóricos para uma melhoria da prática pedagógica (ibidem) através de uma atitude crítica e indagadora, contribuindo, sobretudo, para um crescimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Desta forma, a estagiária foi conseguindo desenvolver as competências profissionais e alcançando, assim, os objetivos enunciados na unidade curricular de prática pedagógica supervisionada.

Em relação aos processos inerentes a esta metodologia e à própria prática do docente, conclui-se que

(...) um profissional de educação que concebe e desenvolve o currículo de forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica e educativa com crianças, famílias e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes (Vasconcelos, 2009, p.82).

Assim, note-se que estes aspetos, também foram sendo desenvolvidos ao longo dos dois períodos de intervenção (educação pré-escolar e 1.º CEB).

A estudante foi aperfeiçoando a capacidade de observação, ultrapassando algumas dificuldades com o auxílio de estratégias de registo, como, guiões e grelhas de observação, entrevistas realizadas às orientadoras cooperantes, narrativas reflexivas individuais e colaborativas e algumas notas de campo que permitiram registar e organizar a informação recolhida diariamente no contexto.

A nível da planificação no contexto de 1.º CEB, a formanda sentiu alguma dificuldade em articular as necessidades e interesses dos alunos, recolhidos através do processo de observação, com os conteúdos a lecionar em cada área disciplinar. Em relação à educação pré-escolar, a maior dificuldade encontrava-se na articulação dos domínios, sendo que de início, a estagiária se focava mais na planificação de atividades de expressão plástica esquecendo um pouco as outras áreas e domínios presentes nas OCEPE. Contudo, a estagiária foi ultrapassando estas dificuldades adquirindo capacidades para criar estratégias que favorecesse esta articulação em ambos os contextos, já que, a estudante tem presente a ideia de que a planificação é um instrumento que auxilia a prática do docente, não podendo ser por isso posta de parte, e que este deve planificar “a 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 de 2001,, anexo 1.º, parte II, ponto 3, alínea c)) realizando uma articulação curricular que favoreça a aprendizagem das crianças nos dois contextos.

Em relação à intervenção, surgiram igualmente algumas dificuldades como: a gestão de conflitos/comportamentos e a gestão do tempo em ambos os contextos educativos. Esta dificuldade verificou-se no início de cada contexto de ensino, sendo que, este obstáculo justifica-se com a falta de experiência e necessidade de adaptação às rotinas estabelecidas pelas

instituições de ensino, bem como o facto de não conhecer totalmente as características dos grupos em questão. Quanto à dificuldade de gestão dos comportamentos, esta foi mais evidenciada a nível do 1ºCEB. Para colmatar esta dificuldade foram negociadas com os alunos as regras da sala e construído um quadro do comportamento preenchido ao fim de cada dia de aulas. No que refere à gestão de conflitos, esta tornou-se um pouco mais complicada na educação pré-escolar, uma vez que as crianças se encontram numa faixa etária mais baixa e detém características próprias da idade como, por exemplo, o egocentrismo (Palacios, 1999). Relativamente, ainda à intervenção, a estagiária sentiu, igualmente, alguma angústia no que toca à diferenciação pedagógica no 1.º CEB, uma vez que neste contexto existiam alguns alunos com mais dificuldades de aprendizagem e até mesmo uma criança com NEE. Note-se, porém, que esta dificuldade foi ultrapassada na medida em que a formanda foi capaz de “desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que [atendessem] à diversidade e à inclusão” (Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, 2013-2014, p.1).

Os constrangimentos referidos foram sendo ultrapassados igualmente, através: a) da reflexão sistemática sobre a prática de forma individual e colaborativa, construindo, “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões (...) pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa” (ibidem). Efetivamente, a estagiária considera fundamental que no seu futuro profissional a sua ação se apoie num trabalho colaborativo baseado na partilha; b) do aperfeiçoamento da capacidade de observação, conhecendo melhor o grupo, reconhecendo as necessidades e interesses da turma e respeitando as suas propostas explícitas e/ou implícitas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001); c) do

desenvolvimento de capacidades de planificar com a ajuda dos supervisores; d) do estabelecimento de regras sociais, à medida que a mestranda desenvolvia nas crianças a capacidade de respeito pelos outros e de comportamentos sociais a assumir em determinadas situações, desenvolvendo a área da formação pessoal e social na educação pré-escolar e a área de estudo do meio no 1.º CEB e do trabalho colaborativo desenvolvido em par pedagógico e com as orientadoras cooperantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. Também a aliança entre a teoria e a prática e as aprendizagens nas várias unidades curriculares se mostram essenciais para melhorar a prática pedagógica da estagiária. Desta forma, a estudante considera ter desenvolvido a capacidade de “mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas” (Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, 2013-2014, p.1), adquiridos nas unidades curriculares, bem como, a capacidade de

(...) problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos (ibidem).

Importa, ainda, referir que toda a prática da formanda, se desenvolveu tendo por base uma perspetiva construtivista, onde o aluno é visto como o sujeito principal no processo de ensino e de aprendizagem (Ausubel, cit. por Coll, 2001), devendo portanto, agir segundo o que o aluno já sabe e orientá-lo na construção ativa do conhecimento (ibidem). Apesar da prática da estagiária se ter baseado neste lema, de início, esta sentiu alguma dificuldade em adoptá-la, tendo a tendência de dar as respostas às crianças

em vez de serem estas a descobri-las. No entanto, e tendo presente a ideia de que é fundamental a adoção desta metodologia para proporcionar aprendizagens significativas às crianças, a mestranda conseguiu, com a ajuda e orientação das orientadoras cooperantes e dos supervisores institucionais, adoptar esta prática, desenvolvendo, igualmente, competências nesta área.

