

Orientação

AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório não foi apenas um resultado a nível individual mas também com o contributo direto e/ou indireto de diversas pessoas, as quais deixo aqui o meu sincero agradecimento.

A todos os docentes da ESE do Porto que ao longo deste cinco anos de formação académica contribuíram para a construção do meu quadro referencial teórico e prático, enquanto futura profissional de educação. Em especial, à Doutora Deolinda Ribeiro pela coerência e rigor científico que apresenta e que, consequentemente, promove.

Aos supervisores institucionais, Mestre Carlos Correia e Mestre Susana Tavares por observarem e analisarem criticamente a ação pedagógica desenvolvida, bem como à Doutora Susana Sá pela orientação.

Às orientadoras cooperantes dos dois contextos de estágios pela receptividade, disponibilidade e partilha crítica e construtiva.

Às crianças com quem contactei no decorrer dos dois estágios, pelo carinho e motivação.

À Ana Rita Reis pelo excelente trabalho de equipa, pela amizade e cumplicidade, pelos muitos momentos de alegria e outros de alguma tristeza e por nunca me ter deixado desistir, estando sempre disponível.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e pela constante preocupação e incentivo, acreditando sempre em mim.

Às minhas amigas pela amizade de longa data e por saberem como me fazerem sorrir.

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB emerge o presente relatório de estágio de qualificação profissional. Este, por sua vez, visa explicar o processo de formação da mestranda, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB.

A prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º CEB teve por base a perspectiva construtivista, considerando a criança com o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o êxito deste processo e, conseqüentemente, a qualidade da educação dependem do papel do educador/professor.

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação destaca-se dado que, através do desenvolvimento dos seus ciclos e instrumentos, possibilita ao docente ser capaz de compreender os seus conhecimentos, adotando uma postura questionadora, crítica e reflexiva antes do agir novamente.

Por outro lado, a adoção desta postura potencia a que a ação em contexto se caracterize pelo desenvolvimento de atividades diversificadas potencializadoras de aprendizagens ativas e significativas para a criança.

Em suma, procurou-se mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais ao longo dos dois estágios para a construção de um profissional cada vez mais reflexivo e investigativo.

Palavras-Chave: Educação; professor-investigador; construtivismo; reflexão.

ABSTRACT

Within the Supervised Pedagogical Practice Course in 1st Cycle of Basic Education of the Master in Preschool Education and Primary Education emerges the present report that seeks to explain the formation process of the master's student, including the development of future skills as a kindergarten teacher and primary teacher.

The pedagogical practice developed in the contexts of Preschool Education and primary teaching was based on the constructivist perspective, considering the child as an active being in the teaching and learning process. However, the success of this process and, consequently, the quality of education depends on the role of the educator or teacher.

In this sense, the methodology of action research stands out because, through the development of their cycles and tools, allow the teacher to be able to understand their knowledge, adopting an inquiring, critical and reflective attitude before acting again.

Furthermore, the assumption of this posture enhances the action in context is characterized by the development of diversified activities potentiating active and meaningful to the child's education.

In brief, we tried to mobilize scientific, educational and cultural knowledge over the two stages for building a professional increasingly reflective and investigative teacher.

Keywords: Education, Teacher-Investigator, Constructivism, Reflection.

ÍNDICE

Índice de Anexos	VIII
Lista de Abreviações	X
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e concetual	5
2. Caracterização geral da instituição de estágio	29
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação.	39
Reflexão Final	77
Bibliografia	85

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2 AI – Guião de observação	95
Anexo 2 AII – Plantas da sala de aula	105
Anexo 2 AIII - Grelha de observação focada	107
Anexo 2 AIV – Horário das atividades letivas e atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 3.º ano I	111
Anexo 2 AV – Planificações diárias	113
Anexo 2 AV 1 – Planificações diárias (Semana de 13/11/2013 a 15/11/2013)	113
Anexo 2 AV 2 – Planificações diárias (Semana de 15/01/2014 a 17/01/2014)	140
Anexo 2 AVI – Narrativa Individual	179
Anexo 2 AVII – Narrativa Colaborativa	189
Anexo 2 AVIII – Guião de Pré-Observação	193
Anexo 2 AIX – Instrumentos de avaliação	197
Anexo 2 AIX 1 – Grelha de avaliação da leitura em voz alta	197
Anexo 2 AIX 2 – Grelha de avaliação da participação oral	198
Anexo 2 AIX 3 – Grelha de avaliação do cumprimento de regras de sala de aula	199
Anexo 2 AIX 4 – Grelha de avaliação do trabalho em grupo	200

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2 BI – Guião de observação

Anexo 2 BII – Grelha de observação focada

Anexo 2 BIII – Plantas da sala de aula

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

Anexo 2 BV – Planificações diárias

Anexo 2 BVI – Narrativas Individuais

Anexo 2 BVII – Narrativa Colaborativa

Anexo 2 BVIII – Guiões de Pré-Observação

Anexo 2 BIX – Instrumentos de Avaliação

Anexo 2 BX – Registos Fotográficos

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
CEI – Currículo Específico Individual
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
EE – Encarregado de educação
JI – Jardim de Infância
NEE – Necessidades educativas especiais
OCEPE – Orientação Curriculares Para a Educação Pré-Escolar
PA – Plano de Ação
PEI – Programa Educativo Individual
PT – Plano de Turma
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UC – Unidade curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório sobrevém no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integrada no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração do mesmo visa evidenciar a construção de saberes profissionais para os dois níveis a que o mestrado habilita, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente

Aquando do término do período de prática pedagógica deverão ser evidenciados determinadas competências, nomeadamente, a mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares em contextos reais e numa perspetiva de trabalho de equipa; o saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida; e desenvolver projetos de investigação sobre as práticas e disseminar, junto da comunidade educativa e outros públicos, o seu impacto na transformação da educação (Ribeiro, 2012; Flores & Forte, 2013)

A UC apresenta-se estruturada em sessões teórico-práticas e seminários, paralelas a uma componente de estágio. Por sua vez, o estágio de qualificação profissional desenvolveu-se numa parceria formal entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto com os agrupamentos de escolas em questão.

Na componente de estágio na Educação Pré-Escolar a mestranda integrou a equipa educativa de uma sala B do Jardim de Infância da Escola Básica das

Antas (Agrupamento de Escolas António Nobre) constituída por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O mesmo ocorreu no 2.º semestre do ciclo de estudos decorrendo entre o dia 20 de fevereiro de 2013 e 14 de junho de 2013, no horário letivo das 9 às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos.

No que concerne ao estágio no contexto do 1.º CEB, este foi desenvolvido na Escola EB1/JI de Boucinha (Agrupamento de Escola Inter Municipal de Pedrouços) com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade. Este estágio, por sua vez, foi realizado no 3.º semestre do ciclo de estudos no período de 2 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, no horário letivo das 9 às 12 horas e 30 minutos e das 14 horas às 16 horas.

O processo de formação envolveu, portanto, em cada contexto, um total de 210 horas de prática pedagógica. Para além disto, teve como base a colaboração de vários elementos, nomeadamente, uma educadora de infância e uma professora de 1º CEB, e de dois supervisores institucionais, sendo que um dos profissionais mediou a construção de conhecimento pela mestranda no contexto de Educação Pré-Escolar e outra no 1º CEB.

O presente relatório, tendo por base o trabalho desenvolvido ao longo desse período de PPS no 1.º CEB, encontra-se estruturado em diferentes capítulos, à semelhança do relatório de qualificação profissional referente à PPS na Educação Pré-Escolar realizado no semestre antecedente (cf. Anexo 1). Num primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico e conceitual são abordados um conjunto de pressupostos teóricos e legais estudados com base em pesquisas autónomas e/ou orientadas relativos ao contexto de ensino do 1.º CEB e que sustentaram a ação da mestranda ao longo do período de prática pedagógica.

Num segundo capítulo é caracterizado o contexto educativo, no qual se desenrolou o período de estágio no contexto de ensino do 1.º CEB. No mesmo é apresentado o centro de estágio tendo em conta o agrupamento de escolas

em que este está inserido, bem como o meio sociocultural. Por outro lado, é caracterizado grupo de crianças, assim como a sala de aula.

No que concerne ao terceiro capítulo, este incide sobre a descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica no 1.º CEB. Assim, são apresentadas atividades previamente selecionadas pela mestranda, analisando o seu impacto quer para a turma quer para o processo de formação da mesma. De igual modo, a par da reflexão sobre essas mesmas atividades são apresentadas propostas de transformação.

Por último, é apresentada uma reflexão final dos contributos da PPS na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda.

Por forma a confrontar e a ilustrar informações desenvolvidas ao longo do relatório, após as referências bibliográficas, é apresentado um conjunto de anexos pré-selecionados pela mestranda referentes a um exemplar de cada instrumento desenvolvida pela mesma (Anexos Tipo A – em suporte de papel). Os restantes anexos encontram-se disponíveis em suporte digital (Anexos Tipo B), num cd que acompanha o presente relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Ao longo do período de prática pedagógica supervisionada, a mestranda sustentou a sua ação pedagógica num conjunto de pressupostos teóricos e legais que, consequentemente, contribuíram para a formação da sua identidade profissional enquanto futura docente. Face ao exposto, neste capítulo será explanada uma revisão bibliográfica de enquadramento ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB.

Atendendo ao conceito de Educação, tal como é afirmado por Dewey (1994, citado por Maia, 2008), o mesmo não pode ser visto numa só perspetiva, sendo encarada de várias formas, como uma necessidade de vida, função social, direção, crescimento e sempre sob o ponto de vista humano. Importa considerar que a Educação como um direito que assiste a todas as crianças (isto é, indivíduos com idade inferior a dezoito anos), sendo da responsabilidade do Estado tornar o ensino primário obrigatório e gratuito (UNICEF, 1990). Tendo em conta o documento referenciado são apresentados como objetivos de educação a promoção do desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas de acordo com as suas potencialidades, bem como a preparação para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, pelas culturas e valores diferentes dos seus (*idem*)

Em Portugal e tal como o consagrado na Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto “todos têm direito à educação” sendo da responsabilidade do Estado o assegurar de um “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (Lei Constitucional n.º 1/2005, artigo 74.º).

Por sua vez, o sistema educativo português, tal como definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, artigo 1.º),

é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

No disposto documento são apresentadas como estruturas do sistema educativo a educação pré-escolar, a educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar, sendo também estabelecidos objetivos para os diferentes níveis de ensino relativos à formação geral e comum a todos.

A par disto, é de destacar que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos” (Delors, 1996 , p. 54) pelo que o respeito pela identidade de cada aluno deve ser encarado como uma máxima na prática docente. Neste sentido, o direito à educação coaduna-se com o direito a uma educação com qualidade ética, jurídica, política, pedagógica e deontológica de direito do ser humano (Monteiro, 2008). Ao escolher livremente a profissão de docente não poderá ser esquecido, que tal como outra profissão é necessário o cumprimento das exigências que lhe estão inerentes. Considerando os princípios deontológicos para a Educação, o princípio da responsabilidade de todos os profissionais deve ser o interesse superior do educando, sendo o seu papel de elevado competência e de particular dever de exemplaridade.

A construção do perfil de um docente exige uma constante reflexão e atualização de conhecimentos e práticas sendo necessário o constante desenvolvimento de estratégias que sustentem a sua ação. Por outras palavras, “assume-se como um profissional de educação [...] que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II).

Neste sentido, o docente deve assumir uma postura de investigador educativo de carácter sistemático adotando uma postura questionadora, crítica e reflexiva por forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas práticas. A constante reflexão traduz-se numa constante procura de saberes, levando à adequação

da prática a um determinado contexto. A ação indagadora do docente, quando assente na reflexão crítica e sistemática sobre as suas práticas, articulando ensino e investigação, promove a sua transformação (Ribeiro & Moreira, 2007).

A ação pedagógica do docente deverá ser desenvolvida numa linha entre o real (o que é a educação) e o ideal (o que a educação poderia ser) para que seja possível construir possibilidades nos contextos.

Nesta linha de pensamento, o processo de investigação do docente caracteriza-se como um processo de investigação-ação, que se destina a ajudar os mesmos a enfrentar os desafios e problemas das suas práticas, e a adotarem as inovações de uma forma reflexiva (Afonso, 2005; Máximo-Esteves, 2008). Poderá ser considerado como um vaivém entre a investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos nessa ação, sendo necessária que em contexto educativo, seja feita pelos e com os professores (Caetano, 2004 citado por Ribeiro, 2012a).

Por outro lado, a metodologia de investigação-ação é um processo colaborativo que se traduz por diagnosticar uma situação ou um problema, formular estratégias de intervenção, desenvolver essas estratégias, avaliá-las, alargar a compreensão de determinada situação e iniciar um (novo) ciclo (Alarcão, 2001; Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, incorporando na sua prática o processo de investigação-ação, o docente centra-se num processo dinâmico e aberto que requer atividades de retorno cíclico. Considerando as observações e, conseqüentemente, as reflexões, emerge o desenvolvimento da planificação, que deriva das necessidades a dar resposta, bem como dos objetivos e metodologias a utilizar, no sentido de orientar a ação. A ação demarca-se como uma outra etapa que deverá ser intencional e estrategicamente desenvolvida. Desta última etapa ocorre uma outra, a observação, sendo também de caráter avaliativo e possibilitando através da recolha de dados uma futura reflexão. A reflexão é, portanto, uma outra fase deste ciclo, podendo ser ajudada pela discussão entre membros, levando à reconstrução do significado da situação, sendo esta a base para uma nova

planificação e continuação de um outro ciclo (Kemis,1988; McKenan, 1999; McNiff e outros 1996 cit. por Latorre citado por Ribeiro, 2012b).

Esta metodologia de investigação-ação, desenvolvida ao longo de período de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB, emerge na lógica de “uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho” (Alarcão, 2001, p. 4). Implicando, a reflexão na, sobre e para a ação educativa, a partilha dos resultados e processos com o outro potencializando do seu progresso profissional.

Na ótica da investigação qualitativa o docente deve, então considerar a observação, a planificação, a ação, e a reflexão/avaliação que se circunscrevem no ciclo espiral da investigação-ação, como etapas fulcrais da sua prática pedagógica.

A observação apresenta-se como um processo essencial no trabalho de um docente, bem como um pilar na formação de um docente, ora não fosse esta, segundo Estrela (1994, p. 29) “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”. Contudo, importa mencionar que a mesma vai para além da simples perceção implicando um esforço acrescido de concentração e de atenção dirigido por uma intenção (Trindade, 2007).

O desenvolvimento deste processo revela-se fulcral para o docente

reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções das crianças; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; realizar a articulação entre teoria e prática (Estrela, 1994, p. 58).

Por sua vez, para que esta se efetive o docente poderá desenvolver um conjunto de estratégias, escolhendo diferentes formas e meios de observação, bem como critérios e unidades de registo e recorrendo a diferentes métodos e técnicas de análise e tratamento de dados. Perante isto, as notas de campo, os guiões e grelhas de observação do ambiente educativo e o diário de formação, revelam-se para a mestranda como estratégias de potencial para fundamentação da reflexão.

Neste sentido, este processo abarca um conjunto diversificado de formas e meios de observação, podendo ser caracterizado relativamente à situação ou atitude do observador; ao processo de observação; e ao campo de observação. Por sua vez, no que respeita à atitude do observador, a observação poderá constituir como participante, não participante distanciada, participada, intencional ou espontânea. Tendo em conta o processo de observação desenvolvido, esta poderá ser caracterizada como sistemática, ocasional, naturalista, armada, desarmada, contínua, intermitente, direta ou indireta. Por último, a delineação do campo de observação leva a que esta seja caracterizada como molar, molecular, verbal, gestual, individual ou grupal (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

De salientar que se revela fulcral que o docente utilize a observação e a reflexão dos registos observados para encontrar soluções, bem como adequar a sua ação ao contexto em questão e, conseqüentemente, que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas. Deste modo, o paradigma de epistemologia prática sobrepõe-se ao paradigma da racionalidade técnica, emergindo a ação intencional em oposição da ação cega (Esteves, 2002). Sendo através da epistemologia da prática provinda da prática refletida que o docente consegue “dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão, 1996a, p. 17).

Resultante da análise e tratamento dos registos observados emerge o processo de planificação, constituindo-se como um instrumento de previsão sobre a ação futura a desenvolver de modo a atingir determinados objetivos definidos, previamente, como essenciais. A planificação, segundo Diogo (2010), assume-se como um instrumento político que incide sobre a realidade, significando optar, escolher entre diversas oportunidades e estabelecer prioridades.

Por outro lado, pode ser definida por diferentes tipos, de acordo com as unidades temporais e com as finalidades a que se destina. Segundo Pacheco (1996) a longo prazo define-se a planificação anual, a médio prazo a

planificação trimestral e a planificação da unidade; e a curto prazo a planificação semanal e a planificação diária ou de aula.

Tal como defende Pacheco (1996, p. 105)

o acto de planificar apresenta-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe um redução da incerteza e insegurança

Neste sentido, caracterizando-se como uma estrutura lógica e fundamentada integra em si um conjunto de fases/operações, nomeadamente, avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos de aprendizagem; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias de ensino e de recursos; organização de tarefas num determinado período de tempo; e definição de um plano de avaliação (Arends, 1995; Diogo, 2010; Pacheco, 1996).