Em suma, todos os desenvolvimentos pessoais e profissionais realizados pela estagiária nestes períodos de prática pedagógica supervisionada, bem como durante as unidades curriculares que compõem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, só foram possíveis com a realização de ciclos de investigação-ação e pelas reflexões sistemáticas. No entanto, o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, bem como de quadros teóricos fundamentais à prática educativa não poderá ficar por aqui, devendo existir um percurso formativo constante numa perspectiva de formação ao longo da vida, explicitada pelo Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, documento fundamental à prática docente.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*, pp. 11-30. Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*, pp. 173-187. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, Nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores, 2006.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógicos e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, vol. 4, pp. 55-86.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cadima, A. et. al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria à prática*. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- Chaves, I. S. (2000). *Portefólios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coll, C. et. al. (2001). *Construtivismo na sala de aula - Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Portugal: Edições ASA, 2001.
- Colomer, T., Camps, A. (2003). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Costa, F. et. al. (2008). *Comunidades de Aprendizagem Moodle*. s.l.: Associação Portuguesa de Telemática Educativa.
- Davies, D. et. al. (1997). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*, (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: observação e análise*. Revista Referência.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA, 1999.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2010.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1990.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed). Porto: Porto Editora, 1994.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, 2007.

- Flores, P. & Escola, J. (2007). Interatividade: uma nova modalidade comunicacional. In *Symposium on Computers in Education*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para inovar. Inovar formando. In Rodriguez, Fernandez & Gonçalo. III *Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento*. (pp. 91-97). Póvoa do Varzim: Escola Nova Galega e Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Flores, P. (2013-2014). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gambôa, R. (2004). Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: Edições ASA, 2004.
- Gonçalves, V. et. al. (2011). *Livro de Actas. Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2011.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia (vol.VII)*. Lisboa: Editora Verbo.
- Hohmann, Banet & Weikart (1995). *A criança Em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Laevers, F. (2004). *Educação experimental: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do desenvolvimento*. Contrapontos, volume 4, 2004.
- Leite, C. et. al. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.

- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Actor*. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.
- Lessig, L. (2005). Meros copistas. In Cartwlls Cardos. (org.). *A Sociedade em rede. - Do conhecimento à ação Política* (pp. 237 - 248). Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Lobo, A. (2013). *Nuno Crato garante: novas metas curriculares são "simples"*. s.l.:s.n.
- Luís, H. & Calheiros, M. (2008). *Análise do Empenhamo do Educador: Uma Experiência de Formação e Supervisão no Contexto de Jardim de Infância*. s.l.: s.n, 2008.
- Mafra, Angélica; Flores, Paula & Escola, Joaquim (2013). *O Podcasting no desenvolvimento da leitura: uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Politicas, Usos e Realidades*, (233 - 255.). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1997.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Novak, J. & Gowin, D. (1999). *Aprender a Aprender* (2.ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância : Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 2007.

- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos alunos na perspetiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Palacios, J. Marchesi, A. & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología, 1999.
- Palmade, G. (s.d.). *Os métodos em pedagogia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. pp. 166-216. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. In *Prática reflexiva e participação crítica*, (12); (pp. 5-21). Revista Brasileira de Educação
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação de professores, 2011.
- Roldão, M. (1995). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 2007.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- Sancho, J. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Santos, B. (2007a). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. (2007b). *Ciberleitura: O contributo das TIC para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Maia: Profedições.
- Santos, M. (1994). *Área Escola/Escola: Desafios Interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, S. (2008). Algumas Lições de 20 anos de Autonomia no Ensino Superior. In Manuel, M. (org.). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação: Actas/Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 37-48.
- Smolka, A. (2001). A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo, (10.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A Base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (org.). *Manual em Investigação em Educação de Infância*, (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamentos de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Von Glasersfeld, E. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Editora: ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, (5ª ed.). Porto: ASA, 2000.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento Vertical de Águas Santas. (2012). *Projeto Educativo*. Maia: Agrupamento Vertical de Águas Santas.

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência*.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. Diário da República n.º 79/2008 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. *Regime de autonomia das escolas*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/01 - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/01 - I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. *Perfil específico 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 de 2005. Diário da República n.º 3 - I série - B. Lisboa: Ministério da Educação. *Enquadra os princípios orientadores da avaliação*.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro de 2012. Diário da República n.º 236 - 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. *Regulamenta a avaliação do ensino básico.*

Despacho Normativo n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012. Diário da República, 2.ª série - N.º 77. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de maio de 1999. Diário da República, 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 10874/2012, de 10 de agosto de 2012. Diário da República, 2.ª série - N.º 155. Lisboa: Ministério da Educação. *Homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português e Matemática, TIC, EV e ET, do ensino básico.*

Despacho Normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011. Diário da República, 2.ª série - N.º 245. Lisboa: Ministério da Educação. *Reprova o Currículo Nacional do Ensino Básico, divulgado em 2001.*

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Diário da República n.º 237 - I Série. Lisboa: Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto 2005. Diário da República n.º 166 – I série - A. Lisboa: Assembleia da República. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

WEBGRAFIA

Azevedo, C. (2009/2010). *As TIC no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Método Jean Qui Rit.* Porto: Escola Superior de Educação de

Paula Frassinetti. Acedido em 27 de janeiro de 2014 de <http://repositorio.esepf.pt>, 2009/2010.