No âmbito do 1.º CEB, ao realizar a planificação o docente tem em conta fundamenta-se em normativos legais sendo eles a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004); Programa de Português do Ensino Básico (Reis, et al., 2009); Programa de Matemática do Ensino Básico (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Para além destes, tal como o definido no Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, o desenvolvimento do ensino deve ser orientado por metas curriculares, as quais enunciam os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, de forma articulada nos diferentes anos e ciclos de escolaridade, sendo as Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB nas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões; as Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012); e as Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Tendo em conta as suas convicções, prioridades e objetivos de ensino o docente deve ser capaz de transformar e adaptar o currículo publicado

através de interpretações, modificações e decisões sobre o ritmo, sequência e ênfase a inculcar nos conteúdos a abordar (Arends, 1995). Contudo, o professor deve demonstrar um olhar globalizante, planejando momentos de aprendizagem articulados, emergindo assim a interdisciplinaridade. Esta rompe com a visão fragmentada do ensino, dando lugar a uma perspectiva dialógica visando o caráter de unidade e integração dos saberes. Por outro lado, a planificação é encarada como um espaço de gestão e organização de recursos e estratégias, vocacionadas para a aprendizagem.

A delimitação das estratégias de ensino a desenvolver envolve um processo de tomada de decisões conscientes e intencionais de acordo com as necessidades dos alunos na sua diversidade e unicidade, bem como os conteúdos curriculares e as finalidades dos mesmos (Fonte, 2007; Roldão, 2009). De salientar a importância da definição de estratégias pedagógicas diferenciadas, isto é, as características individuais e de desenvolvimento não podem ser descuradas. O professor deve consciencializar-se da importância do desenvolvimento de uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, partindo sempre da identificação e da valorização das competências mais evidenciadas pelas crianças. De acordo com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), o objetivo da docência deve ser a garantia de uma educação de base para todos. Nesta visão de educação inclusiva que propende à equidade educativa são desenvolvidos programas educativos individuais (PEI), tal como o definido no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (artigo 8.º) para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este documento engloba o conjunto de dados do processo individual do aluno: identificação, história escolar e pessoal, perfil de funcionalidade do aluno, bem como as medidas educativas a adotar. A sua elaboração encontra-se a cargo do docente da turma e do docente de educação especial, bem como do encarregado de educação, sendo posteriormente aprovado por deliberação em conselho pedagógico.

Por outro lado, com a utilização de modalidades e instrumentos de avaliação dos alunos nos diferentes domínios curriculares, a planificação

adquire a função de individualizar o ensino (caso necessário), começando por atribuir mais tempo a alguns alunos para completar determinada tarefa, adequar o nível de dificuldade dos materiais que pretende utilizar ou ainda proporcionar diversas atividades para outros alunos servindo, portanto, a diferenciação pedagógica e a gestão flexível do currículo (Arends, 1995). Neste sentido, a utilização dessas modalidades e instrumentos de avaliação apresentam-se como instrumentos de auxílio à reflexão e consequente reformulação na planificação seguinte.

Segundo Diogo (2010) o processo de planificação é igualmente um processo de colaboração, envolvendo um trabalho de equipa, isto é, momentos de reunião em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação (Perrenoud, 2000). Por outro lado, o docente deve atender ao caráter flexível da planificação de modo a que esta se ajuste às circunstâncias da ação educativa, uma vez que é no desenrolar da mesma que emergem imprevistos ou pequenas alterações.

Decorrente dos processos anteriores, segue-se o momento de ação, no qual é possível o docente desenvolver todas as estratégias e atividades planeadas. De modo a criar ambientes de aprendizagem produtivos, o docente nesta etapa decide frequente e espontaneamente para gerir o espaço, o tempo e os materiais. Considerando Arends (1995, p. 89) “o tempo e o espaço são dois recursos sobre os quais os professores têm um controlo considerável”, contudo ambos devem ser planeados com cuidado e antecipação. Apesar de juntos serem elementos importantes no decorrer da ação, a gestão do tempo segundo o mesmo autor, apresenta-se como crucial para o alcance de objetivo.

Assim, o modo como o espaço está organizado influenciará a motivação e predisposição dos alunos no seu envolvimento nas diversas atividades propostas pelo professor. Considerando a disposição do mobiliário, nomeadamente, das mesas, segundo Arends (1995), pode assumir diferentes configurações podendo relacionar-se com o tipo de momentos que o docente pretende desenvolver. Face a isto, a disposição em fileiras leva a uma menor

interação entre os alunos, podendo igualmente influenciar o comportamento e/ou empenho dos alunos, porém possibilita uma maior orientação por parte do professor; a disposição em grupos promove um maior contacto visual entre os alunos, podendo levar a alguns momentos de distúrbio; e a disposição em U ou em círculo, contribuem positivamente para a discussão em grande grupo resolução de problemas conjunto, criando uma maior proximidade física entre alunos e professores.

Para além, da disposição do espaço, a postura do docente em relação ao mesmo influencia as suas potencialidades, isto é, apesar da localização do aluno e da organização da sala, a postura do professor através da livre e intencional circulação pela sala, bem como a promoção da participação de todos, contribui positivamente para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Relacionado com essa aprendizagem encontra-se a gestão do tempo, frequentemente combinado com outros recursos necessários. No decorrer da sua ação, o docente deverá considerar os diversos tipos de tempo, nomeadamente, o tempo planeado, isto é, o necessário para a realização da tarefa/atividade; o tempo atribuído, é o tempo que o professor realmente utiliza para a mesma; o tempo ocupado diz respeito à quantidade de tempo que os alunos utilizam para a realização de uma tarefa; o tempo de aprendizagem escolar remete-nos para o tempo utilizado pelos alunos na tarefa até alcançarem a aquisição dos conteúdos; e o tempo necessário, isto é, o tempo que o aluno realmente necessita para subjugar a tarefa (Carroll, 1963 citado por Arends, 1995). É importante que o docente compreenda estes tipos de tempo para que nenhum seja comprometido com outro.

A par da gestão do espaço e do tempo, a gestão de materiais constitui-se como elemento importante no decorrer da ação do docente. Perante isto, o uso e contacto com materiais diversificados e estimulantes por parte dos alunos, promove a aprendizagem mas também a sensação de bem-estar (Ferreira & Santos, 2000).

Neste sentido, o professor poderá desenvolver aulas mais ricas e motivadoras para os alunos, não só com a utilização de diversos recursos pedagógicos construídos pelo mesmo mas também promover atividades de cariz mais lúdico, como o jogo e/ou através da utilização das TIC. A utilização destas últimas, tal como afirmado por Area (2006 citado por Flores & Escola, 2004), contribuem para a adequação do sistema escolar às características da sociedade da informação, bem como o desenvolvimento de competências das crianças e jovens perante as novas formas culturais e digitais, melhorando igualmente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, possibilitam o desenvolvimento de uma literacia tecnológica dos alunos, preparando os mesmos para o futuro numa sociedade fortemente marcada pelo avanço tecnológico.

Contudo, o docente ao utilizar as mesmas deve, igualmente, consciencializar-se da utilidade e finalidade no uso das TIC, pois por si só as mesmas para além de constituírem um veículo para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, necessitam de corresponder e adequar-se ao contexto educacional (Mercado, 2001).

A gestão de diferentes ritmos de aprendizagem é, igualmente, uma fator a considerar na ação docente. De facto, o professor contacta com alunos que possuem características e personalidades específicas e, portanto, com ritmos de aprendizagem diferentes. Relacionado com esta temática, Ferreira & Santos (2000) alertam para o fenómeno “grupo de influência”, isto é, o conjunto de alunos que são tidos como referência para o professor na determinação do ritmo de leção, podendo centrar-se nos alunos com maior ritmo ou com menor ritmo. Todavia, isto poderá levar a uma desadequação de estratégias a uma parte da turma pelo que o conhecimento por parte do docente deste fenómeno

evita que uma parte significativa dos alunos não viva uma situação desadequada ao seu nível cognitivo, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, gerir a adequação entre o nível de conhecimento dos estudantes e os desafios cognitivos necessários ao seu desenvolvimento (*Idem*, p.48).

Perante o explanado, as relações afetivas saudáveis perante o aluno, bem como a promoção da entreaajuda dos mesmos no decorrer da ação apresentam-se elementos-chave na criação de um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos (Arends, 1995; Ferreira & Santos, 2000).

Para que o processo educativo proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas para os alunos, é importante que exista uma constante reflexão e avaliação sobre as intenções educativas, prevendo e organizando experiências de aprendizagem.

O professor deve ser capaz de refletir de modo a reformular a ação futura, baseando-se na experiência, na investigação e em outros recursos que lhe permitam avaliar o seu desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001). A reflexão, tal como Dewey (1993) definiu é “uma forma especializada de pensar”, pressupondo um distanciamento que permite a representação do objeto em análise (Alarcão, 1996b)

O desenvolvimento deste processo engloba três níveis cruciais segundo Schön (1987) – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática, enquanto que a reflexão sobre a ação decorre após a prática. A reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta última etapa remete para uma reflexão orientada para a ação futura compreendendo novos problemas e descobrindo novas soluções. Neste sentido, a reflexão deve ser uma constante para o professor incidindo sobre o processo educativo por forma a recolher informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões da sua ação e as consequências dessa ação conduzindo a uma prática reflexiva e meditativa (Oliveira & Serrazina, 2002).

No âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB o processo de reflexão encontra-se associado ao discurso escrito, sendo auxiliado pelo desenvolvimento de algumas estratégias e instrumentos como a construção e desenvolvimento de um diário de formação, bem como o desenvolvimento de

uma reflexão partilhada através da elaboração de narrativas colaborativas e de narrativas individuais.

Equiparando-se ao processo de reflexão sobre a ação, o processo de escrita fomenta um recuar no tempo, recuperando os acontecimentos passados e distanciados, acreditando um reposicionamento do professor face à ação, pelo “efeito espelho” (Vieira & Moreira, 2011). Perante isto, as narrativas individuais “revelam a capacidade do narrador para reflectir sobre a acção passada, na acção presente para a acção futura” (Sá-Chaves, 2000, p. 24). No que concerne às narrativas colaborativas a elaboração das mesmas possibilita o desenvolvimento de um autoconhecimento e um alterconhecimento através da compreensão do significado que cada um atribui à ação do outro, o modo como pensa e interpreta a experiência vivida, favorecendo a transformação da ação profissional assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2003 citado por Ribeiro & Moreira, 2007).

Considerando esta última, as práticas reflexivas ao envolverem outros elementos num ambiente de trabalho colaborativo, poderá ajudar a lidar com as incertezas da prática bem como contribuir através da procura colaborativa para o desenvolvimento de uma nova ação educativa. Tal como defende Perrenoud (2000) a evolução da escola caminha para a cooperação profissional, sendo importante ter em conta vários fatores do trabalho de equipa. Trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a colaboração é um valor profissional e um “princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 277).

Por sua vez, o diário reflexivo de formação apresenta-se como um instrumento de construção a análise da identidade do profissional, sendo de carácter pessoal. Este é um instrumento de formação e de investigação que, segundo Zabalza (1994), integra a narração e reflexão do professor possibilitando o acesso ao mundo pessoal do mesmo, a compreensão dos dilemas em relação à atuação profissional; a avaliação e reajuste da prática; e

o desenvolvimento profissional permanente. Este como recurso investigacional requer, portanto, uma escrita reflexiva, expressiva (incide sobre a ação desenvolvida), referencial (referente ao sujeito narrador), de caráter histórico e longitudinal da narração (*idem*). Na elaboração do seu diário, o estagiário/professor deve ser o mais sensato e imparcial possível nas suas reflexões para benefício quer pessoal quer profissional.

Intimamente relacionada com a capacidade geral crítica reflexiva sobre o ensino está a capacidade de avaliar. Avaliar, numa perspetiva formativa, assume-se como uma reflexão acerca dos efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada aluno e da turma, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas.

De acordo com o Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de junho, a avaliação apresenta-se como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (*idem*, artigo 23.º). Atesta, ainda, uma melhoria do ensino através da verificação desses conhecimentos e capacidades, bem como da análise do grau de cumprimento das metas curriculares. Esta verificação e análise devem ser realizadas por professores e alunos de modo a compreender as dificuldades de aprendizagem e redefinir procedimentos.

Por sua vez, a avaliação deve ser vista como um meio para que todos os alunos consigam atingir os objetivos da escolaridade básica e não como um fim, de caráter eliminatório dos mesmos (Ferreia & Santos, 2000). Torna-se necessário avaliar o aluno a vários níveis, nomeadamente, as aprendizagens, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é imperativo que o docente utilize diferentes instrumentos de avaliação adequados e coerentes que garantem o respeito pela “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 3 de agosto, Anexo N.º2 II).

A avaliação de aprendizagens compreende as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica desenvolvida,

maioritariamente, no início do ano letivo, fomenta estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Este tipo de avaliação fornece informações importantes ao docente permitindo-lhe adaptar a sua ação às características dos alunos. No que concerne à avaliação formativa, esta apresenta um carácter contínuo e sistemático de forma a regular o ensino e aprendizagem através do constante ajuste de processos e estratégias. Para tal é imprescindível o desenvolvimento de instrumentos vários de recolha de informação adequados à diversidade e às circunstâncias em que ocorrem. Por último, a avaliação sumativa resume-se a uma avaliação final e globalizante que se traduz na classificação ou certificação. Este último tipo de avaliação poderá ser interna (no final de cada período letivo, sendo da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógico da escola) e externa (compreende a realização de provas finais, estando a cargo da Administração Central) (Despacho-normativo n.º 1/2005; Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 26º).

Não obstante, o desenrolar da prática pedagógica do docente não se desenvolve apenas com ativação dos processos anteriormente descritos. De igual modo, a sua ação educativa não se desenrola no vazio mas sim com base na gestão equilibrada de referenciais teórico que fundamentam a sua prática e possibilitam uma melhor organização da ação.

Perante o paradigma atual (construtivismo), o aluno é visto como o centro da aprendizagem, isto é, descurando-se da ideologia de transmissão de conhecimentos. Em contrapartida e considerando a perspetiva construtivista, o conhecimento é algo pessoal, sendo que o significado atribuído ao mesmo é construído pela pessoa em função da experiência vivenciada. Tal como é defendido por Solé & Coll (1999), para a conceção construtivista, o aluno aprende quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender, desenvolvendo ao que os autores denominam de aprendizagens significativas.

Para a compreensão da aprendizagem é importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos; a manipulação de objetos concretos, de experiências autênticas; a criação de situações interpeladoras adaptadas ao nível dos alunos; o estimular do conflito cognitivo para que se desenvolva uma aprendizagem efetiva; a reflexividade e a metacognição (Lebrun, 2002).

Sintetizando o explanado, os alunos constroem e desenvolvem aprendizagens significativas sobre determinados conteúdos e situações, contudo essa

construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios de uma situação interativa, na qual o professor age como um guia e mediador entre a criança e a cultura e dessa mediação – que adota formas muito diversas, como exige a diversidade de circunstâncias e de alunos – depende em grande parte o aprendizado realizado (Solé & Coll, 1999, p. 24)

Importa ainda considerar que o desenvolvimento humano, tal como Vygotsky (1979) e Bronfenbrenner (1987) consideraram, caracteriza-se como um desenvolvimento cultural, contextualizado. Esta é a premissa da concepção socioconstrutivista, os alunos aprendem e a sua forma de pensar é influenciada diretamente pelo meio social, cultural e histórico que os rodeia (Lebrun, 2002).

Nesta perspetiva e segundo Vygotsky (1979), é através da criação da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP – nível em que o aluno quase que é capaz de realizar uma tarefa autonomamente e que o apoio adequado pode efetivamente realizá-la) que os conhecimentos partilhados na interação se tornam conhecimentos individuais cada vez mais complexos. Assim, e considerando a perspetiva construtivista apresentada anteriormente, o conflito cognitivo pode ser desencadeado pelas interações sociais, tornando-se num conflito sociocognitivo, promotor do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o docente deve construir situações pedagógicas variadas e novas de modo a conduzir o aluno a novos desenvolvimentos dos seus

conhecimentos e, acima de tudo de si mesmo, como personalidade (Lebrun, 2002; Papalia, Olds & Felman, 2001).

Face ao exposto, o desempenho escolar da criança é influenciado a vários níveis do seu desenvolvimento (cognitivo, físico, emocional e social) pelo que deverá existir uma preocupação em estimular interações positivas entre os vários intervenientes na ação educativa. Por outras palavras, na origem da criação de uma ZDP encontrar-se-á a interação professor/aluno e a interação entre alunos, dando origem a ajudas que façam os participantes progredir na aprendizagem através dessas ZDP (Onrubia, 1999).

Ainda no âmbito da perspetiva socioconstrutivista, a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Broffebrenner (1987) salienta a importância de considerar o comportamento social dentro do contexto em que a criança se desenvolve, bem como a diversidade de fatores que influenciam estas interações. Neste sentido, o professor deve procurar interagir com o contexto social dos alunos. Desde logo, a ligação com a família demarca-se como elemento potencializador de formação e desenvolvimento da criança.