Freire, P. (s.a.). Acedido em 27 de janeiro de 2014, de <http://pensador.uol.com.br/frase/ODUzNzg1/>.

Lopes, J. et. al. (2009). Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação. Vila Real: UTAD. Acedido em 28 de janeiro de 2014 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaenvolvimento.pdf>.

ANEXOS

ANEXOS DO TIPO A (SUPORTE FÍSICO)

ANEXO A.1 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

Instituição Cooperante: EB1 dos Moutidos (Águas Santas)

Orientador(a) Cooperante: Carla Margarida Silva Camarinho

Turma/Ano: 1º D

Díade: Esmeralda Rocha e Inês Paulo

Estagiária(o) observada(o): Esmeralda Nogueira Brito Rocha

Data de observação: 30/10/2013

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

Em diálogo com a Orientadora Cooperante, chegamos à conclusão que seria extremamente necessário trabalhar a orientação espacial com a turma. Posto isto, decidi investigar qual seria a melhor maneira de abordar esta temática, utilizando situações do quotidiano que fossem significativas para os alunos. Decidi então simular uma ida ao cinema, já que os alunos demonstraram grande interesse pelo visionamento de filmes.


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

Sim. Receio que a atividade leve a alguns momentos de dispersão que sejam difíceis de contornar, principalmente no momento da “compra dos bilhetes” à entrada da sala de aula, uma vez que poderão ainda existir alunos de outras salas no corredor. Para resolver esta situação, esperarei que todos os alunos estejam nas suas salas para dar início à atividade.

Outra das dificuldades que prevejo será a explicação que terei de dar aos alunos sobre como encontrar o seu lugar, uma vez que a excitação do momento poderá levar a distrações. Espero colmatar esta situação, esperando que os alunos se acalmem e não começar a explicação sem todos estarem calados e atentos ao que estou a expor.

Contudo e apesar destas dificuldades previstas, penso que o facto de ser um momento significativo para os alunos, esta atividade constituirá um elemento de motivação para a sua aprendizagem.

ANEXO A.2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Instituição Cooperante: EB 1 de Moutidos Orientadora Cooperante: Carla Camarinho Turma: 1º D Data: 6 de novembro		Díade: Esmeralda Rocha e Inês Paulo Estagiária Observada: Esmeralda Rocha			
Plano Diário (4ª feira)					
Áreas curriculares/ domínios/ conteúdos	Tempo Previsto	Percurso da aula	Recursos	Avaliação	
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdo: Regras e papéis de interação oral; Vocabulário; Informação essencial e acessória – tema e assunto; Descrição Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - respeitar regras da interação discursiva; - produzir um discurso oral com correção; - apropriar-se de novos vocábulos; - responder a questões acerca do que ouviu; - identificar o tema central;	Início: 9h00 Fim: 16h00 Intervalos: das 10h00 às 10h30 e das 12h30 às 14h00 Duração: 9h00 – 9h10 (10’) 9h10 – 9h30 (20’) 9h30 – 9h45 (15’)	Atividade: “Conhecer S.Martinho” Estratégias: - Entrada das crianças na sala. - Escrita da data no quadro e no caderno e diálogo do plano de aula. - Recolha de conceções alternativas dos alunos sobre o dia de S.Martinho e identificação do	- Quadro e canetas; - Caderno diário. - Calendário da sala.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de Avaliação: - Anexo B; - Quadro do comportamento; - Anexo G.	
				95	

<p>- utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;</p> <p>- manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</p> <p>- usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: Texto e imagem; vocabulário relativo ao livro</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p> <p>- Identificar o título, a capa, a contracapa, o autor, as personagens, o espaço, o tempo, a ação, o assunto e a ideia principal.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Conhecimento Explícito da Língua</p> <p>Conteúdo: Ditongos; Sílabas</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p>	<p>9h45 – 10h00 (15’)</p> <p>10h30 – 10h40 (10’)</p> <p>10h40 – 10h55 (15’)</p> <p>10h55 – 11h30 (35’)</p>	<p>dia no calendário.</p> <p>- Lenda de S.Martinho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Diálogo/exploração. <p>- Entrada das crianças na sala de aula e exercícios de relaxamento.</p> <p>- História presente na obra “Livro das Datas” de Luísa Ducla Soares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Diálogo com questões como: Quais são as personagens da história?; O que diz a história sobre o S.Martinho?; Que tradições são referidas?; entre <u>outro</u>. <p>- Plástica (castanhas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pintura com pastel d’óleo; • Colagens de acessórios (ex: olhos); • Colagem da castanha em 	<p>- PowerPoint com a lenda de S.Martinho.</p> <p>- Obra “Livro das Datas” de Luísa Ducla Soares.</p> <p>- Molde da castanha;</p> <p>- Pastel d’óleo;</p> <p>- Olhos de missangas;</p>	
---	---	---	--	--


Comentário [P1]: outras

Comentário [P2]: pode fazer ratinhos com castanhas. Ficam muito bonitos e são fáceis de fazer. Veja na internet

<p>- Reconhecer ditongos, sílabas, letras, palavras, entre outras.</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2: À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p> <p>- Estabelecer relações de amizade;</p> <p>- Respeitar regras de convivência social (esperar pela sua vez, formas de comunicar, etc.).</p> <p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Tema: Geometria</p> <p>Tópico: Orientação espacial (posição e localização; pontos de referência)</p> <p>Objetivo específico: Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p>	<p>11h30 – 12h20 (50´)</p> <p>12h20 – 12h30 (10´)</p>	<p>paus de enfermagem, onde mais tarde serão colocados provérbios alusivos ao S. Martinho.</p> <p>- Exploração da música em anexo (anexo A):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de ditongos e palavras com as letras p, t e b; • Construção de (mini) tambores; • Cantar a musica e ao mesmo tempo tocar os instrumentos construídos. <p>- Arrumação da sala e saída para almoço.</p>	<p>- Goma de Eva vermelha para a boca;</p> <p>- Paus de enfermagem;</p> <p>- Cola.</p> <p>- Anexo A;</p> <p>- Quadros (interactivo e normal) e canetas;</p> <p>- Caderno diário;</p> <p>- Copos plásticos;</p> <p>- Plástico;</p> <p>- Paus de espetadas;</p> <p>- Fita cola.</p>	
Almoço				
<p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p>	<p>14h00 – 14h10 (10´)</p>	<p>- Entrada das crianças na sala de aula e exercícios de relaxamento.</p>		

Comentário [P3]: parece-me demasiado. 90 minutos com áreas de expressão!

<p>Musical</p> <p>Bloco 2: Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical – Expressão e Criação Musical</p> <p>Descritores: <u>O Aluno deve ser capaz de:</u> - Utilizar diferentes maneiras de produzir sons com a voz, com objetos e com instrumentos musicais.</p> <p>Área Curricular: Expressão Motora</p> <p>Bloco 4: Jogos</p> <p>Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Deslocar-se em corrida com “fintas” e “mudanças de direção” e de velocidade; - Realizar posições de equilíbrio.</p>				
---	--	--	--	--

Instituição Cooperante: EB 1 de Moutidos Orientadora Cooperante: Carla Camarinho Turma: 1º D Data: 7 de novembro		Díade: Esmeralda Rocha e Inês Paulo Estagiária Observada: Esmeralda Rocha		
Plano Diário (5ª feira)				
Áreas curriculares/ domínios/ conteúdos	Tempo Previsto	Percurso da aula	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdo: Regras e papéis de interação oral; Vocabulário; Informação essencial e acessória – tema e assunto; Descrição Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - respeitar regras da interação discursiva; - produzir um discurso oral com correção; - apropriar-se de novos vocábulos; - responder a questões acerca do que ouviu; - identificar o tema central; - utilizar técnicas simples para	Início: 10h30 Fim: 17h30 Intervalos: das 12h30 às 14h00 e das 16h00 às 16h30 Duração: 10h30 – 10h40 (10’) 10h40 – 11h00 (20’) 11h00 – 11h15 (15’) 11h15 – 11h45	Atividade: “Relembra o B” Estratégias: - Entrada das crianças na sala. - Escrita da data no quadro e no caderno e diálogo do plano de aula. - Relembrar a história do “B” - Continuação do trabalho com o grafema (B):	- Quadro e canetas; - Caderno diário. - Sebenta;	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de Avaliação: - Anexo C; - Quadro do comportamento; - Anexo G.

<p>registar, tratar e reter a informação;</p> <p>- manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</p> <p>- usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Conhecimento</p> <p>Explícito da Língua</p> <p>Conteúdo: Ditongos; Sílabas</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p> <p>- Reconhecer ditongos, sílabas, letras, palavras, entre outras.</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2: À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <p>Descritores:</p> <p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p> <p>- Estabelecer relações de amizade;</p> <p>- Respeitar regras de convivência social (esperar pela sua vez,</p>	(30')	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita livre do grafema na sebeta (Para uma das crianças do grupo será necessário trabalhar primeiro com movimentos suspensos e realizar um acompanhamento mais individualizado); • Utilização do programa Wordle. 	<p>- Material de escrita;</p> <p>- Quadro interactivo;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Programa Wordle.</p>		
	11h45 – 12h15 (30')	- Realização dos exercícios do anexo C.	- Anexo C;	- Material de escrita.	
	12h15 – 12h30 (15')	- Arrumação da sala e saída para almoço.	Almoço		
	14h00 – 14h10 (10')	- Entrada das crianças na sala de aula e exercícios de relaxamento.			
14h10 – 15h00 (50')	<p>- Exploração dos provérbios recolhidos em casa pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha; • Leitura; • Procura de palavras com 	<p>- Provérbios recolhidos pelos alunos;</p> <p>- Cola.</p>			

Comentário [P5]: Diferenciação pedagógica. Ótimo!


Comentário [P6]: Perfeito. Diga à colega que faça um vídeo.

Comentário [P7]: Quem lê?

Comentário [P8]: descoberta

<p>formas de comunicar, etc.).</p> <p>Área Curricular: Matemática Tema: Geometria Tópico: Orientação espacial (posição e localização; pontos de referência) Objetivo específico: Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Visualizar e localizar um objeto no espaço; - Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.</p>	<p>15h00 – 16h00 (60')</p>	<p>a letra “B” e exploração das mesmas (Quantas consoantes tem?; Quantas vogais tem?; etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colagem dos provérbios nos paus que servem de suporte às castanhas feitas no dia anterior. <p>- Formação e exploração de novas palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de quadrados com sílabas, ditongos e vogais pelos alunos, para que estes descubram novas palavras; • Leitura e escrita das palavras encontradas no caderno diário. 	<p>- Anexo D; - Quadro e canetas; - Caderno diário e material de escrita.</p>	
<p>Área Curricular: Expressão Plástica Bloco 2: Exploração de técnicas diversas de expressão Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Recortar, colar e dobrar</p>	<p>14h30 – 17h00 (30')</p>	<p>- Realização de exercícios das páginas 32 e 33 do manual de matemática (consolidação):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande grupo. 	<p>- Manual de matemática; - Quadro interactivo; - Material de escrita.</p>	
	<p>17h00 – 17h15</p>	<p>- Auto e hetero avaliação dos</p>	<p>- Quadro do</p>	

	(30')	alunos para preenchimento do quadro do comportamento.	comportamento; - Círculos coloridos.	
	17h15 – 17h30 (15')	- Explicação do trabalho de casa (recolha palavras em jornais e revistas que rimem com os seus nomes), arrumação da sala e saída.		