De facto, pais/encarregados de educação “têm muito em comum, já que ambos supostamente fazem coisas com o objetivo de ajudar as crianças” (Waller, 1968 citado por Ferreira & Santos, 2001). A promoção e a participação ativa e colaborativa das famílias, tal como o estipulado na Lei n.º46/86, apresenta em si um conjunto de vantagens para todos os intervenientes, isto é, os alunos apresentam melhores resultados, encontrando-se mais motivados e predispostos para uma participação mais ativa na aula, bem como os pais compreendem melhor os objetivos e métodos de ensino, sendo mas capazes de acompanhar os seus educandos (*Idem*).

Concludentemente, é através das interações com diferentes contextos onde se movimentam em constante transformação que as crianças se desenvolvem.

O processo de ensino-aprendizagem deixa de ser, portanto, unidirecional, no qual o docente fala e os alunos ouvem. Passando o docente a

desempenhar a função de mediador entre o aprendente e o conhecimento, podendo fazer evoluir, reenquadrar as tarefas ou, simplesmente, “intervir para simplificar ou complexificar, desenvolver ou reduzir o trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 116).

Neste sentido, é importante que o docente fundamente a sua ação em pedagogias ativas, tendo por base aspetos personalizados e processuais do aprender, potencializando a formação pessoal e social, aliando o exercício cognitivo aos aspetos afetivos e sociais de cada aluno.

Os professores necessitam de conhecer diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objetivos com diferentes populações de alunos. É da responsabilidade do docente selecionar o modelo que melhor se adequa ao contexto, de modo a promover a motivação, participação e sucesso dos diferentes alunos, dando resposta a determinados objetivos (Arends, 1995). Por outro lado, as opções metodológica que este define implicam uma “constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura de introdução à mudança no quotidiano educativo” (Ferreia & Santos, 2000).

Entenda-se por modelo curricular ou de ensino um plano geral ou específico das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam como eixos importantes em torno dos quais se articulam as restantes componentes de ensino (Arends, 1995; Zabalza, 2003 citado por Maia, 2008).

Tal como refere Arends (1995) estes modelos de ensino podem ser centrados no professor, nomeadamente, o de exposição, o de ensino de conceitos e o de instrução direta. Por outro lado, o mesmo autor nomeia outros modelos, os quais centrados no aluno a aprendizagem cooperativa, o ensino crítico e, paralelamente, a discussão na sala emerge como metodologia de carácter transversal aos modelos anteriormente enunciados.

Considerando o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB, importa agora centrar o olhar nos modelos de ensino centrados no aluno.

Numa lógica de oposição ao ensino tradicional emerge como o mencionado anteriormente, a aprendizagem cooperativa. Este modelo tal como o próprio nome indica, exige um trabalho de cooperação entre os elementos que o desenvolvem. Por outras palavras, supõe que os alunos trabalhem “em grupos suficientemente restritos para que cada tenha a possibilidade de trabalhar numa tarefa colectiva claramente consignada” (Lebrun, 2002, p. 175). É, portanto, um modelo que exige que os alunos, organizados em pequenos grupos trabalhem juntos em tarefas escolares.

De índole democrática, a aprendizagem cooperativa encerra em si o pensamento e a prática democrática, a aprendizagem ativa e o respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais, tal como foi defendido por Dewey e Thelen “a sala de aula devia ser um laboratório ou uma democracia em miniatura, com o objetivo de se fomentarem o estudo e a pesquisa de problemas” (Arends, 1995, p. 365).

Face ao exposto, a aprendizagem cooperativa pressupõe o desenvolvimento de um trabalho de grupo, devendo ser formulada de modo a que o aluno necessite da cooperação do outro. Torna-se necessário uma real cooperação entre membros do grupo, ou seja, é necessário uma real cooperação entre os membros do grupo, coordenando os seus esforços para realizar uma determinada tarefa (Arends, 1995; Lebrun, 2002).

O ambiente criado caracteriza-se, portanto, pelo desenvolvimento de processos democráticos, sendo que os alunos adotam um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem. Por sua vez, cabe ao docente auxiliar os grupos no desenvolvimento do seu trabalho, intervindo pouco. Neste sentido,

cabe ao professor organizar o melhor possível a confrontação de ideias porque é dela que nasce a alteração conceptual e se desenvolve a aprendizagem; é a hipótese subjacente daquilo a que se dá o nome de conflito sociocognitivo (Lebrun, 2002, p. 179).

O docente tem, ainda, um papel importante na formação dos grupos, devendo estes ser heterogéneos (de acordo com características individuais e

do nível de desenvolvimento dos alunos) (*Idem*). Uma vez que a aprendizagem cooperativa tem como objetivo a discussão das representações e pareceres e a confrontação das ideias de cada elemento do grupo, se houver pouco elementos, serão poucos os pontos de vista variados e divergentes, existindo pouca matéria para ser discutida. Em contrapartida, perante um grupo numeroso torna-se difícil gerir a participação equitativa de todos e gerar a massa das opiniões. Neste sentido, a formação de grupos heterogéneos, tendo em conta as características individuais e o nível de desenvolvimento que se encontram, possibilitará a cada elemento a exposição das suas ideias, a argumentação e o confronto das mesmas com as dos outros elementos.

De igual modo e se pretende que a aula de aprendizagem cooperativa seja bem sucedida, deve colocar-se à disposição diversificados materiais e recursos que possibilitem que o grupo desenvolva o seu trabalho. Esses poderão ser quer da sala de aula, quer da biblioteca escolar ou de outros locais que apresentem os contêmham. Contudo, é igualmente importante que o tema ou a(s) tarefa(s) a desenvolver sejam apropriados para os alunos, em função dos seus interesses e conhecimentos prévios que possuem. Note-se que, segundo Arends (1995) se não existir interesse e um conteúdo desafiador, a aprendizagem cooperativa pode não se desenvolver.

Na sua essência, a aprendizagem cooperativa inclui um conjunto de seis fases: o estabelecimento de objetivos, o facultar de materiais e recursos, organizar os alunos em grupos, proporcionar tempos e assistência ao trabalho de grupo, avaliar os resultados e reconhecer a realização individual e grupal (*idem*).

Perante as características explanadas, a aprendizagem cooperativa apresenta como potencialidades a promoção de aprendizagens de conteúdos programáticos e a formação cívica dos alunos, permitindo, que os mesmos beneficiem académica e socialmente deste tipo de aprendizagem (Arends, 1995; Estanqueiro, 2010). Esta aprendizagem social, por sua vez, confere à

escola um papel preponderante no que concerne ao desenvolvimento de competências necessárias para viver democraticamente em sociedade.

Por sua vez, a aprendizagem por resolução de problemas emerge como um outro modelo a partir do qual o aluno desenvolve as suas competências através da resolução de problemas, apresentando-se como um aprendente independente.

Segundo Lebrun (2002, p. 156) “o estudante constrói pelas suas mãos, os seus conhecimentos através de interações com o meio e com os outros parceiros da relação pedagógica, professores e estudantes.” Assim, a génese da aprendizagem por resolução de problemas encontra-se na abordagem socioconstrutivista da aprendizagem. A criação de um ambiente que possibilite a troca de ideias aberta e honesta é característico deste modelo de ensino. Para além de que envolve a colocação de uma questão ou problema orientador, um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento de investigações autênticas (obtenção de soluções reais para problemas reais); a produção de artefactos e exposições (que expliquem e representem as suas soluções); e a colaboração.

O docente, por sua vez, coloca questões ou problemas aos alunos, facilita a investigação, promove o diálogo e auxilia, numa fase posterior, a procura de técnicas alternativas de avaliação para que os mesmos avaliem todo o processo desenvolvido (Arends, 1995).

Em suma, a aprendizagem por resolução de problemas ajuda os alunos a desenvolverem quer o seu pensamento e as suas competências de resolução de problemas e intelectuais, quer as suas competências sociais.

A discussão em sala de aula apresenta características particulares que a diferenciam de outros modelos de ensino-aprendizagem dado o seu caráter unitário com os mesmos.

Na linha de pensamento construtivista o docente tem como função incentivar as crianças na descoberta do saber e estimular a sua curiosidade e interesse natural, potencializando o desenvolvimento do seu espírito crítico-

reflexivo, através de experiências relevantes, questões incitadoras e oportunidades de diálogo diversificadas.

A comunicação oral de ideias deve, a par da componente escrita, ser igualmente estimulada. Neste sentido, tal e como é defendido por Estanqueiro (2010) a utilização de recursos multimédia em apresentações orais de tarefas poderá constituir um elemento de desenvolvimento da capacidade de falar em público e de autoconfiança. Por outro lado, o discurso apresenta-se como um elemento essencial para os alunos praticarem os seus processos de pensamento, bem como as suas competências de raciocínio (Arends, 1995).

Na perspetiva do autor referenciado, o discurso e a discussão são elementos-chave que potenciam o pensamento do aluno e possibilitam a reunião dos aspetos cognitivos e sociais da aprendizagem, é através da linguagem oral que os alunos falam sobre o que já conhecem e dão sentido aos novos conhecimentos que são desenvolvidos.

Perante isto, a estimulação do discurso e da discussão em sala possibilita que o docente conduza a aula de acordo com as participações dos alunos, levantando questões de acordo com as características dos alunos, do tipo de objetivos a alcançar e com níveis diferentes níveis de dificuldade. Por sua vez, ao colocar ao estimular o discurso através da colocação de questões, o professor deve, igualmente, dar algum tempo de espera de modo a que quer o professor quer os alunos tenham oportunidade de pensar antes de responder.

Reavaliando as características da discussão em sala de aula, o seu desenvolvimento apresenta algumas vantagens para os alunos, nomeadamente a melhoria do seu pensamento, um maior envolvimento e empenhamento dos mesmos nos assuntos e conteúdos escolares e o desenvolvimento de competências comunicativas e de raciocínio. De igual modo, o ambiente de aprendizagem é caracterizada por processos abertos e de envolvimento ativo dos alunos. Dispor a sala de aula e os alunos em círculo

ou em formato U potencializa e facilita os momentos de discussão em sala de aula.

Por sua vez, o docente deve mediar toda esta dinâmica, como tal torna-se necessário que previamente defina o propósito da discussão, tome consciência dos conhecimentos prévios dos alunos, elabore um plano sobre como abordar a discussão e determine o tipo de questões a fazer. Enquanto conduz a discussão o seu papel consiste em centrar e manter a mesma no rumo, manter o registo de discussão, assegurando-se de que as ideias dos alunos são ouvidas e fornecer um tempo de espera apropriado. Paralelamente, deverá responder com dignidade às ideias dos alunos e ajudar os mesmos a ampliar as suas ideias, pedindo clarificações, levando os alunos a considerar ideias alternativas e nomeando processos de pensamento apresentados pelos alunos (*idem*).

De salientar que os modelos caracterizados anteriormente constituem-se como orientadores da ação pedagógica do docente. Por sua vez e tal como afirma Lebrun (2002), estes modelos pedagógicos dificilmente são desenvolvidos nas suas formas “puras” e para, além disso, a riqueza para a aprendizagem encontra-se na diversidade dos modelos propostos e de diferentes estratégias desenvolvidas. Neste sentido, cabe ao docente adaptar os mesmos de acordo com as características dos alunos combinando, ou não, estes modelos, tirando maior partido das vantagens que os mesmos apresentam para o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos.

Por último, o professor para uma necessária aprendizagem dos alunos no âmbito do 1.º CEB apresenta-se como responsável do desenvolvimento do respetivo currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Decreto-Lei n.º 241/2001). Por currículo entenda-se

o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 2.º).

Estes conteúdos integram-se nas componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como de Apoio ao Estudo e de Oferta Complementar (Decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de julho)

Abarcando um conjunto de documentos como programas, metas curriculares e outros textos orientadores disponibilizados pela Administração Central, o currículo não é um instrumento que por si só garanta a equidade do ensino. Torna-se, então, necessária uma gestão por parte dos professores e das instituições de ensino para uma efetiva adequação do que se ensina às características dos alunos.

Neste sentido e tendo em conta a perspetiva construtivista, é necessário conhecer-se o contexto em que a instituição se encontra inserida por forma a elaborar instrumentos de gestão do currículo, nomeadamente, o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o Plano de Turma (PT).

a concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 2.º).

Nesta lógica, Projeto Educativo emerge como um documento importante orientador com o objetivo de assegurar a coerência e a unidade da ação educativa, expressando a identidade e autonomia da escola. Apresenta-se como um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa definindo o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição (Pacheco, 1996; Decreto- Lei n.º 115 A/98)

No que concerne ao Projeto Curricular ou Plano de Turma, este desenvolve-se como um elo de ligação entre o currículo-base e o projeto educativo da escola, por um lado, e a planificação de atividades que cada professor prepara, por outro. Fomentando uma articulação entre as decisões da administração central com as decisões dos docentes, tomadas no contexto

escolar (Pacheco, 1996). Assim, o Plano de Turma constitui-se como um documento elaborada pelo docente que define estratégias de concretização e de desenvolvimento dos programas. Os principais objetivos do Plano de Turma passam pela promoção do trabalho em equipa entre professor-aluno e aluno-aluno; concentração da ação educativa na aprendizagem dos alunos; promoção da coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras; definição de uma linha de atuação comum do professore em todos os domínios da sua ação perante os alunos; articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes; e adequação das estratégias de ensino às características dos alunos, tendo em conta as suas motivações e interesses (Carvalho & Diogo, 1994). É, igualmente, um documento aberto uma vez que requer atualizações ao longo do ano letivo, bem como um documento que orienta a ação do docente e no qual são definidas metas e opções programáticas de acordo com as características da turma em questão.

Por fim, é de salientar que o quadro teórico-concetual explorado só faz sentido se entendido dentro daquele que foi o contexto em que a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, pelo que se torna relevante num segundo capítulo caracterizar esse mesmo contexto.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Exposto o enquadramento teórico e legal, importa agora apresentar as características do contexto que serviu de base à PPS no 1.º CEB, para tal a mestranda sustentará essa mesma caracterização tendo por base dados observados e recolhidos pela mesma.

A prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB da mestranda desenvolveu-se na EB1/JI de Boucinha (instituição de cariz público) pertencente ao Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços.

Localizada na periferia do concelho de Gondomar, confrontada a oeste com concelho da Maia (freguesia de Pedrouços e Águas Santas), a sul com o Porto (freguesia de Paranhos) e a este com a freguesia de Baguim do Monte e Fânzeres/S. Pedro da Cova, a instituição EB1/JI de Boucinha situa-se na freguesia de Rio Tinto, mais concretamente no lugar da Triana.

Rio Tinto é cidade e freguesia do concelho de Gondomar, distrito do Porto, com 9,38 km² de área e cerca de 50 713 habitantes (INE, 2013), pertencendo à área metropolitana do Porto. Atualmente, Rio Tinto é considerado zona urbana devido ao processo de urbanização em curso, contudo são visíveis algumas zonas de cariz mais rural, caracterizadas pela agricultura. Para além disto, Rio Tinto dispõe de uma rede transportes diversificada constituída pela linha do metropolitano, pelas linhas da CP (Comboios de Portugal) e outras ligações de autocarros públicos e privados (Junta de Freguesia de Rio Tinto, 2013).

Nas contiguidades da EB1/JI de Boucinha, tal como o observado pela mestranda, são diversas as instituições de cultura e lazer, tais como a capela *Nosso Sr. dos Aflitos*, a sede do *Associação Folclórica Cantarinhas da Triana*, a sede dos Juventus da Triana, a Fonte dos Cortiços, vários estabelecimentos comerciais (café, restaurantes, talhos, supermercados, pão quente,

confeitaria, pronto a vestir sapatarias), centro de saúde de Brás Oleiro, Correios e Clínicas Médicas.

A EB1 /JI de Boucinha é uma das escolas do Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços (escolas do concelho de Gondomar e concelho da Maia). A sede do agrupamento é a EB23 de Pedrouços, situada na freguesia de Pedrouços, no concelho da Maia, a cerca de 1 km da instituição.

Considerando um agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 6.º), o Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços congrega em si um conjunto de onze instituições de ensino: EB 2/3 de Pedrouços, EB1/JI de Pedrouços, EB1/JI de Enxurreiras, EB1/JI de Paço, EB1/JI da Giesta, EB1/JI da Parada, EB1 Santegãos, EB1/JI de Boucinha, EB1 Triana, JI de Carreiros e JI de Santegãos (PEA, s.a).

Encontrando-se numa região marcada pela baixa escolaridade das famílias de origem dos alunos; pelo desemprego; pela imigração; por famílias com dificuldades económicas e outros problemas que afetam o percurso escolar dos alunos, levou a que o Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços fosse integrado no Programa designado por Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Como tal, a operacionalização do Projeto Educativo assenta no cumprimento dos propósitos do Projeto TEIP, cujo lema é “Promover o sucesso, prevenir a exclusão”. Este Projeto visa responder “a quatro grandes problemas: Insucesso escolar; Indisciplina; Abandono escolar; Criação de redes de parceiros” (PE TEIP, 2012-2013, p. 2).