Instituição Cooperante: EB 1 de Moutidos Orientadora Cooperante: Carla Camarinho Turma: 1º D Data: 8 de novembro		Díade: Esmeralda Rocha e Inês Paulo Estagiária Observada: Esmeralda Rocha		
Plano Diário (6ª feira)				
Áreas curriculares/ domínios/ conteúdos	Tempo Previsto	Percurso da aula	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdo: Regras e papéis de interação oral; Vocabulário; Informação essencial e acessória – tema e assunto; Descrição Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - respeitar regras da interação discursiva; - produzir um discurso oral com correção; - apropriar-se de novos vocábulos; - responder a questões acerca do que ouviu; - identificar o tema central; - utilizar técnicas simples para	Início: 9h00 Fim: 16h00 Intervalos: das 10h00 às 10h30 e das 12h30 às 14h00 Duração: 9h00 – 9h10 (10') 9h10 – 9h30 (20') 9h30 – 10h00 (30')	Atividade: “Aprende a rimar e a cozinhar” Estratégias: - Entrada das crianças na sala. - Escrita da data no quadro e no caderno e diálogo do plano de aula. - Diálogo sobre o Trabalho de Casa: <ul style="list-style-type: none"> • Recolha das palavras encontradas e exploração das mesmas; 	- Quadro e canetas; - Caderno diário. - Palavras trazidas pelos alunos; - Cartolina; - Cola.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de Avaliação: - Anexo F; - Quadro do comportamento; - Anexo G.

<p>registrar, tratar e reter a informação; - manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais; - usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p>	<p>9h45 – 10h00 (15')</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colagem das palavras numa cartolina para afixar junto aos provérbios de S. Martinho. 		
<p>Área Curricular: Estudo do Meio Bloco 2: À Descoberta dos Outros e das Instituições</p>	<p>10h30 – 10h40 (10')</p>	<p>- Entrada das crianças na sala de aula e exercícios de relaxamento.</p>		
<p>Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Estabelecer relações de amizade; - Respeitar regras de convivência social (esperar pela sua vez, formas de comunicar, etc.).</p>	<p>10h40 – 11h10 (30')</p>	<p>- Exploração da receita em anexo (anexo E):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os ingredientes necessários?; • Quais as quantidades necessárias?; • Que utensílios precisamos?; • Entre outras. 	<p>- Anexo E.</p>	
<p>Área Curricular: Matemática Tema: Números e operações Tópico: Números naturais Objetivo específico: Contar até 100 Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u></p>	<p>11h10 – 12h00 (50')</p>	<p>- Confeção da receita (anexo E).</p>	<p>- Anexo E; - Ingredientes presentes na receita; - Forma; - Batedeira;</p>	

Comentário [P9]: pelos alunos da turma com ajuda da professora estafária.

<p>- Realizar contagens; - Utilizar correctamente os numerais do sistema decimal para representar os números até 5; - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 10; - Efetuar adições envolvendo números naturais; Efetuar contagens progressivas e regressivas.</p> <p>Área Curricular: Matemática Tema: Números e operações Tópico: Números naturais Objetivo específico: Adicionar números naturais Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Adicionar fluentemente dois números de um algarismo; - Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=»; - Efetuar adições envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos;</p>	12h00 – 12h15 (15')	- Diálogo sobre a receita realizada.	- Balança; - Bacias; - Colher; - Forno.	
	12h15 – 12h30 (15')	- Arrumação da sala e saída para almoço.		
	Almoço			
	14h00 – 14h10 (10')	- Entrada das crianças na sala de aula e exercícios de relaxamento.		
	14h10 – 14h45 (35')	- Trabalho dos números naturais, realização de exercícios com: <ul style="list-style-type: none"> • Molduras; • Colar de contas; • Cartões de pintas; • Círculos coloridos; • Réguas da adição. 	- Caixas de ovos; - Colar de contas; - Cartões de pintas; - Rolhas; - Círculos coloridos; - Réguas da adição. - Quadro e canetas.	
	14h45 – 15h00	- Realização de cartões de pintas		

- Adicionar fluentemente dois números de um algarismo.	(15')	em grandes dimensões com os alunos para afixar na sala de aula.		
Área Curricular: Expressão Plástica Bloco 2: Exploração de técnicas diversas de expressão (Cartazes) Descritores: <u>O aluno deve ser capaz de:</u> - Recortar, colar e dobrar	15h00 – 15h15 (15')	- Realização dos exercícios do anexo F.	- Anexo F; - Material de escrita.	
	15h15 – 15h30 (15')	- Auto e hetero avaliação dos alunos para preenchimento do quadro do comportamento.	- Quadro do comportamento; - Círculos coloridos.	
	15h30 – 15h45 (15')	- Prova do doce confeccionado.	- Guardanapos; - Faca.	
	15h45 – 16h00 (15')	- Arrumação da sala e saída.		

Comentário [P10]: Muito bem!

ANEXO A.3 – NARRATIVA REFLEXIVA INDIVIDUAL

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Docente Supervisora: Paula Flores

Contexto: 1º Ano da Escola EB1 dos Moutidos

Orientadora Cooperante: Carla Camarinho

Discente: Esmeralda Nogueira Brito Rocha

Data: 26 de janeiro de 2013

Terceira Narrativa Reflexiva Individual

Na presente narrativa gostaria de começar por refletir sobre a questão: O que é ensinar? Segundo Roldão (2009), o ato de ensinar é visto pelo senso comum como um ato de dar “matéria”. Na minha opinião esta visão está longe de ser a mais correta, uma vez que o ato de ensinar não poderá ser visto como uma mera transição de conteúdos, teorias e factos, mas sim como um ato de Educar em vários sentidos como, por exemplo, educar uma criança para uma vida harmoniosa em sociedade longe de conflitos que possam gerar o mau estar dos indivíduos. Efetivamente educar “aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [sendo que] o objetivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis” (Guedes, 2004, p.2965). Assim, concluo que todo o professor deve ser acima de tudo um Educador.

Formatada: Tipo de letra: (predefinido) Times New Roman, 12 pt, Negrito

Formatada: Esquerda: 5 cm, Superior: 5 cm, Inferior: 2,5 cm

Comentário [PF1]: A construção da sua identidade profissional passa por este processo reflexivo e formativo associado à sua experiência num determinado contexto que lhe permitiu apropriar-se de práticas, de cultura e de valores da profissão. Porém, vai ainda desenvolver-se ao longo da vida profissional traçando o seu perfil de professora.

Após esta reflexão sobre o ato de ensinar e sabendo que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador [mas] a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58), surge então necessidade de realizar uma reflexão transversal sobre o meu período de formação que me irá qualificar como uma Educadora competente.

Com as primeiras semanas no terreno e ao longo de todo o período de estágio sinto que complexifiquei a minha capacidade de observação, uma vez que fui conseguindo identificar os interesses e necessidades da turma bem como consegui estabelecer interações positivas com as mesmas. Para este desenvolvimento da observação que me permitiu distanciar do “olhar vulgar da observação do dia-a-dia” (Parente, 2002, p. 174) muito contribuíram os meus quadros teóricos que se foram desenvolvendo ao longo de toda a minha formação. Apesar de considerar que tive um grande desenvolvimento neste aspeto, considero que também tive um pouco de dificuldades no que se refere à observação dos resultados de aprendizagem das crianças. Mas, sabendo que de facto a observação é o alicerce da avaliação, tentei colmatar esta dificuldade através da construção de uma grelha de avaliação semanal e sobretudo através de várias reflexões com a orientadora cooperante. Assim, e após grandes esforços, considero que o objetivo foi alcançado. Para o conhecimento do grupo muito contribuiu também a entrevista feita à orientadora cooperante e as fichas individuais de cada aluno. Efetivamente a troca de informação sobre cada criança, bem como do grupo em geral permitiu “acrescentar informações e relativizar ideias” (Parente, 2002, p. 170). Em paralelo com o desenvolvimento da capacidade de observação consegui igualmente desenvolver competências ao nível da planificação, uma vez que só era possível propor atividades significativas se realmente o conhecimento sobre cada criança fosse aprofundado.

Todas as minhas planificações eram elaboradas tendo em conta os resultados das múltiplas observações feitas, e conseqüentemente, visavam os interesses e necessidades que os alunos iam demonstrando de forma implícita ou explícita. Tive também sempre em consideração a articulação curricular, já que todas as áreas disciplinares têm a sua importância na aprendizagem dos alunos. No ato do planeamento considero que a minha maior dificuldade foi pensar em estratégias específicas para uma das alunas da turma que demonstra um desenvolvimento cognitivo bastante atrasado em relação ao restante grupo, ou seja, senti muitas dificuldades em realizar uma planificação que espelhasse a diferenciação pedagógica. Claro que como qualquer dificuldade esta foi também ultrapassada através de pesquisas e mais uma vez da colaboração com a orientadora cooperante. Efetivamente, um professor competente deve realizar uma planificação detalhada que inclua uma proposta diferente para estes casos, uma vez que cada professor deve respeitar e valorizar os saberes, o estilo e o ritmo de cada aluno nas atividades. Assim, no ensino diferenciado o docente “ (...) planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas” (Tomlinson, 2008, p.).

Relativamente à minha intervenção, considero ter conseguido utilizar recursos estimulantes e diversificados no desenvolvimento da minha ação ao longo deste período de estágio, foi também uma intervenção que teve por base uma perspectiva construtivista, ou seja, consegui que o aluno fosse o sujeito principal no processo de ensino e de aprendizagem. Neste ponto acho importante referir algumas atividades e recursos que considerei bastante significativas quer para mim, quer para os alunos.

A utilização de recursos tecnológicos promoveu o interesse e a motivação por parte dos alunos, uma vez que “o computador, assim como o cinema, a televisão e os videogames, atraí de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas

mensagens” (Sancho & Hernández, 2006, p. 19). Posto isto, considero fundamental que o professor recorra a estratégias que realmente sejam significativas para os seus alunos, tirando partido das mesmas para inserir conteúdos de uma forma lúdica. Assim, será necessário que o professor se constitua como um agente de mudança e inovação, adoptando as TIC, já que estas melhoram a qualidade das aprendizagens dos alunos.