Para que tal seja conseguido, o documento supracitado define como eixos prioritários de ação o “Sucesso” e a “Disciplina”. No âmbito do eixo do “Sucesso” são definidos um conjunto de nove Planos de Ação (PA) com objetivo de melhorar o desempenho/sucesso escolar. No que concerne ao 1.º CEB é de salientar o PA “ABC... de Tudo” que pretende apoiar em pequeno grupo alunos com dificuldades de aprendizagem, em articulação com os

docentes titulares de turma. Por sua vez, no âmbito do eixo da “Disciplina” abarca um conjunto de planos de ação com o objetivo de prevenir, debater e intervir em situações de absentismo, indisciplina e violência escolar. No âmbito do 1.º CEB são de destacar o PA “Gabinete do Aluno” (criação de um clima de Escola positivo) e o PA “GPS – Gabinete de Promoção Social” (apoio à construção de projetos de vida dos alunos e das suas famílias com vista a reduzir o risco de exclusão social e abandono escolar) (*Idem*).

Ainda no âmbito do PE, a par da definição destes dois eixos é definido um outro eixo de ação “Apoio e Sustentabilidade do Projeto”. Este último eixo abarca um conjunto de planos de ação que têm como característica comum o apoio e a sustentabilidade do Projeto TEIP, quer ao nível da avaliação e monitorização (PA do “Observatório Educativo” e PA “PCT – Do Projeto à Prática”), quer ao nível da criação de espaços privilegiados para atividades culturais, lúdicas e desportivas através do PA “AR.AN.DO – Arte, Animação e Decoração” e do PA “BECRA – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos de Aprendizagem” (apoiar os projetos curriculares de turma no fomento de atividades de literacia) e da promoção do bem-estar e de um crescimento saudável com o PA “Crescer.com – Promoção e aconselhamento em saúde e bem-estar” (*Idem*).

Focando o olhar sobre a instituição de ensino na qual a mestrandia desenvolveu a sua prática pedagógica, a EB1/JI de Boucinha, tal como o próprio nome indica, abarca dois níveis de educação: a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. No seu todo a instituição é frequentada por 300 alunos do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os seis a os doze anos, distribuídos por catorze turmas: três turmas do 1.º ano, três turmas do 2.º ano, quatro turmas do 3.º ano e quatro do 4.º ano. A valência de Educação Pré-Escolar é frequentada por cerca de setenta crianças.

De acordo com o Decreto-lei n.º 91/2013 de 5 de julho, a carga horária de cada turma do 1.º CEB é de 25 horas letivas: oito horas de Português, oito horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, três horas Expressões

(Plástica, Físico-motora e Musical), duas horas de Apoio ao Estudo e uma hora de Oferta Complementar (Educação para a Cidadania).

No que respeita o corpo docente a instituição contempla um total de vinte e cinco docentes: catorze com turma, quatro nas unidades de intervenção especializada - UEEM (Unidade de Intervenção Especializada Multideficiência) e a UEEA (Unidade de Ensino Estruturado do Autismo), uma professora coordenadora de escola, uma professora bibliotecária, um professor do *ABC de Tudo* e apoio educativo, uma professora de educação especial (que acompanha os alunos, pontualmente, em contexto de sala de aula desta instituição e de outras, nomeadamente, EB1 da Triana e EB1 de Santegãos) e três educadoras.

Em termos de espaços físicos, a instituição tem sofrido ao longo dos anos alterações, tendo sido construídos novos edifícios para dar resposta ao aumento do número de alunos. Atualmente, a instituição é constituída por quatro edifícios com um total de catorze salas de aula e onze instalações sanitárias. No Plano Centenário (edifício mais antigo) operam quatro salas de aula.

Um segundo edifício denominado de P3 encontra-se dividido em dois pisos contendo um total de seis salas de aula. No rés-do-chão deste edifício encontra-se o polivalente de pequenas dimensões para o total de alunos da instituição e que se encontra em mau estado de conservação, uma vez que o chão é em soalho e contém alguns buracos; a cantina, também, de pequenas dimensões para o total de alunos que a instituição, existindo períodos de tempo destinada a cada ano de escolaridade para o almoço; uma sala destinada ao SAF (Serviço de Apoio à Família – da responsabilidade da Gondomar Cultural); e duas salas de intervenção especializada (UEEM e UEEA – cada uma com oito alunos com idades compreendidas entre os seis e os onze anos).

Os alunos que se encontram nestas salas de intervenção estão integrados numa turma frequentando a mesma de acordo com o horário definido no seu Programa Educativo Individual (PEI), sendo na sua maioria acompanhado por

uma auxiliar de ação educativa. Estes alunos têm ainda o apoio dos técnicos do CRI (Centro de Recursos de Inovação composto por terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta), frequentando horário letivo normal). No primeiro andar deste edifício engloba ainda uma sala para o *ABC de Tudo...* e a sala de professores.

O Centro de Recursos é um outro edifício, no qual se encontra a biblioteca da instituição (possui uma panóplia diversificada de livros, bem com bastantes materiais e recursos didáticos à disposição de alunos e docentes), a sala de informática (com cerca de oito computadores) e o gabinete da Coordenadora da Escola e uma sala de aula. Dado o elevado número de alunos que frequenta a instituição tornou-se necessário reaproveitar espaços destinados a outro fim, tal como aconteceu com a sala de aula deste edifício, anteriormente utilizada como centro de recursos. Para além deste, foi igualmente necessário instalar no espaço de recreio da instituição três monoblocos climatizados que operam como sala de aula.

No que diz respeito ao edifício destinado à Educação Pré-Escolar, este contém três salas de atividades e uma sala para o prolongamento de horário escolar.

Relativamente aos espaços exteriores, a instituição possui espaços amplos de recreio sem cobertura o que faz com que em dias de condições meteorológicas adversas os alunos tenham de permanecer nas salas de aula nos intervalos letivos. Apresenta escassos espaços verdes; um campo de jogos e um parque com baloiços e escorrega. De salientar que estes espaços são comuns aos dois níveis de educação.

No horário compreendido entre as 16:30h e as 17:30h encontram-se a funcionar as seguintes Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Ensino de Inglês, Educação Físico-motora e Educação Musical, sendo estas da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar. De referir que até à data só algumas turmas têm frequentado as atividades de Educação Físico-motora e/ou Educação Musical, devido à falta de docentes para a lecionação das mesmas.

De salientar que existem alunos que beneficiam da ASE (Ação Social Escolar) da Câmara Municipal de Gondomar, sendo que os que se encontram abrangidos pelo escalão A têm direito ao lanche gratuito a meio da manhã (pão com manteiga, fiambre, queijo e tulicreme).

Nesta instituição, a prática pedagógica supervisionada da mestranda foi desenvolvida numa turma de 3.º ano. De modo a proceder a uma caracterização mais detalhada da turma, do espaço e dos recursos existentes, bem como, da postura e ação pedagógica da orientadora cooperante, a mestranda sentiu a necessidade de criar alguns instrumentos que sustentaram essa caracterização, nomeadamente, um guião de observação (cf. Anexo 2 AI).

Assim, a mencionada turma é constituída por vinte alunos (doze do sexo feminino e oito do sexo masculino) com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, existindo um aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Encontrando-se, portanto, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, possuindo um Currículo Específico Individual (CEI) dado o diagnóstico de Síndrome de Angelman (distúrbio genético-neurológico que se caracteriza por atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, movimentos desconexos e sorriso frequente). Tal como mencionado anteriormente, o aluno é acompanhado na unidade de multideficiência da instituição, frequentando a sala de aula da turma pontualmente.

Os pais e Encarregados de Educação (EE) dos alunos da turma têm um índice socioeconómico médio/baixo, tendo na sua maioria como habilitações literárias o 3.º CEB e o Ensino Secundário, exercendo profissões no âmbito do setor terciário. De referir que as mães assumem, na maioria, o papel de EE, dados que comprovam a estrutura social da atualidade em que a mãe acompanha o percurso escolar dos seus filhos (PT, 2013-2014).

Na sua maioria, os alunos residem nos arredores da instituição e de Rio Tinto, sendo o carro o principal meio de transporte utilizado pela generalidade dos alunos da turma.

No que respeita à sala de aula onde se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada da mestranda, esta encontra-se no edifício do Centro de Recursos. Uma vez se tratar de um reaproveitamento de espaço, a sala de aula não contém qualquer tipo de infraestrutura que possibilite a afixação de documentação exposta referente a atividades/tarefas elaborados pelos alunos. Contudo, ao longo do período de estágio a utilização de massa autocolante tem possibilitado o contorno desta dificuldade, encontrando-se atualmente expostos produções dos alunos de tarefas realizadas individualmente e em grupo bem como de recursos pedagógicos construídos pelas estagiárias e pela docente cooperante, nomeadamente, o “Comboio dos Aniversários”, “Quadro de Tarefas”, “Quadro de Comportamento” e “Comboio dos Números”.

A forma como a sala de aula está organizada deve adequar-se às suas funções, dependendo dos objetivos pretendidos. Perante isto, a sala de aula do 3.º I passou, ao longo do período de estágio, por algumas alterações (cf. Anexo 2 AII). Inicialmente, algumas mesas encontravam-se organizadas em fileiras voltadas para o quadro branco e outras perpendicularmente a estas, contendo ainda um pequeno grupo afastado das anteriores. O facto de conter este grupo de crianças em pequeno grupo levava a que os alunos que se encontrassem de costas para o quadro demonstrassem mais dificuldades na sua visualização e consequente desinteresse. Após um momento de reflexão em tríade esta disposição sofreu pequenas alterações, tendo as carteiras sido dispostas em filas contínuas voltadas para o quadro e outras numa disposição perpendicular às mesmas. Esta disposição possibilita que a docente mantenha o contacto visual com todos os alunos e que ao circular pela turma e pelas diversas filas consiga ao mesmo tempo auxiliar vários alunos. Contudo, esta organização apresenta-se como flexível ocorrendo ao longo do estágio outras alterações, nomeadamente, para a realização de trabalhos em pequenos grupos. Nesta organização, os alunos têm um papel ativo, propondo a troca ou mudança de lugar, sendo consideradas e ponderadas pela docente cooperante em discussão com a turma.

Por outro lado, é um espaço que oferece condições de autonomia aos alunos dada a sua organização, favorecendo o trabalho a pares no qual os alunos são capazes de manifestar as suas ideias, pensamentos e emoções. As suas dimensões são adequadas à turma, tem iluminação natural devido ao facto de ter um vão com janelas de grande dimensão, tem circulação de ar e acesso direto ao espaço exterior.

No que concerne aos recursos da sala de aula, estão disponíveis três armários de arquivo destinado aos materiais dos alunos, nomeadamente, manuais e dossier, verificando-se um acesso autónomo por parte dos alunos. Na sala de aula está disponível um quadro branco móvel e de grandes dimensões em relação ao tamanho das crianças, ou seja, é necessário utilizar por parte de alunos mais pequenos um banco para registarem no quadro. Por outro lado, não existe computador nem projetor, contudo a instituição dispõe de três projetores que podem ser requisitados.

A docente titular de turma acompanha o grupo de alunos desde o 1.º ano de escolaridade, sendo observável um clima de cumplicidade, descontração e respeito nas interações de aluno-professor e professor-aluno. Apresenta uma forma de trabalhar bastante estruturada ao nível da organização e gestão da turma, incentivando a participação de todos os alunos, dando voz e espaço aos que participam voluntariamente mas estimulando a participação dos alunos mais tímidos dirigindo questões e criando momentos de partilha de ideias num clima de motivação e de confiança.

Face a isto, a professora cooperante apresenta comportamento com impactos positivos estabelecendo relações afetivas com os alunos, isto é, fala de forma expressiva, sorri para os alunos e movimenta-se pela sala de aula enquanto fala. Ao nível das estratégias de ensino, existe uma preocupação com a adequação das mesmas aos conteúdos, bem como à idade e às necessidades dos alunos; disponibiliza aos alunos tempo e espaço para que estes respondam às perguntas e resolvam exercícios. Apresenta, ainda, uma preocupação com a clareza na abordagem de conteúdos e uma preocupação

com a utilização de exemplos concretos e que correspondam à realidade dos alunos e à sua experiência de vida (cf. Anexo 2 AIII).

Importa ainda referir que turma e a docente titular demonstram-se bastante ativos e interessados na participação de projetos promovidos por diversas instituições. Neste sentido destaca-se a participação em projetos ligados ao Agrupamento de Escolas, “Contos em movimento” (cooperação com os EE, envolvendo o envio de histórias). Participação em projetos do PNL (Plano Nacional de Leitura), nomeadamente, nos projetos: “SOBE – Saúde Oral nas Bibliotecas Escolares”, “Já sei ler” (promoção da leitura em família em interação com as escolas) e na iniciativa “Semana da Leitura” (a realizar em março, promovendo o cruzamento de iniciativas ligadas à escrita, à leitura e à oralidade em Português com outros projetos em desenvolvimento nas escolas/agrupamentos). Para além destes, a turma tem participado em projetos e iniciativas ligados à recolha de bens e objetos, nomeadamente, no projeto “Ecopilhas” (recolha de pilhas para troca de material didático) e na campanha “Uma família, um presente” (recolha de brinquedos para crianças carenciadas do concelho) ligado à Comissão e Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar.

Por fim, a turma dada a sua heterogeneidade apresenta diferentes ritmos de aprendizagem, revelando dificuldades ao nível da compreensão de textos e resolução de problemas matemáticos e cálculo mental. Por sua vez, existem alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas curriculares, tal como foi referido pela professora cooperante este alunos estiveram em risco de não transitarem no ano letivo transato (PT, 2013-2014).

Na sua generalidade a turma demonstra interesse em atividades de carácter mais lúdico, como jogos e desafios, bem como em atividades de expressão musical. No que concerne ao aluno NEE, torna-se necessário o desenvolvimento de diferentes estratégias que permitam responder às necessidades educativas do aluno (Decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro), nomeadamente, atividades de carácter mais sensorial.

Considerando a caracterização da instituição de estágio, no capítulo seguinte importa descrever e analisar as atividades desenvolvidas com a turma e os resultados obtidos, bem como apresentar possíveis propostas de transformação.

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

No presente capítulo serão abordadas e analisadas as atividades desenvolvidas pela mestrande ao longo da PPS no 1.º CEB, apresentando os resultados que as mesmas providenciaram, bem como eventuais propostas de transformação das mesmas.

Importa, portanto, evidenciar a dinâmica muito própria e complexa que o desenvolvimento da intervenção educativa apresenta, uma vez que envolve a articulação entre observar, planificar, agir, refletir e avaliar. Nesta linha de pensamento, a mestrande adotou como eixo orientador da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB a metodologia de investigação-ação dado que a mesma promove “[a] melhoria da acção, [uma] acção participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57).

De facto, ao longo do período de estágio no 1.º CEB ressaltaram problemas e/ou situações que acionaram o ciclo de investigação-ação. Recordando o explanado no primeiro capítulo do presente relatório, neste ciclo o profissional de educação suporta-se de uma espiral ação-reflexão, sendo que é através dos resultados da reflexão que transforma a sua práxis, reinvestindo os mesmos (Azevedo, 2009).

De salientar que a intervenção da estagiária no período de PPS no 1.º CEB apresentou-se de gradativa, isto é, iniciou-se por um período de observação, prosseguindo para a planificação e respetiva dinamização de uma atividade. Numa segunda fase, abarcou a lecionação de uma aula (no período da manhã), posteriormente para um dia de lecionação exclusiva e numa terceira semana para a lecionação dos três dias de PPS. Sincronicamente, foram sendo mobilizados processos de reflexão de modo a avaliar as necessidades e

prioridades de desenvolvimento da turma e, igualmente, a melhoria da intervenção educativa.

Nesta linha de pensamento, a observação apresentou-se como primeira e necessária etapa de todo o desenvolvimento da prática de um profissional de educação. A observação podendo ser considerada como a base da ação do docente, possibilita que o mesmo recolha as informações que permitirão avaliar não só a sua ação mas também as aprendizagens dos alunos, empregando a diferenciação pedagógica, preconizada no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

Desenvolvido ao longo de todo o período de prática pedagógica, a mestranda foi recolhendo dados do contexto educativo que possibilitaram a definição das necessidades e interesses da turma e de cada aluno em particular mas, também, do contexto educativo.

Contudo e dada a importância de conhecer e compreender todo o ambiente educativo, as primeiras semanas no contexto foram dedicadas à observação e primeiros contactos com a turma. Como estratégia de observação foram desenvolvidos instrumentos por parte da mestranda e do par pedagógico, nomeadamente, guião de observação (cf. Anexo 2 AI). O desenvolvimento deste instrumento levou a um processo focalizado e intencional, possibilitando um levantamento dos interesses e necessidades não só da turma como grande grupo mas também de pequenos grupos, não esquecendo o desenvolvimento da criança nos seus diferentes níveis (cognitivo, psicomotor, linguístico, emocional e interação com o outro). Sendo também considerado a ação da orientadora cooperante, as informações do contexto de intervenção, do agrupamento e da instituição, bem como do contexto familiar e sociocultural dos alunos.