No seguimento da utilização das TIC, gostaria de referir uma atividade que achei realmente importante neste período de estágio, a atividade intitulada de “O Dia do Luís”. Esta atividade foi realizada no seguimento da abordagem às rotinas diárias e conta a história de um menino chamado Luís, mostrando as principais rotinas deste. A tarefa iniciou-se com o recurso informático Stripgenerator, onde os alunos teriam de criar uma banda desenhada para o história anteriormente inventada e lida por mim. Neste programa foram apenas ilustrados quatro momentos, uma vez que as atividades não podem ser muito longas para não criar monotonia nos alunos. Foram então selecionados quatro alunos ao acaso para ilustrarem uma parte da história, iniciando assim a banda desenhada. No momento seguinte foi distribuída uma folha A4 branca a cada aluno e uma rotina da história. Aqui cada aluno teria de realizar um desenho que ilustrasse o momento atribuído. Seguidamente foram ordenados os momentos e colados os desenhos em papel de cenário de grandes dimensões, ficando este exposto numa das paredes da sala. Por último, os alunos tiveram oportunidade de dramatizar a história e construir um livro digital através do programa FlipSnack. Esta atividade mostrou-se fundamental, uma vez que foi possível articular todas as áreas de conteúdo e as TIC. Mas, foi ainda mais interessante o facto de conseguir proporcionar um momento de expressão dramática, pois esta, quer no pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico é “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59) ajuda

ao desenvolvimento pessoal de cada criança. Efetivamente as crianças na faixa etária com a qual realizei a minha intervenção necessitam destas experiências para se conhecerem a si mesmas e para começarem a compreender formas de interação com os outros. Isto permitirá uma agradável interação com a comunidade.

Falando agora no envolvimento com a comunidade sinto-me satisfeita por ter conseguido proporcionar ao grupo de crianças o contacto com uma enfermeira, dois agentes da PSP, uma mãe carteira e finalmente com três bombeiros voluntários de duas corporações distintas (Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia e Bombeiros Voluntários de Baltar). Esta última interação foi a que se tornou num maior desafio, uma vez que apesar de todas as tentativas não foi possível um contacto favorável entre mim e a corporação de Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia, já que não conseguia receber nenhuma resposta ao convite feito. Posto isto, considerei que seria melhor tentar um contacto com outra corporação, fazendo assim, o convite à corporação de Bombeiros Voluntários de Baltar. Estes mostraram-se sempre disponíveis, embora com algum receio de interferir com o trabalho dos bombeiros locais. Com os convites feitos, no dia oito de janeiro de 2014 pelas 11h00 os Bombeiros Voluntários de Baltar apresentaram-se na Escola EB1 de Moutidos para realizar uma palestra com as crianças e demonstrar alguns instrumentos por eles utilizados. Finda esta atividade, apresentaram-se também na escola os Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia, os quais não contava que aparecessem, pois não deram qualquer tipo de resposta ao convite, como mencionado anteriormente. Numa reflexão na ação decidi alterar a planificação que tinha para aquela manhã e deixar que esta corporação interviesse também. Numa reflexão pós ação considero que foi fundamental alterar a planificação e receber as duas corporações, já que estas se complementaram uma à outra, sendo uma mais valia para o grupo de crianças.

A minha maior dificuldade relativamente a todo o período de intervenção foi sem dúvida o controlo do grupo. Para colmatar esta dificuldade senti necessidade de criar estratégias de avaliação do comportamento em conjunto com os alunos como, por exemplo, a implementação das regras da sala de aula, o quadro do comportamento e o programa informático Clasdojo. Efetivamente estas estratégias permitiram um maior controlo sobre o grupo, no entanto não foram suficientes, uma vez que, na minha opinião, esta capacidade de controlar uma turma vai-se adquirindo com a prática. Efetivamente, com o passar do tempo, sinto que consegui atingir o objetivo que tanto esperava. Nas últimas intervenções já conseguia ter um bom controlo sobre o grupo de crianças.

Outro dos grandes desafios prende-se com a interação com a família, que embora tenha realizado bastantes tentativas, nem todas foram bem sucedidas. Entre um convite para uma palestra, um blogue, uma reunião de pais e um álbum resultante da atividade “Abecedário Humano”, só consegui ter contacto com os familiares na reunião de pais, à qual também se apresentaram poucos encarregados de educação e o álbum. Este último foi sem dúvida o que me permitiu ter um maior contacto com os familiares, uma vez que disponibilizei o álbum para que os alunos à vez o levassem e mostrassem à família, tendo uma parte destinada a comentários da mesma ao trabalho desenvolvido. Todos os alunos têm trazido um comentário escrito pelos pais e/ou avós.

Esta minha insistência no contacto com os familiares, e principalmente com os pais prende-se com o facto de estes serem “os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (Estanqueiro, 2010, p.112) e, por isso, devem ter contacto com o professor numa perspetiva de melhorar a educação dos seus educandos.

Importa ainda referir neste terceiro momento reflexivo individual que para o sucesso da minha prática pedagógica em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico muito contribuiu o acompanhamento por parte

quer da orientadora cooperante, quer da supervisora institucional, uma vez que, a “colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves, 1998, p. 279), sendo o motor para as mudanças e transformações realizadas na minha ação. De facto, a partilha de experiências da sua prática educativa por parte da orientadora cooperante em diferentes situações, fez-me ter uma visão mais alargada da minha ação e assim alcançar os objetivos previstos, que possivelmente não conseguiria alcançar sozinha e sem essa partilha. Também a supervisora institucional teve um papel fundamental no desenvolvimento, aperfeiçoamento e aquisição de competências essenciais para a profissão docente.

Finda mais uma etapa da minha formação e fazendo uma suma, sinto-me concretizada e preparada para enfrentar com profissionalismo uma carreira docente, ensinando, partilhando e sobretudo aprendendo a cada passo.

Referências Bibliográficas

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora;
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia (vol.VII)*. Lisboa: Editora Verbo;
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraW-Hill de Portugal;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, (pp. 166-216). Porto: Porto Editora;
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. (2.ª Ed.)
Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- Sancho, J. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para Transformar a Educação*. Porto Alegre: Artmed;
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

ANEXO A.4 – NARRATIVA COLABORATIVA

Díade: Esmeralda Rocha e Inês Paulo

Orientador(a) cooperante: Carla Camarinho

Escola: EB1 dos Moutidos

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Dificuldades observadas numa das alunas da turma.

Data: 27-11-2013

Comentário da Díade	Comentário do(a) orientador(a) cooperante
<p>No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico foi-nos proposta a realização de uma Narrativa Colaborativa, com o objetivo de refletir mais aprofundadamente sobre uma situação da nossa Prática Pedagógica.</p>	

Neste sentido, achamos pertinente refletir sobre um caso específico do grupo com o qual estamos a trabalhar. O caso mencionado refere-se a uma criança da turma que apresenta bastantes dificuldades. A criança em questão não frequentou o pré-escolar e não obteve uma grande estimulação parental, não tendo adquirido assim as aprendizagens básicas como, por exemplo a distinção de cores.

Durante o processo de observação e durante a intervenção pudemos verificar que esta criança não é capaz de realizar tarefas como: manusear o lápis corretamente; reconhecer letras e algarismos já abordados; participar em diálogos; manifestar /expor ideias, sentimentos e emoções; responder a questões que lhe são colocadas; entre outras. Aqui podemos verificar a extrema importância da realização de uma observação cuidada e afirmar que “a observação é um ver focalizado, intencional, suportado pelos pressupostos teóricos é portanto, “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 39).

A professora titular de turma (Orientadora Cooperante) solicitou uma avaliação no início do ano letivo à professora de Ensino Especial.

Desta forma inicia-se o processo de integração visto como “um processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de se desenvolver com o

objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educativas especiais.” (Comissão Europeia, 1996, p. 37)

A professora de Ensino Especial observou a criança durante alguns dias e constatou que esta aluna deveria ser sinalizada pois, para além de não ter frequentado o ensino pré-escolar, a criança demonstra défices a nível cognitivo.

Enquanto professoras estagiárias da turma tivemos um diálogo com a professora de Ensino Especial com o objetivo de perceber realmente o que se passa com a criança em questão e porque é que esta não está sinalizada. Fui-nos comunicado nesse diálogo que a Encarregada de Educação não autoriza o acompanhamento da sua educanda por parte de uma profissional qualificada.

Após a obtenção desta informação supomos que tal situação se deva a um receio de rejeição por parte quer da turma, quer da sociedade. Perante este caso, soubemos desde logo que a nossa prática terá de ser desenvolvida tendo em conta a diferenciação pedagógica para tentarmos dar resposta o melhor possível às necessidades da criança em questão, já que todas as crianças têm direito a “uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade” (Declaração Universal dos Direitos da Criança,

1959).

Uma das principais estratégias por nós adotada foi o acompanhamento individualizado ou seja, quando uma está a intervir a outra está encarregue de auxiliar essa aluna nas tarefas e a realização de exercícios específicos, que desenvolvam nesta, capacidades básicas ainda não adquiridas.

Referências bibliográficas

- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*;
- Comissão Europeia (1996). *Guia Europeu de Boas Práticas – Rumo à Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Bélgica;
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO A.5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO SEMANAL DA TURMA

EB1dos Moutinhos Águas Santas Orientadora Cooperante: Carla Camarinho Estagiária: Esmeralda Rocha		
Turma: 1º ano D	Nº alunos: 19 alunos	Data: de 8 a 10 de janeiro de 2014

<u>Nome dos alunos:</u>	<u>Parâmetros a avaliar:</u>							
	Atenção	Empenho e motivação	Expressão oral	Apresenta e argumenta as suas ideias	Revela autonomia e criatividade nas atividades	Sentido crítico	Colaboração e espírito de entreatajuda	Comportamento
Ana Isabel Guerra Coelho								
André Filipe Pacheco Pereira								
Ângela Sofia Barbosa Cerqueira								
Beatriz Teixeira Melo								
Bernardo Manuel Martins								

Lopes								
Carlos Henrique Fernandes Silva								
Duarte Afonso Ferreira								
Hugo Miguel da Silva Vieira								
Inês Sofia Bessa Correia								
Joana Sofia Elias Gomes								
José Pedro Amaral Maia								
Leonardo Alexandre Pereira Vieira								
Leonor Diamantino Fernandes Rodrigues								
Mafalda Soares Ribeiro								
Mariana Filipa Ribeiro Magalhães								
Rodrigo Alexandre Monteiro Sousa								
Rosa Letícia Silva Costa								
Ruben Teixeira Gomes								

Tomás Filipe Magalhães								
------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Escala:

- F – Fraco I - Insuficiente
S – Suficiente MB - Muito Bom
E - Excelente

ANEXOS DO TIPO B (SUPORTE DIGITAL)

NM