No restante período de prática pedagógica, a observação da mestranda foi progredindo de participada a participante, de armada a desarmada, registando regularmente os dados recolhidos no diário de formação. Deste modo, a mestranda foi desenvolvendo um processo de observação de caráter contínuo e sistemático (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Porém, importa

salientar a alternância da observação participada e participante, uma vez que a lecionação semanal foi desenvolvida intervaladamente com o par de formação. Assim, nas semanas em que a lecionação era da responsabilidade do par de formação da mestranda, a observação caracterizou-se como participada e, conseqüentemente, mais focalizada.

Por sua vez, é de destacar a evolução que a mestranda sentiu no decorrer deste processo, devendo-se, por um lado, a um maior envolvimento e interação que a mestranda foi tendo, progressivamente, no contexto educativo, por outro lado, ao constante registo e reflexão no seu diário de formação.

O desenvolvimento deste processo contribuiu para uma definição mais concisa das necessidades e interesses da turma e da dinâmica de todo o ambiente educativo, sendo desenvolvido uma auto e hétero observação.

Recorrendo ao processo de observação foi possível identificar as necessidades e interesses quer da turma quer a nível individual, como o explanado no capítulo anterior, sendo tidas em conta para o desenvolvimento da planificação. Perante isto, a observação e conseqüente reflexão dos registos observados constituíram-se como a base para a planificação ao longo do período de estágio, remetendo para a intencionalidade do processo educativo.

Assim, tendo em conta os dados recolhidos no âmbito da observação, decorre o processo de planificação, orientador da ação futura. Este processo, tal como o mencionado no primeiro capítulo, apresenta uma dinâmica muito particular, envolvendo a avaliação das necessidades quer da turma no seu todo; a análise da situação e estabelecimento de prioridades; a seleção de objetivos de aprendizagem; a seleção e organização dos conteúdos; a definição de estratégias de ensino e de recursos; a organização de tarefas num determinado período de tempo; e definição de um plano de avaliação.

Ao longo do período de prática pedagógica, a mestranda teve a oportunidade de contactar com diferentes tipos de planificação, nomeadamente, a planificação anual, mensal, semanal e diária.

No que concerne à planificação mensal (de curto prazo) resulta da colaboração de professores, a nível de departamento do 1.º CEB de Agrupamento, neste caso do 3.º ano. Desta colaboração resulta a definição dos conteúdos a abordar em cada domínio de cada área curricular e os respetivos objetivos/descriptores de desempenho, mensalmente. Ao nível das planificações semanais, estas são desenvolvidas pela orientadora cooperante, na qual é especificada, de acordo com o horário escolar definido (cf. Anexo 2 AIV), as atividades a desenvolver ao longo da semana.

Perante isto, a mestranda tendo em conta as planificações semanais desenvolveu planificações diárias com base no modelo fornecido pela docente responsável da UC de PPS (cf. Anexo 2 AV). Da estrutura da mencionada da planificação diária consta para cada dia as áreas curriculares/domínios e conteúdos; o tempo previsto para cada atividade; o percurso de aula englobando as atividades e respetivas estratégias a desenvolver; os recursos a utilizar; e a avaliação. Aquando do desenvolvimento destas planificações procurou-se que as mesmas espelhassem a integração curricular que se pretende desenvolver. Para tal, procedeu-se à análise e dos documentos reguladores do ensino e aprendizagem, como o PEA, o PAA, as planificações de departamento e o PT (em execução), encarando-se a escola numa visão de desenvolvimento global e não somente de espaço promotor de aprendizagens académicas.

Nesta linha de pensamento a mestranda procurou elaborar planificações cientificamente e pedagogicamente corretas, com criatividade e adequação efetiva à realidade contextual, articulando as diferentes orientações programáticas referentes às várias áreas curriculares.

Para além disto, as planificações diárias desenvolvidas pela mestranda apresentam-se como uma forma pormenorizada de planificação, constituindo-se não só como um elemento de supervisão mas também de auxílio à mestranda do desenvolvimento das aulas.

Nesta eram explanadas o conjunto de atividades resultantes da articulação entre os documentos mencionados adequando às características da turma.

Considerando o olhar globalizante que o docente deve promover a sua ação desenvolvendo assim atividades interdisciplinares.

A título de exemplo é de destacar a atividade “Ao som do bater do coração” (cf. Anexo 2 BV 6a) na qual se relacionam as componentes curriculares de Expressão Motora e Estudo do Meio, promovendo a interdisciplinaridade. Contextualizando a atividade, nesta pretendia-se que os alunos tendo em conta os conhecimentos desenvolvidos no âmbito do conteúdo programático “O corpo humano – Sistema Circulatório”, mais concretamente com percurso realizado pelo sangue desde que saí do coração até que regressa. Para tal, ainda na sala de aula foi recordado o conteúdo abordado no dia anterior. Na sua maioria, a turma recordou o sistema abordado, sendo também auxiliado com o esquema do corpo humano. O mencionado esquema foi construído pela mestrande e incorpora em si um circuito representativo do circuito sanguíneo. Este recurso auxiliou os alunos a recordarem os conteúdos abordados anteriormente, perante isto a mestrande desafiou os alunos a mostrarem que realmente sabem através de um jogo. Como é habitual, a turma mostrou-se bastante interessada.

Já no exterior da sala de aula, a mestrande previamente desenhou no chão através de fita papel crepe um coração e utilizou dois arcos. Inicialmente, optou por não utilizar as bolas para que, numa lógica progressista, os alunos compreendessem em que consistia o jogo. Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo sobre o que estaria representado foram dadas algumas sugestões, nomeadamente, um ovo, quadrado e uma bola. Contudo, os alunos após a mestrande ter recordado o nome da atividade indicaram que poderia ser o coração indicando até, por iniciativa própria, a constituição do coração (aurículas e ventrículos). Dado se tratar de um atividade físico-motora procedeu-se à realização de alguns exercícios de aquecimento corporal (rotação das pontas dos pés, joelhos, cintura, ombros, braços e cabeça), bem como alongamentos musculares por forma e evitar problemas musculares. No decorrer deste momento, a mestrande foi explanando as regras do jogo, sendo que a turma mostrou compreendê-las.

De seguida, procedeu-se à formação de grupos sendo este momento orientado pela mestrande. Após este momento foi solicitado que com a ajuda dos alunos a realização do “percurso sanguíneo” após uma breve explicação. Numa segunda fase, utilizaram-se bolas de diferentes cores (vermelho e azul) que efetuarem as trocas ocorrentes nos capilares. Este momento gerou alguma confusão intrínseca à dinâmica. Por último, implementou-se uma outra variante em que contou uma pequena história que retratava uma situação quotidiana de uma menina e que perante determinadas situações o seu batimento cardíaco alterava-se sendo que os alunos deveriam reconhecer essas situações e deslocar-se de diferentes velocidades de acordo com o batimento cardíaco (cf. Anexo 2 BX 12).

Refletindo sobre esta atividade, a estagiária considera que apesar de numa fase inicial alguns alunos demonstrarem alguma dificuldade em recordar os conteúdos, essa foi colmatada com a ajuda dos restantes alunos e pela orientação da mestrande. De um modo geral, potencializou a consolidação de conhecimentos desenvolvidos nessa semana ligadas à componente curricular de Estudo do Meio, bem como promoveu a assunção de um papel ativo na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Por outro lado, a mestrande procurou igualmente criar um *continuum* entre as diversas atividades da semana por forma a desenvolver atividades contextualizadas, no sentido de promover aprendizagens significativas por parte dos alunos. Tal não se verificou nas primeiras semanas (cf. Anexo 2 AV 1), porém progressivamente foi-se desenvolvendo sendo que a mestrande procurou interligar as diferentes componentes curriculares em torno de uma temática como por exemplo, na segunda semana de intervenção com as inter-relações em redor da temática de poupança (cf. Anexo 2 BV 4); terceira semana de intervenção relacionadas com o Natal, nomeadamente, com a história dramática que a turma escolheu para a festa de natal (cf. Anexo 2 BV 5); e por último na última semana com o sistema circulatório (cf. Anexos 2 AV 2).

Neste sentido, a mestranda destaca as potencialidades que a adoção deste *continuum* se demonstrou, tal como pode constatar na primeira semana em que ocorreu. Na mencionada semana, a mestranda procurou desenvolver atividades em torno da temática de poupança englobando em todas as componentes curriculares. Nesta semana o objetivo centrou-se igualmente que a turma desenvolvesse hábitos de poupança, reconhecesse o comércio como atividade económica e contactasse com o dinheiro. Como tal, a semana iniciou-se com o provérbio popular “No poupar é que está o ganho!” (cf. Anexo 2 BV 4a) e discussão em torno do mesmo sendo partilhado pelos alunos a sua conceção do mesmo bem como hábitos praticados pelos pais, nomeadamente, a aquisição de produtos em promoções (partilhado pela R.) e depósito de dinheiro em bancos (partilhado pelo T.).

Partindo deste diálogo foi explorado por parte dos alunos o texto “Como poupar nas compras” (presente no manual escolar de Português) no âmbito da componente curricular de Português. Tendo em conta o mencionado texto, na componente curricular de Matemática foi recordado o valor do dinheiro, nomeadamente, as moedas e as notas do euro, bem como o desenvolvimento de atividades no âmbito da resolução de problemas (cf. Anexo 2 BV 4a). No que concerne à componente curricular de Estudo do Meio foram desenvolvidas atividades relacionadas com o conteúdo programático “O comércio local” no qual foi possível os alunos realizarem uma visita virtual ao comércio local através ferramenta digital *Google maps*. No âmbito da Expressão Plástica cada aluno criou um pequeno mealheiro utilizando materiais do quotidiano sendo que diariamente amealhavam dinheiro para posterior utilização na atividade “O mercado do 3.º I”.

Esta última atividade desenvolveu-se no âmbito da Oferta Complementar – Educação para a Cidadania, na qual foi recriado na sala de aula um pequeno mercado no qual os alunos teriam de comprar e vender produtos em determinadas bancas (representativas do comércio local) utilizando representações de dinheiro, bem como cálculo mental, sendo posteriormente

discutido como decorreu a atividade, o que compraram, se sentiram dificuldade em trocar o dinheiro, entre outros (cf. Anexo 2 BX 6).

Refletindo sobre o desenvolvimento desta unidade didática, bem como das outras semanas em que tal ocorreu, a mestranda considera que a mesma potencializou a compreensão e desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos e de forma estruturada, sendo constatado nos diversos momentos de recordação das atividades anteriormente desenvolvidas, nos diálogos orientados e por iniciativa dos alunos da turma (cf. Anexo 2 AVI).

Ao longo dos diversos momentos de planificação para além da preocupação em desenvolver *continuum* entre as diferentes atividades das diversas componentes curriculares a mestranda procurou, igualmente, definir e desenvolver diferentes estratégias que se adequassem ao grupo de alunos e que estes se constituíssem como atores principais na construção da sua aprendizagem, isto é, procurou-se o estabelecimento de estratégias de índole construtivista, como os jogos pedagógicos como o jogo do “Bingo” (cf. Anexo 2 BV 3a); atividade de caráter experimental “As rodas dentadas” (cf. Anexo 2 BV 5b); e a criação de história partindo de ilustrações da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers (cf. Anexo 2 BV 6a), por exemplo.

No que concerne à definição de estratégias a mestranda tendo em conta a importância de desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 240/200, de 30 de agosto, Anexo III) procurou que estas se adequassem à turma bem com às características dos alunos na sua individualidade, procurando desenvolver atividades tendo por base a diferenciação pedagógica.

Perante isto e dado que na turma se encontra integrado um aluno com NEE, aquando do desenvolvimento da planificação a mestranda procurou definir atividades adequadas às características do aluno referenciado. Uma vez que o PEI deste mesmo aluno ainda se encontrava em fase de desenvolvimento por parte da orientadora cooperante e da docente de educação especial, a mestranda sustentou a definição dos mesmos com base

em pesquisas realizadas autonomamente sobre o diagnóstico do aluno (Síndrome de Angelman) e no diálogo com a orientadora cooperante, bem como com a docente de educação especial. De acordo com o partilhado e discutido, desenvolveu-se atividades caráter mais lúdico e sensório-motor e que permitissem uma maior integração e contacto com a turma, professora titular e com as estagiárias.

Neste sentido, procurou-se delinear estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno a nível motor, nomeadamente a motricidade fina, por exemplo, com a atividade de coloração de uma imagem ilustrativa de um mealheiro, o preenchimento de outra imagem ilustrativa de um pinheiro de natal com pequenas esferas de papel crepe, a exploração de uma engrenagem com várias rodas dentadas, a construção de um puzzle referente à ilustração da capa do livro “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers, por exemplo.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades mencionadas a mestrande tem a refletir a progressiva preocupação com a adequação dos materiais e utilizar nas mesmas, nomeadamente, todas as impressões eram de tamanho A3 dada as limitações motrizes do aluno. Por outro lado, na última atividade descrita a mestrande imprimiu o puzzle em cartolina contudo o aluno ao construir o mesmo acabou por amassar algumas peças. Perante isto, e refletindo sobre o ocorrido, a mestrande considera que teria sido mais proveitoso se as peças do puzzle fossem de um material mais resistente por exemplo, cartão prensado de modo a que o aluno as pudesse encaixar facilmente se as amassar.

Para além disso, e no sentido de desenvolver uma ação pedagógica equitativa e integradora, a mestrande procurou definir atividades em grande grupo em que o aluno com NEE participasse, são exemplos do mesmo a participação do aluno na atividade “O mercado do 3.º I”; nos diversos ensaios da peça “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha; na atividade de Expressão Musical “Cantando com o coração”; e na atividade da hora do conto, por exemplo, da história “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers.

Refletindo sobre estes momentos, a mestranda considera que potencializaram um maior contacto direto e interação com a turma sendo que foi possível constatar a preocupação dos alunos com o mencionado aluno bem como os gestos de entreaajuda. De facto, a turma maioritariamente prontificava-se a ajudar o aluno no decorrer dessas atividades.

Não menos importante e ainda no que concerne à consciencialização importância da diferenciação pedagógica a mestranda apesar de nas planificações ter definido tempos para o desenvolvimento das atividades procurou sempre que este se adequasse ao ritmo de cada aluno. Neste sentido, exemplo disso prende-se com a definição de atividades extra para os alunos que terminam as tarefas antes do tempo estabelecido.

A par da definição das estratégias desenvolvidas, a mestranda considerando a importância das TIC na sala de aula, já explanada no primeiro capítulo, procurou utilizar diversos recursos pedagógicos digitais, nomeadamente a utilização de ferramentas digitais como *PowerPoint*, *Voki* (ferramenta de criação de avatares), *Tagxedo* (ferramenta de criação de nuvens de palavras), *Story Jumper* (ferramenta de criação de livros on-line), *Googlemaps*, bem como jogos interactivos como o *Guito* (jogo interativo de gestão de dinheiro) e *All Systems Go* (jogo de identificação dos sistemas do corpo humano) assim como outros que se encontram disponíveis no Banco de Recursos Interativos para Professores (BRIP) disponíveis no portal da Editora Areal; vídeos exemplificativos de determinados conteúdos presentes no BRIP; faixas musicais (“O relógio” de Walter Franco; “Eu tenho um amigo” de Margarida Fonseca; “O coração e a garrafa” da autoria da mestranda).

Numa reflexão global referente à mobilização destas ferramentas, a mestranda considera que as mesmas motivaram a turma, não só pela sua diversidade mas também por estimularem uma participação ativos dos alunos na construção de novos conhecimentos.

Para além destes a mestranda sentiu a necessidade de construir alguns recursos, por exemplo, um relógio analógico com cartão prensado (“Sr. Horas”); a moldura humana com representação do sistema circulatório; bem

como fichas de trabalho no âmbito de determinados conteúdos e o manual escolar. Posteriormente, a utilização destes recursos será analisada no âmbito das atividades que lhes estão associadas.

Perante o explanado, a mestranda procurou planejar atividades atrativas e desafiadoras para os alunos, de modo a que estes se envolvessem ativamente. Por outro lado, verificou-se a preocupação de considerar os seus conhecimentos para a construção de aprendizagens significativas. Por forma a edificar essa aprendizagem promoveu-se o constante registo no caderno diário, uma vez que este promove uma sistematização dos conteúdos abordados, bem como permite um acesso mais autónomo e responsável por parte dos alunos.

De igual modo, a mestranda consciente que a planificação deve ser encarada como um guião flexível da ação do docente, tendo igualmente presente o inesperado que possa eventualmente ocorrer e valorizando o mesmo sempre que ocorra em detrimento das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. De facto, os desvios ao planificado poderão ocorrer já na ação, por exemplo de acordo com os interesses/dificuldades dos alunos, como ocorreu no desenvolvimento da atividade “Agora já sei!”. A mencionada atividade enquadrada na área curricular de Matemática englobava a realização individual por parte dos alunos de uma ficha de trabalho referente a resolução de problemas no âmbito do conteúdo programático “Multiplicação de números naturais” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) (cf. Anexo 2 BV 3c).

No decorrer deste momento de trabalho individual, a mestranda prestou o devido apoio aos alunos circulando pela sala, possibilitando que estes fossem esclarecendo dúvidas. Porém, verificou que vários alunos apresentavam grandes dificuldades na resolução da mesma, sendo que essas dificuldades eram comuns. Perante isto e refletindo na ação a mestranda optou por realizar a ficha de trabalho em grande grupo, estimulando a que os alunos apresentassem as estratégias utilizadas através do registo, sendo as mesmas debatidas.

Esta alteração ao planificado levou a que a atividade se alongasse no tempo previsto, porém a mestranda considera que foi proveitoso uma vez que permitiu a que os alunos ultrapassem as dificuldades sentidas através do debate de estratégias, tal como o discutido posteriormente com a orientadora cooperante.

Por outro lado, ocorreram alterações e imprevistos externos à mestranda que obrigam à alteração do planificado, por exemplo, na atividade “Uma doce partilha” que englobou a confeção de biscoitos de Natal (cf. Anexo 2 BV 5c), na cantina da instituição, contudo a realização da atividade acabou por ocorrer na sala de aula dado que na cantina não existiam fichas de corrente elétrica para utilização da batedeira (cf. Anexo 2 BX 8).

Um outro desvio ocorreu na atividade “À descoberta da nossa cidade” no horário da componente curricular de Português, uma vez que ocorreu uma sessão de esclarecimento por parte da enfermeira que acompanha a turma no desenvolvimento do projeto “SOBE – Saúde Oral nas Bibliotecas Escolares”. Perante isto, levou a que a apresentação dos trabalhos de grupo que a atividade envolvia se concretizasse após esta sessão (cf. Anexo 2 BV 3b).

Estes acontecimentos potencializaram uma maior consciencialização, por parte da mestranda, da importância de desenvolvimento de planificações como instrumentos flexíveis.

É de salientar que o processo de planificação ocorria semanalmente envolvendo, igualmente, um momento de reunião com o docente cooperante e o par pedagógico. Importa mencionar que, pontualmente, foram englobados outros elementos, nomeadamente, a professora bibliotecária dado que por vezes foi utilizado o espaço da biblioteca para o desenvolvimento de atividades ou recursos que nela se encontram presentes, como por exemplo livros.

Nestes momentos de reunião foram debatidas a utilização das estratégias a desenvolver numa lógica de articulação curricular e recursos a utilizar, bem como as necessidades e interesses que a turma foi demonstrando.

Analisando e refletindo sobre todo este processo de planificação, a mestranda ressalva algumas dificuldades sentidas no seu decorrer e as evoluções verificadas.

No que respeita às dificuldades sentidas, numa fase inicial prendia-se com a articulação entre as áreas de conteúdo a abordar e objetivos definidos com as atividades e estratégias a desenvolver. Ainda, relacionado com a definição de objetivos, inicialmente a estagiária elencava bastantes objetivos, o que por vezes, levou a que alguns deles se apresentassem de cariz bastante amplo. Perante isto, progressivamente a mestranda foi definindo nas planificações seguintes os objetivos que consideravam ser fundamentais a desenvolver de acordo com o conteúdo e as necessidades da turma, partindo para a definição das diferentes estratégias a desenvolver. Para além disto, os momentos de reunião desenvolvidos semanalmente com a orientadora cooperante e com o par pedagógico contribuíram significativamente para o colmatar da dificuldade sentida.

Estes momentos de reunião numa fase inicial de prática pedagógica possibilitaram o ultrapassar de uma outra dificuldade sentida pela mestranda relacionada com a definição do tempo para algumas estratégias. Porém, o maior contacto e conhecimento do ritmo de cada aluno constitui-se como um outro fator que contribuiu para o colmatar a dificuldade.

Contudo, importa destacar as evoluções sentidas e verificadas no decorrer do período de estágio no 1.º CEB ao nível da planificação, nomeadamente no que respeita à articulação das áreas curriculares e entre as diversas atividades dos dias como o mencionado anteriormente, bem com no estabelecimento do tempo para cada estratégia de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Acreditando que a operacionalização da planificação ocorre na ação ao longo do período de PPS no 1.º CEB assumiu-se a perspetiva construtivista como orientadora do ação da mestranda.

Assim, o domínio da ação teve sempre por base os interesses e necessidades das crianças, quer a nível grupal, quer a nível individual, bem

como o ambiente educativo em que estas se encontram. Do ponto da mestrandia a sua organização é condição fulcral para o desenvolvimento de uma ação pedagógica intencional. Perante isto, no decorrer da sua ação a organização do espaço foi tida em conta por parte da mestrandia uma vez que este se constitui como um elemento importante para a maximização do processo de ensino-aprendizagem.

A organização do espaço, já descrita no segundo capítulo, foi proposta pelo par pedagógico após os momentos de reflexão e discutido com a docente cooperante que desde logo se mostrou bastante recetiva.

Essa mesma organização foi apresentada aos alunos por forma a considerar as suas opiniões, os mesmos demonstraram agrado pela alteração. Importa mencionar que a mestrandia (assim como a docente cooperante já o tinha demonstrado) teve sempre em conta a opinião dos mesmos, sendo recetiva aos pedidos, por exemplo, de alteração de lugar. Perante essas situações, as mesmas eram discutidas em grande grupo de modo a encontrar uma solução que se apresenta-se favorável para todos.

Considerando a alteração realizada pelo par pedagógico que se manteve ao longo do período de prática pedagógica, esta mesma organização não possibilitava o contacto visual entre todos os alunos sendo que alguns se encontravam voltados para o quadro branco. Porém, na perspetiva da mestrandia esta organização possibilitou a circulação e consequentemente auxílio aos alunos.

Por outro lado, a organização do espaço e a gestão do mesmo de constituir-se como flexível, isto é, a estrutura apresentada não se constitui como uma estrutura fixa. Face a isto, perante algumas atividades foram necessárias a sua alteração por exemplo atividades que envolveram a formação de pequenos grupos, como é o caso da atividade “Desafio da semana”. Desenvolvida no âmbito da Expressão Plástica, cada aluno foi desafiado a construir o seu mealheiro através da decoração de um pacote de leite (devidamente limpo) com diversos materiais do quotidiano que a mestrandia colocou à disposição dos alunos (jornais, revistas, tecidos, tampas

e botões) (cf. Anexo 2 BX 5). Após a escolha dos materiais a utilizar a mestranda optou por organizar o espaço em pequenos grupos de acordo com o material que os alunos escolheram. Neste caso, na sua maioria os alunos escolheram tecidos para a forragem do pacote de leite, perante isto agruparam-se mesas e formaram-se pequenos grupos para cada tecido.

Esta organização permitiu que os alunos ao longo da atividade se ajudassem mutuamente, bem como possibilitou que a mestranda circulasse pelos diferentes grupos auxiliando nas dificuldades sentidas. Por exemplo, num dos grupos o tecido escolhido demorava algum tempo a colar pelo que ao se encontrarem em grupo possibilitou que a mestranda auxiliasse todos os elementos do grupo demonstrando que teriam de ser pacientes e aguardar.

Por outro lado, na última semana de lecionação da mestranda sentiu a necessidade de organizar de forma diferente o espaço, uma vez que as atividades definidas para essa semana implicavam a discussão e confronto de ideias entre os alunos, a fim de promover a co construção de saberes. Perante isto, e após a discussão com a orientadora cooperante e o par pedagógico a mestranda optou por organizar a sala de aula em U, potencializando o sucesso dessas atividades, como será exposto posteriormente.

A mestranda ponderou bastante sobre esta organização da sala contudo após a ação e refletindo sobre a mesma, de facto a mesma potencializou a ação da mestranda levando: promoveu um maior contacto visual com os alunos e diálogo entre os mesmos, por outro lado possibilitou que a estagiária conseguisse aceder e auxiliar em determinadas atividades.

A par da organização do mobiliário a mestranda procurou igualmente criar um ambiente mais estimulante, promovendo a contribuição dos alunos. Segundo Arends (1995, p. 96) “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivo”, perante isto pontualmente desenvolveu-se atividades que considerou ser relevante a afixação das produções dos alunos.

Por exemplo, com a atividade “Poetas matemáticos” desenvolvida no âmbito da componente curricular de Português englobou o exercício de

escrita criativa de um poema por parte dos alunos que posteriormente foram afixados numa das paredes da sala de aula (cf. Anexo 2 BV 3a). A atividade decorreu da exploração do poema “Tabuada dos dois” inserida na obra literária “Versos quase matemáticos” de João Pedro Mésseder. Os alunos demonstraram bastante interesse dado o *non sense* que este poema acarreta. Inicialmente, foram explorados os elementos paratextuais, nomeadamente, a capa os alunos de forma a motivar os alunos para a leitura do poema.

Após este momento a mestrandia procedeu à leitura do poema sem indicar o seu título e utilizando a estratégia de deixar que os alunos completassem as estrofes tentando adivinhar a palavra que rimasse, chegando facilmente ao título do texto. Este momento demonstrou-se, no entender da mestrandia, motivador pelos risos que causou. Partindo desta motivação os alunos procederam a leitura individual do poema e exploração orientada pela mestrandia do mesmo.

De seguida, realizaram um exercício de escrita criativa no qual, a pares, os alunos teriam de escrever um pequeno poema para as tabuadas que até ao momento foram abordadas. Aleatoriamente, cada par ficou encarregue de escrever um poema para uma determinada tabuada. Dado que até ao momento já sabiam até à tabuada do seis, bem como a tabuada do dez ocorreu a repetição de tabuadas. Os alunos mostraram-se interessados, contudo ao longo a atividade demonstraram alguma desmotivação dado que sentiram alguma dificuldade em encontrar palavras que rimassem. Neste sentido, a mestrandia auxiliou os alunos motivando-os pedindo que os mesmos se recordassem de palavras com a mesma terminação, recorrendo também ao grande grupo.

No final da atividade em questão cada par apresentou à turma a sua produção final, constituindo-se como um momento de contentamento dado as rimas e *non sensical* que os alunos produziram. Terminada a apresentação a mestrandia sugeriu a afixação das produções, para tal foi discutido em grande grupo onde poderia se afixado. Do ponto de vista da mestrandia esta atividade para além de articular duas áreas curriculares (Português e

Matemática) contribuiu para que os alunos contribuíssem para que o espaço em que encontrem esteja organizado e adornado com produções que lhe sejam significativas, tal como afirmou a A.M. “Professora, assim quando não nos lembrarmos de alguma tabuada podemos olhar para a parede que já nos diz” (cf. Anexo 2 BX 2).

De salientar que no decorrer da sua ação um dos grandes desafios que se apresentou à mestranda prende-se com a gestão do tempo, tendo sido verificado grandes evoluções. A mestranda tem consciência que inicialmente existiu alguma preocupação em cumprir o tempo planeado contudo progressivamente foi-se “desprendendo” da planificação dando mais importância aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. De igual modo no desenvolvimento das planificações seguintes isso foi tido em conta sendo estabelecidos tempos mais adequados aos ritmos de cada um.

Paralelamente ao mencionado, a mestranda procurou utilizar na sua ação materiais e recursos, tal como o explanado anteriormente, que possibilitassem que o aluno se constituísse como elemento principal na construção do saber. Importa destacar, portanto, que se verificou uma preocupação com a utilização das TIC, uma vez que “o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar mais dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados” (Mercado, 2001).

A utilização de apresentações em *PowerPoint* foram uma constante ao longo da prática pedagógica da mestranda. A sua utilização possibilitava não só que os alunos contactassem e tivessem acesso a conteúdos de forma mais organizada e estruturada, bem com desenvolver aulas mais dinâmicas. Face a isto, nas diferentes apresentações desenvolvidas pela mestranda as mesmas apelam à participação dos alunos e ao envolvimento dos mesmos, por exemplo, motivando os mesmos a completarem pequenas frases, bem como a desenvolverem desafios.

A par disto foi igualmente utilizadas outras ferramentas digitais, como por exemplo jogos pedagógicos, como por exemplo o jogo “Vamos aprender a gerir o dinheiro”, este jogo foi desenvolvido no âmbito da atividade “Para

poupar é preciso mealhar!” (área curricular de Matemática). A atividade teve como objetivos primordiais a resolução de problemas e a adição e subtração de quantias de dinheiro (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) como tal a mestranda deu início à atividade questionando os alunos se sabiam quanto tinham no seu mealheiro, se conheciam o valor do dinheiro, desafiando os mesmos a provarem-no. Para tal, inicialmente projetou-se (com recurso apresentação em PowerPoint) problemas matemáticos que envolviam a contagem de dinheiro aos quais o grupo resolveu coletivamente e oralmente. Numa segunda fase e complexificando as tarefas cada aluno realizou um jogo *online* no qual teriam de escolher um produto, escolher as notas ou moedas que teriam de utilizar e o troco que teriam de receber (cf. Anexo 2 BV 4a).

Do ponto de vista da mestranda, a utilização deste jogo *online* motivou os alunos e que por outro lado possibilitou o demonstrar por parte dos mesmos das competências desenvolvidos ao nível do conteúdo programático “cálculo mental” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Porém, verificou-se que alguns alunos (R. e V.) ainda apresentam algumas dificuldades a esse nível, uma vez que não conseguiram realizar corretamente o exercício. Contudo e dado que este era projetado no quadro branco a estagiária perante as dificuldades dos alunos apelou à ajuda da turma, assim para além de partilharem uns com os outros as suas estratégias de cálculo mental ajudaram o colega em questão.

Ponderando sobre a atividade, considera-se que a mesma poderia ter sido dinamizada na sala de multimédia da instituição, possibilitando que todos os alunos realizassem o jogo em simultâneo. Por outro lado, possibilitaria que os mesmos utilizassem mais autonomamente as tecnologias de informação e comunicação.

Para além deste recurso, para a sua ação a mestranda utilizou outras ferramentas digitais, por exemplo, o *Tagxedo*. Esta ferramenta possibilita a construção de nuvens de palavras tendo sido utilizada na atividade “Palavras do dia” no âmbito da componente curricular de Apoio ao Estudo. A mestranda a fim de desenvolver conhecimentos relativos aos conhecimentos ao

conteúdo programático de Português “Palavras variáveis e invariáveis” (Reis, et al., 2009) dos alunos utilizou a mencionada ferramenta para compilar as palavras do dia, desafiando os alunos categorizarem como “palavra variável” ou “palavra invariável” (cf. Anexo 2 BV 4a). Refletindo sobre a utilização da mesma a estagiária considera que esta levou a que a realização da tarefa se torna-se mais atrativa e motivadora para os alunos.

A ferramenta *Voki* despertou, igualmente, o interesse e atenção dos alunos, a mesma possibilita a criação de avatares. A mestrande utilizou esta ferramenta na atividade “Continuando...” para exploração do conteúdo já abordado “Outras culturas na comunidade” já abordados anteriormente no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, tendo sido desenvolvido na aula de Apoio ao Estudo. A mestrande selecionou três avatares de três nacionalidades diferentes (Brasileira, Chinesa e Angolana) que partilharam características e vivências natalícias de cada país. Entre a visualização de cada avatar as mesmas foram discutidas em grande grupo, criando-se assim um momento de discussão em sala de aula, de partilha e troca de ideias (cf. Anexo 2 BV 5a).

No que concerne aos recursos utilizados na ação da estagiária este não foram apenas digitais a mestrande utilizou igualmente materiais do quotidiano para o desenvolvimento de atividades e abordagem de conteúdos.

Para além disto, sentiu a necessidade de criar recursos, como por exemplo, o relógio analógico “Sr. Horas” para a abordagem do conteúdo programático “Minutos e segundos; leitura do tempo em relógios de ponteiros” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Este recurso foi utilizado no âmbito da atividade “Que horas são?” e potencializou o diálogo e troca de ideias referentes à unidade de tempo, uma vez que a turma teve de completar o mesmo com as horas correspondentes após as 12 horas (cf. Anexo 2 BV 1a). Do ponto de vista da mestrande a utilização deste recurso levou a um contacto mais direto e interativo por parte dos alunos para a abordagem do conteúdo programático, bem como passou a ser um recurso fixo da sala, acessível a qualquer momento pelos alunos. Por outro lado, a

mestranda considera que a utilização deste recurso, o facto de este permanecer na sala de aula e, também, a atividade em si possibilitou que os alunos ultrapassassem algumas dificuldades verificadas referentes às indicações da horas após as 12 horas (cf. Anexo 2 BX 1).

Perante o explanado destaca-se que ao nível da sua ação pedagógica ocorreram evoluções, sendo que se verificou uma preocupação constante em criar ambientes apropriados para a aprendizagem, ricos em recursos para experiências variadas. A título de exemplo na atividade “Se queres conhecer o teu corpo mata um porco” envolveu a utilização de vários materiais e recursos com vista a uma participação ativa dos alunos no desenvolvimento da sua aprendizagem. Isto porque a mencionada atividade englobou a abordagem de um novo conteúdo programático “O corpo humano: Sistema Circulatório” no âmbito da componente curricular de Estudo do Meio. Para além disso, a turma progressivamente foi demonstrando grande interesse em conhecer o corpo humano, levando livros e enciclopédias para a partilha.

A atividade iniciou-se com o continuar da discussão em torno de uma ilustração das guardas da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers, explorada na aula anterior. A turma facilmente identificou como sendo imagens ilustrativas do coração humano, porém demonstrou desconhecimento de determinados elementos nela assinalados, como a palavra aurícula e ventrículo. Para além disto, foi estimulado a que os alunos sentissem o seu coração, por forma a compreenderem onde este se situa.

Ainda no âmbito da discussão a mestranda abordou a turma sobre o provérbio popular que intitula a atividade, recordando o seu significado (já abordado na semana anterior pelo para pedagógico) e apresentando um coração de porco. A turma mostrou-se entusiasmada sendo reunida no centro da sala de aula para que todos os alunos pudessem tomar contacto com o coração. Neste sentido, foi estimulado a observação e manipulação por parte dos alunos que inicialmente se demonstraram um pouco retraídos. Com isto, pretendeu-se que os alunos sentissem e manipulassem o mesmo, sendo estimulado que partilhassem o que sentiam e observavam, tendo sido

partilhado que “É pesado e maior do que pensava” (I.), “Tem uns tubos a sair dele” (T.).

Após esta livre exploração a mestranda procedeu à dissecação do mesmo para que os alunos pudessem observar o seu interior, sendo igualmente descrito pela estagiária as suas partes constituintes. Estas, numa fase posterior, foram registadas pelos alunos através do preenchimento da legenda de um esquema do coração humano, em grande grupo e com recurso à projeção no quadro branco.

Posteriormente, foi lido por um aluno e explorado por toda a turma o poema “Coração” presente na obra “Alfabeto do Corpo Humano” de José Jorge Letria, sendo debatido qual a função deste órgão. Para esclarecimento, procedeu-se ao visionamento de um pequeno vídeo explicativo do sistema circulatório e discussão do observado, partindo para a identificação dos elementos constitutivos do sistema circulatório. Como sistematização torna-se igualmente importante o registo do observado, tendo sido distribuído a cada aluno um esquema para legendar do sistema circulatório humano. De modo a auxiliar este momento de registo a mestrada construiu um esquema do sistema circulatório humano com a moldura do tamanho de um aluno, contendo pequenos tubos com água e corante vermelho que circula no seu interior através de um pequeno motor ligado à eletricidade (cf. Anexo 2 BX 10).

Após a atividade a mestranda considera que, de facto, a utilização de diferentes recursos que promoveram a participação ativa dos alunos levou a que estes se constituíssem como agente principais na construção do seu saber. Potencializando, igualmente um maior entendimento dos conteúdos abordados, tendo-se verificado aquando dos momentos de registo em grande grupo em que os alunos enunciaram o observado com alguma facilidade, superando as expectativas da estagiária.

A atividade exigiu a alteração do espaço, estando as mesas organizadas em U, bem como uma gestão dos diversos materiais e recursos utilizados para que estes fossem significativos para o desenvolvimento de aprendizagens.

Contudo, a mestranda tem consciência que se revelará importante retomar aos conteúdos abordados uma vez que se tratou de uma primeira abordagem por parte dos alunos, sendo portanto necessário o desenvolvimento de atividades de consolidação de conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, a mestranda no desenvolver da sua ação procurou que esta se enquadrasse numa visão socioconstrutivista do saber. Procurando, portanto, na sua ação que as atividades desenvolvidas se baseassem quer nos interesses dos alunos, mas igualmente em modelos e metodologias curriculares, importantes para a prática pedagógica no 1.º CEB.

Assentes numa visão sócio construtivista do saber, a mestranda procurou desenvolver nas suas aulas atividade de aprendizagem cooperativa, resolução de problemas e, transversal a estas, a discussão em sala de aula. Com o objetivo de potencializar a capacidade de construir ideias e factos, em situações de trabalho colaborativo, numa perspetiva de co construção do conhecimento. Paralelamente e como tem vindo a ser descrito, existiu a preocupação de fomentar o espírito pela descoberta e aprendizagem por si próprios.

Reiterando o explanado no primeiro capítulo, o desenvolvimento de atividades de aprendizagem cooperativa e que, consequentemente, exigiam o trabalho de grupo ou pares, apresenta como principal objetivo facultar espaço aos alunos para se expressarem e partilharem ideias, bem como potencializar o espírito de responsabilidade de grupo pelo trabalho desenvolvido.

Face a isto, foram desenvolvidas algumas atividades que acarretavam o desenvolvimento desta metodologia. A título de exemplo poderá ser considerada a atividade “À descoberta da nossa cidade” no âmbito da componente curricular de Estudo do Meio sobre a alçada do conteúdo programático “O passado do meio local”. Atividade envolveu, portanto, o trabalho de grupo, pesquisa e tratamento de informação em diversos formatos, sobre Rio Tinto, sendo em parte desenvolvida na biblioteca da instituição. Inicialmente, a mestranda realizou com a turma um *brainstorming* a fim de recordar o conteúdo já abordado na semana anterior com o par

pedagógico mas referente à cidade de Gondomar. Conforme iam relembrando a mestrandia foi registando as ideias dos alunos, criando uma teia conceptual.

Tendo em conta esta teia que englobava tópicos como: factos e datas importantes; personalidades da história local; festas e romarias; vestígios do passado; atividades económicas, foram discutidos com a turma o que conheciam de Rio Tinto referente a estes tópicos e, de facto, apenas os alunos que residiam nesta zona demonstraram conhecer algumas festas e romarias, dos restantes tópico pouco era conhecido.

Perante isto, a mestrandia desafiou a turma a pesquisar sobre os mesmos através de um trabalho de pesquisa em grupo. Os grupos foram formados de forma heterógena/aleatória para que os alunos que apresentem maiores dificuldades fossem apoiados pelos outros, estimulando-se assim a entreajuda entre os mesmos. Já na biblioteca da instituição a mestrandia deparou-se com um imprevisto, isto é, a mesma encontrava-se disposta apenas com cadeiras e tendo um único computador disponível com acesso à internet. Refletindo na ação, a mestrandia optou por reunir todos os grupos em redor desse computador, realizando em conjunto a pesquisa na internet, segundo as sugestões e indicações de pesquisa dadas pelos alunos. Posteriormente, cada grupo continuou a pesquisa em livros disponíveis na biblioteca e previamente selecionados pela estagiária.

O momento de pesquisa inicialmente provocou alguma agitação nos alunos contudo a mestrandia o com a ajuda da professora cooperante e do par pedagógico conseguiu auxiliar todos os grupos. A atividade envolveu igualmente a componente curricular de Português, sendo que após o intervalo e de acordo com as informações recolhidas, cada grupo ficou responsável em elaborar um pequeno texto com essas mesmas informações e de acordo com o guião de pesquisa que utilizaram que recolheram para posteriormente apresentarem e afixarem na sala de aula (cf. Anexo 2 BX 3).

Refletindo sobre a atividade, a estagiária considera que a mesma gerou alguma agitação, uma vez que envolveu a saída da sala de aula, alguma

confusão e barulho entre os grupos tendo sido necessário parar por breves momentos a atividade e relembrar as regras, bem como as tarefas que cada grupo ficou encarregue de cumprir. De igual modo, nos momentos de registo da pesquisa verificou-se que alguns alunos (S.; P.; L.) demonstraram uma atitude mais individualista não colaborando tanto com os outros elementos dos respetivos grupos. Neste sentido, a utilização de definição de algumas pequenas tarefas como um aluno ditar e outro escrever, contribuiu para ultrapassar essa dificuldade.

Por outro lado, a atividade demorou mais algum tempo do que o previsto, uma vez que a par da pesquisa e organização da informação alguns grupos demoraram mais tempo na pesquisa de informação para responder ao guião. Perante isto, prolongou-se um pouco mais no tempo pelo que à medida que cada grupo ia terminando realizaria a tarefa seguinte de escrever o texto sobre o que pesquisou.

Na parte de organização do texto, a J. sugeriu “Professora podemos usar o guião, passar a limpo e colar na cartolina”, dado que a tarefa de pesquisa se prolongou mais no tempo a mestranda considerou que a sugestão apresentada parecia-lhe válida.

No final da apresentação de cada grupo, cada representante apresentou a sua cartolina e afixou numa das paredes da sala. Posteriormente, realizou-se uma pequena reflexão conjunta sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito desta atividade. Maioritariamente, os grupos demonstraram agrado e partilharam que gostaram de “pesquisar na internet” (S.) e que ficaram a conhecer atividades que não sabiam da sua existência em Rio Tinto como partilhou o P. “Aquilo da fundição dos sinos não sabia que se fazia aqui, nem sabia o que era, dava mesmo trabalho!”. Por outro lado, partilharam algumas dificuldades na pesquisa de informação, nomeadamente, em compreender alguns termos, tendo sido ultrapassado com recurso ao dicionário ou auxílio da mestranda, bem como de alguns elementos não terem contribuído o suficiente como mencionou a I. “O L. às vezes distraía-se com o P. e depois atrasamos o trabalho e fomos o último grupo a acabar por causa disso.” Este

último assunto foi debatido com a turma e refletido a importância de todos trabalharem para o mesmo objetivo.

Perante isto, do ponto de vista da mestrandia o desenvolvimento desta atividade como o trabalho de grupo potencializou o desempenho escolar, a interação entre os alunos, as competências sociais, assim como a inclusão de todos nas tarefas, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos. Porém, poderia igualmente ter sido proveitoso que cada grupo trata-se o texto desenvolvido com base na informação recolhida no processador de texto para impressão e futura afixação.

Considerando a visão construtivista é ainda de destacar a aprendizagem baseada na resolução de problemas que a mestrandia procurou igualmente envolver na sua ação. De destacar a atividade “Uma partilha para a descoberta” desenvolvida no âmbito da componente curricular de Estudo do Meio, que teve como eixo principal o ensino experimental das ciências. Tal como o mencionado no Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004) torna-se importante incutir nos alunos uma atitude experimental no âmbito de vários blocos. Esta premissa é corroborada no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, sendo considerado que o professor do 1.º CEB “envolve os alunos em actividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente, os relativos (...) a aspetos do meio físico”.

A atividade em questão desenvolveu-se na semana que antecedeu o Natal, pelo que nessa semana a mestrandia procurou estimular na turma a importância da partilha. Neste sentido e dado que a turma se encontrava em ensaios para a festa de natal da peça “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, a mestrandia desenvolveu como estratégia a continuação dessa mesma história para o desenvolvimento das atividades ao longo da semana (cf. Anexo 2 BV 5).

Perante isto, na mencionada atividade a história continuou com a personagem Gata Borracheira (interpretada pela S.) que partilhou com as

restantes personagens (turma) o facto de as rodas dentadas do seu relógio se encontrarem paradas.

Assim, numa fase inicial da atividade procurou-se contextualizar a aprendizagem, valorizando-se o quotidiano dos alunos, ou seja, os alunos individualmente puderam observar as rodas dentadas do relógio, bem como indicar outros objetos nos quais estas estão presentes. Para esclarecer eventuais dúvidas, a mestrandu deu a conhecer aos alunos o conceito de rodas dentadas e exemplos práticos de sua utilização com recurso a uma apresentação de *PowerPoint*. Estimulando à observação de uma última imagem referente a uma engrenagem de duas rodas dentadas até se elaborar uma questão-problema “As duas rodas dentadas rodam no mesmo sentido?”.

Perante a mesma, alguns alunos afirmavam que não outros que sim contudo apresentaram alguma dificuldade em justificar. Dada a importância do registo e devido ao carácter experimental da atividade a mestrandu desenvolveu em grande grupo uma carta de planificação. Na mesma, os alunos puderam registar a questão-problema, as suas previsões, o material necessário e as conclusões a que chegaram.

Partindo das conceções alternativas dos alunos e da previsão que os mesmos apresentaram, a mestrandu desafiou a turma para a construção de uma engrenagem com recurso a materiais do quotidiano. Dado não ser frequente o desenvolvimento deste tipo de atividades, de carácter experimental (tal como o partilhado pela docente cooperante), a mestrandu optou por projetar o procedimento da atividade, sendo que simultaneamente e após a distribuição dos materiais os alunos individualmente puderam construir a sua engrenagem, verificar as suas conceções para a conclusão do registo na carta de planificação (cf. Anexo 2 BX 7).

Por último, foi debatido em grande grupo as conclusões a que se chegou. A par deste momento, na sua maioria os alunos apenas respondeu como afirmativamente, pelo que a mestrandu necessitou de questionar os alunos para o desenvolvimento da mesma, bem como o uso de uma linguagem rigorosa que este tipo de atividades acarreta.

De um modo geral, a mestranda considera que atividade apesar de ter exigido uma maior intervenção sua, contribuiu para o desenvolvimento de atitudes de experimentação (observar, questionar, formular hipóteses, interpretar, concluir), bem como de um pensamento científico através da explicação do funcionamento da engrenagem.

Não menos importante a discussão em sala de aula constitui-se como uma metodologia que a mestranda procurou envolver em todas as atividades, dando primazia à partilha de ideias e debate sobre as mesmas, uma vez que tal como é defendido por Arends (1995) a mesma pode ser considerada transversal a outras metodologia. O desenvolvimento da discussão em sala de aula centrou-se não só em estimular essa partilha de ideias para o desenvolvimento de aprendizagens, bem como que os alunos utilizassem um discurso mais adequado, sendo por vezes utilizado a estratégia de repetição do afirmado ou questionando os alunos sobre que outro termo poderia ser utilizado.

Para além das atividades já aqui explanadas onde são visíveis a adoção desta metodologia, a mestranda destaca ainda as atividades “O que será?” e “A nossa história” ambas desenvolvidas no âmbito da componente curricular de Português, sendo uma o continuar da outra. Na primeira, pretendeu-se através da projeção das ilustrações da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers que os alunos as analisassem e numa fase posterior elaborassem em conjunto (segunda atividade) uma história. Após a análise das ilustrações foi atribuída (aleatoriamente) uma ilustração a cada aluno para a criação de um pequeno texto para a mesma.

Na atividade “A nossa história”, utilizando a ferramenta digital *Story Jumper*, os alunos escreveram o seu pequeno texto (cf. Anexo 2 BV 6a). Contudo, anteriormente à escrita eram debatidas as articulações entre textos de cada aluno. Assim, este exercício levou a que todos pudessem contribuir para a história e debatessem a organização da mesma, bem como a identificação de erros ortográficos, de sintaxe e pontuação. Inicialmente foi necessário ser a mestranda a alertar para o mesmo, contudo no decorrer da

atividade já os próprios alunos que se autocorrigiam, sendo mínima a intervenção da estagiária. Neste sentido, foi pedido aos alunos que autocorrigissem os seus erros ou reformulassem o texto.

Esta atividade possibilitou que, através da discussão em sala de aula, tomassem consciência da importância das regras de interação discursiva e redigir corretamente respeitando as regras gramaticas, de sintaxe e de organização textual, uma vez que os mesmos têm vindo a demonstrar dificuldades a estes níveis, tal como foi constatado pela mestranda aquando da observação e correção das produções escritas dos alunos.

O facto da discussão em sala de aula estar presente em grande parte das atividades desenvolvidas pela mestranda, tal como se pode constatar nas diferentes planificações, levou a que os próprios alunos progressivamente orientassem autonomamente o diálogo, bem como a aceitabilidade de opiniões contrárias. A título de exemplo destaca-se a atividade desenvolvida no âmbito da componente curricular de Oferta Complementar - Educação para a cidadania, “A garrafa dos sentimentos”. A mesma envolveu que cada aluno retirasse um papel da garrafa e caracterizassem o sentimento para que os restantes tentassem adivinhar. Após este momento alguns alunos apresentavam outro ponto de vista em relação ao sentimento, por exemplo, perante o sentimento de saudade a S. afirmou gostar de sentir esse sentimento, por outro lado a R. afirmar não gostar. A atividade desenvolveu-se neste sentido o que poderá aferir-se que o desenvolvimento desta metodologia ao longo da intervenção pedagógica da estagiária levou a um maior respeito pela opinião do outro. Para além de que, tal como o apresentado anteriormente levou a que os alunos fossem sujeitos ativos nas demais atividades.

Ao longo do período de prática pedagógica no 1.º CEB e considerando a dimensão de participação na escola e comunidade determinado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, a mestranda procurou criar estratégias que englobassem a família e a comunidade educativa.

Assim, conjuntamente com o par pedagógico propôs-se à orientadora cooperante e à turma a criação do blogue da turma com objetivo de estabelecer uma maior interação entre escola e família e numa visão de aprendizagem cooperativa. A ideia foi recebida com bastante entusiasmo, uma vez que tal como foi sido constatado ao longo do estágio a utilização das TIC é um dos interesses dos alunos. Previamente as mestrandas precaveram-se sondando os alunos se estes teriam computador em casa e internet, tendo sido confirmado por todos e posteriormente pedida a autorização aos encarregados de educação dos alunos.

Esta estratégia foi desenvolvida pela díade de formação, contudo englobou a turma na criação do mesmo, neste sentido a escolha do nome, bem como dos separadores de assuntos foi decidido em grande grupo e por unanimidade.

No que concerne aos encarregados de educação, todos autorizaram a publicação de imagens dos educandos mas de forma privada. Isto é, as publicações que englobavam fotografia dos educandos foram protegidas através de uma palavra passe decidida pelas estagiárias e professora titular com os pais. Para além disso, as mestrandas realizaram uma pequena sessão esclarecedora aos encarregados de educação na reunião de avaliação, por forma a esclarecer eventuais dúvidas referentes à utilização do blogue.

O desenvolvimento desta estratégia foi do ponto de vista da estagiária um aspeto positivo, uma vez que fomentou uma maior interação com os pais/encarregados de educação, alunos e professores. Inicialmente, alunos e encarregados de educação apresentaram-se algo retraídos na sua utilização, pelo que quer a mestranda quer o par de formação estimularam essa participação através do incentivo à partilha de ideias sobre os conteúdos abordados e estratégias, bem como através da colocação de desafios como ocorreu na última semana de aulas lecionada pela mestranda em que encarregados de educação/pais e alunos foram desafiados a completarem e partilharem provérbios populares relacionados com o coração. De salientar,

que a mesma estratégia terá continuidade por parte da orientadora cooperante.

Por outro lado, na sua ação o docente deve englobar a comunidade educativa através do trabalho colaborativo. Neste sentido, a mestranda procurou envolver a restante comunidade na sua ação pedagógica.

Perante isto, a mestranda desafiou a turma para a participação na campanha “Uma Família, um presente” que se caracterizou pela recolha de brinquedos (em bom estado) para crianças carenciadas que se encontram sobre a responsabilidade da instituição Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJ).

Esta iniciativa já se encontrava divulgada na biblioteca da instituição, porém foi partilhado com a estagiária pela professora bibliotecária da instituição a existência de algumas dificuldades em divulgar a mesma. Perante isto e considerando importante estimular os alunos para o sentido da partilha, bem consciencializar os mesmos que nem todas as crianças conseguem ter o que querem no Natal. A turma demonstrou desde logo interesse e empenho em participar, prontificando-se a trazer brinquedos e a difundir pelas restantes turmas. Ainda, no decorrer do diálogo com a turma ficaram definidos dias para divulgação da campanha e outro para recolha dos brinquedos pelas turmas.

Previamente, a mestranda entrou em contacto com a CPCJ comunicando o interesse de participação da turma, tendo sido fornecidos panfletos para todos os alunos da instituição. Ficando, ainda, agendado para dia 13 dezembro a recolha de brinquedos e uma pequena palestra de explicação mais detalhada à turma do destino dos brinquedos angariados.

Neste sentido, a divulgação foi realizada pelos alunos que a pares percorreram as diferentes turmas. No dia 12 de dezembro no âmbito da atividade “Todos ajudam” decorreu a recolha de brinquedos, tendo sido visível o entusiasmo dos alunos não só pelo facto de participarem na angariação mas também em deslocar-se às outras turmas. Esta recolha demorou mais do que o previsto, uma vez que foi necessário deixar alguns

brinquedos na biblioteca e voltar novamente à recolha. Por outro lado, uma vez que alguns brinquedos já se apresentavam embrulhados, não foi possível fazer a contagem de brinquedos angariados, sendo apenas contados o número de presentes (cf. Anexo 2 BV 5b).

Em reflexão com a turma sobre a recolha de brinquedos, os alunos consideram que foi realizada com sucesso pois apesar de em algumas turmas não ter sido recolhido nenhum presente, conseguiram angariar bastantes.

A entrega dos mesmos decorreu no dia seguinte no âmbito da atividade “Um Natal recheado de partilhas!”. Nesta atividade enquanto aguardamos a presença da responsável da CPCJ foi discutido com a turma sobre o que representa o Natal para os mesmos, tendo sido afirmado por alguns alunos que “O Natal é receber prendas”. A mestrandia estimulou os alunos para que estes refletissem sobre o que faziam no Natal e se realmente seriam só prendas. Os alunos partilharam as suas vivências e no final como afirmou a I. “O Natal é tudo, é a família, os presentes e amor”.

Após a chegada da responsável, a turma deslocou-se para a biblioteca uma vez que em representação das restantes turmas estariam dois alunos de cada. Nesta pequena palestra a responsável deu a conhecer a instituição e as suas funções, bem como esclareceu os alunos sobre o que seria feito aos presentes angariados. No final da mesma todos ajudaram a levar os brinquedos para a carrinha (cf. Anexo 2 BX 9).

A estagiária considera que este tipo de atividades é importante para a formação social dos alunos pois como Educador, revela-se importante estimular a que estes se tornem futuros cidadãos ativos na sociedade.

Por outro lado, é de destacar interesse e empenho que a turma demonstrou bem como a participação da restante comunidade educativa, contribuindo significativamente para o sucesso da mesma.

Neste sentido, foi uma atividade que englobou toda a comunidade escolar bem como, foi estimulado nas diversas atividades dessa semana a mestrandia que os alunos refletissem sobre a época natalícia e a importância da partilha. De salientar que na semana anterior a mestrandia constatou que os alunos da

turma demonstravam preocupação e agitação em relação aos presentes que queria receber.

Perante isto, nesta semana os conteúdos a abordar e as diferentes atividades partiram de uma partilha, isto é, tendo em conta a peça de natal que a turma iria apresentar, nesta semana cada personagem recorrendo à “Caixa da Correspondência” partilhava essas mesmas atividades, sendo as suas falas a motivação para o desenvolvimento das diferentes atividades da semana.

Ao longo da sua ação pedagógica é de salientar que a mestranda procurou criar uma inter-relação positiva com os alunos, pais/encarregados de educação e comunidade, preocupando-se em que as atividades realizadas tivessem em atenção, as necessidades e interesses individuais e coletivos, apoiando-se na documentação pertinente, nomeadamente, nos Programas e Metas Curriculares de cada área do saber.

Perante isto, a estagiária procurou que no decorrer do período da prática pedagógica que o aluno se apresentasse como elemento principal do processo de ensino e aprendizagem, adotando uma postura democrática e de mediação.

Por outro lado, a mestranda no decorrer da sua ação considera que progressivamente descentralizou-se da planificação, uma vez que nas primeiras intervenções da mesma uma das preocupações sentidas prendia-se em cumprir com o planificado. Porém, progressivamente adotou uma postura mais flexível, adaptando-se a imprevistos que pontualmente ocorriam, sendo que na base desta evolução destaca-se o papel da reflexão na ação.

Refletindo sobre a sua intervenção pedagógica, foram verificadas evoluções significativas ao nível da gestão do grupo, aquando de atividades do foro mais lúdico, bem como a importância da adoção de uma postura mais assertiva. Considera-se, ainda, tal como o partilhado nos momentos de supervisão, que a mestranda adotou uma postura mais dinâmica na leção de aulas.

Tendo em conta esta premissa, a mestranda destaca a importância do processo de reflexão que ocorreu ao longo do período de prática pedagógica. No seu ponto de vista, as evoluções verificadas e explanadas ao longo do presente capítulo devem-se à constante reflexão que a mesma foi desenvolvendo, quer diariamente no seu diário de formação através do registo de algumas notas de campo e/ou reflexão e possíveis alterações de determinadas situações ocorridas na ação; quer mensalmente, com o desenvolvimento de narrativas individuais nas quais se pode refletir sobre um determinado período de tempo de estágio, abarcando o conjunto de estratégias, atividades, situações e sobre o seu trabalho desenvolvido (cf. Anexo 2 AVI). Não menos importante, a narrativa colaborativa, no sentido em que potencializou uma discussão de ideias e reflexão com o par pedagógico, bem como a opinião/perspetiva da orientadora cooperante referente a uma determinada estratégia desenvolvida pelo par pedagógico (cf. Anexo 2 AVII).

Contudo, importa destacar que ocorreram momentos de reflexão grupal desenvolvidos semanalmente e, por vezes, diariamente. Isto é, a mestranda procurou partilhar e refletir com o par de formação quer ao nível da planificação, como já enunciado, quer também ao nível da ação. No final de cada dia e da semana a mestranda partilhou com os restantes elementos algumas situações ocorridas relativas ao seu desempenho e/ou à identificação de dificuldades/necessidades que os alunos apresentavam em determinadas atividades.

Do ponto de vista da mestranda esta partilha e reflexão conjunta potencializou uma maior consciência da ação ocorrida bem como os aspetos a melhorar e a considerar na ação futura, tendo em conta a perspetiva do outro.

O mesmo ocorreu após os momentos de supervisão no terreno, inicialmente com a elaboração dos guiões de pré-observação (cf. Anexo 2 AVIII) elemento de reflexão antes da ação. Já após a ação relativo à postura, a aspetos conseguidos e outros menos conseguidos, bem como outras estratégias e vertentes que poderiam ser impregnadas na intervenção.

Conclui-se, portanto, que um professor reflexivo é, igualmente, um professor investigador, o que o torna mais responsável e consciente das suas práticas, estando inerentes a este processo capacidades a desenvolver, nomeadamente, a de observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar (Alarcão, 1996b).

Considerando o explanado no primeiro capítulo, estritamente relacionado com a capacidade reflexiva sobre o ensino está a capacidade de avaliar. Nesta linha de pensamento, a mestranda partindo da observação e reflexão sobre a ação reformulou a sua ação presente e/ou ação futura.

A avaliação como um processo integrante e regulador do processo de ensino e aprendizagem e tendo em conta a sua função formativa, abarca não só momentos e tarefas de avaliação formal, mas também outros de carácter informal. Assim, as tarefas do quotidiano na sala de aula possibilitaram a recolha de informação, por parte da estagiária, para avaliar quer o desempenho dos alunos quer o seu.

Frequentemente, verificava-se os cadernos diários, as fichas de trabalho, bem como outras produções dos alunos. A par desta verificação a mestranda preocupou-se em que os *feedbacks* deixados nestes fossem de facto de carácter formativo, isto é, alertando os alunos para eventuais erros quer a nível de conteúdo quer a nível de linguagem.

Para além disso, no âmbito da avaliação formativa a mestranda sentiu a necessidade da criação de instrumentos de observação indireta, nomeadamente, grelha de avaliação da participação oral, cumprimento das regras de sala de aula, de avaliação de trabalho de grupo/pares e grelha de avaliação da leitura (cf. Anexo 2 AIX). De salientar, que as mesmas possibilitaram que diariamente a estagiária avaliasse os alunos.

Tendo em conta a abordagem construtivista como perspetiva orientadora da ação no contexto educativo, a participação do aluno no seu processo de desenvolvimento não pode ser descurada. Assim, nesta avaliação formativa é importante integrar os momentos de autoavaliação dos alunos. A par da mesma a mestranda destaca a estratégia desenvolvida pelo par pedagógico

em criar um mapa de comportamento dos alunos. A implementação do mesmo emergiu após se ter verificado que alguns alunos, apesar do constante alerta da professora cooperante e das estagiárias, não alteravam o seu comportamento. Por outro lado, pretende-se que em volta do mesmo se criasse um momento de reflexão semanal, estimulando a auto e heteroavaliação dos alunos. Neste sentido e tal como defende Alarcão (1996a) a reflexão não se destina apenas ao professor, o mesmo ao promover a reflexão nos alunos potencia a capacidade dos mesmos de pensar, de construir o seu próprio saber e de se tornar mais autónomo.

De modo a que este fosse significativo para a turma, a escolha do esquema compilou os interesses dos alunos e os conteúdos programáticos abordados nesse período de tempo, nomeadamente, viagens, meios de transporte e animais. Assim, a sua estrutura engloba o avião – meio de transporte – corresponde ao nível “muito bom”; as nuvens ao “bom”; a ilha – referida como local de viagem de alguns alunos – foi adaptada ao nível “suficiente”; e o tubarão – animal – corresponde ao nível “insuficiente”. Apresentando, portanto, um carácter hierárquico tendo em conta a sua verticalidade (cf. Anexo 2 BX 12).

Refletindo sobre a estratégia utilizada, a mestranda destaca a evolução que esta potencializou ao nível da reflexão dos alunos, capacidade argumentativa e, consequentemente, maior consciencialização do seu comportamento. De facto, numa fase inicial foram evidentes as dificuldades demonstradas pelos mesmos em argumentar a sua posição avaliativa, levando a que as estagiárias orientassem o discurso em redor do comportamento, bem como a participação e opinião da restante turma, tornando-se igualmente numa avaliação grupal. Face a isto, numa fase já posterior os alunos apresentavam os seus argumentos englobando aspetos positivos e negativos, considerando toda a sua atitude e postura dentro e fora da sala de aula.

Apesar do seu carácter sumativo, as fichas de avaliação mensais, apresentam-se, igualmente, como instrumentos de avaliação formativa, com a qual a mestranda teve oportunidade de contactar. Estas fichas de avaliação

recaíram sobre os conhecimentos adquiridos, não considerando de todo as diferenças individuais, porém a sua realização decorre de princípios de diferenciação pedagógica. Tal como foi possível observar, de modo a amenizar os momentos de *stress* que estes momentos de avaliação provocam nos alunos e para que o tempo não se constituísse como fator de desvantagem, ocorreram variâncias de tempo utilizado para a sua realização por parte dos alunos.

Ainda no âmbito da avaliação e que tendo em conta a trabalho colaborativo, bem como a partilha de responsabilidade no processo ensino-aprendizagem ocorrido no período de PPS no 1.º CEB a mestranda teve oportunidade de colaborar com a orientadora cooperante na avaliação sumativa de cada aluno no final do 1.º período. Este momento de reunião que lhe esteve inerente culminou com o preenchimento dos registos individuais de avaliação, sendo entregues aos encarregados de educação na reunião de avaliação de final de período.

Aquando das primeiras semanas de PPS, a mestranda teve igualmente oportunidade de analisar a avaliação diagnóstica realizada pelos alunos com vista a aferir a consolidação dos conhecimentos base necessários às aprendizagens no 3.º ano.

Ponderando sobre o processo de avaliação, considera-se que este apresentou alguma dificuldade à mestranda dada a complexidade que lhe está inerente. Neste sentido, procurou-se englobar vários instrumentos neste mesmo processo de avaliação dos alunos. Porém destaca que apesar de ao nível da avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ter-se focado na análise das fichas de trabalho, realização de tarefas em grande grupo e registos nos cadernos diários, considera-se que esta avaliação poderia ter abarcado a utilização de outros instrumentos que poderiam aferir de modo mais rigoroso as aquisições do(s) avaliado(s) em determinadas áreas, tal como o definido por Ferreira & Santos (2000).

Face a isto, a mestranda considera ter evoluído no desenvolvimento das diferentes dimensões da formação de docentes, nomeadamente, a

observação, planificação, colaboração, avaliação e a reflexão (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Corroborando com as dimensões essenciais à edificação dos perfis geral e específico do docente (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto; Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto)

Considerando estes dois normativos e tendo em conta a habilitação para a docência a que o mestrado acarreta, importa num último ponto do presente relatório, refletir sobre o percurso da mestranda ao longo na PPS na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

REFLEXÃO FINAL

Após o término da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB urge este momento de reflexão sobre os mesmos. Torna-se, então, importante em última instância do presente relatório debruçar o olhar sobre o trabalho desenvolvido nos dois contextos de estágio, nomeadamente, sobre as dificuldades e evoluções à medida que se desenvolveu a observação, planificação, a ação, a reflexão e a avaliação nos mesmos. Desenvolvendo, assim, uma reflexão que, por sua vez, acarreta uma abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e empenhamento para mobilizar a atitudes anteriores (Oliveira & Serrazina, 2002, p.8).

Tendo em conta a habilitação à docência a que o final deste ciclo de estudos concretiza, importa destacar a aquisição e o desenvolvimento de vários saberes articulados com o conhecimento teórico, deontológico e prático ao longo do processo de formação da mestranda. Nesta linha de pensamento, é de salientar a oportunidade que este segundo ciclo de estudos proporciona ao formando de articular os diferentes conhecimentos teóricos e científicos desenvolvidos desde o primeiro ciclo de estudos (Licenciatura em Educação Básica) até ao momento, com as experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica nos dois contextos educacionais. Por outras palavras, a teoria assume-se ao conhecimento teórico e a prática assume o valor da experiência, não se podendo dissociar estes dois conceitos.

Seguindo esta premissa salienta-se o contexto de prática pedagógica como elemento basilar para o exercício do processo de investigação-ação. Ao desenvolver o mesmo, a mestranda pôde questionar-se e reformular as suas práticas para um agir mais consciente e convicto e com vista ao desenvolvimento da sua identidade profissional.

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito de prática pedagógica supervisionada nos dois níveis educacionais, a mestranda considera que se verificaram evoluções significativas ao nível da observação, tornando-se progressivamente mais focada e intencional, não só pela utilização de diversos instrumentos criados como grelhas e guiões de observação, mas igualmente pelas notas de campo e reflexões registadas nos diários de formação.

Paralelamente, no que respeita ao processo de planificação, as evoluções nos dois ciclos centram-se essencialmente na importância da criação de um *continuum* entre as atividades a desenvolver no decorrer da semana de prática pedagógica.

Na sua ação a mestranda destaca algumas dificuldades sentidas ao nível da gestão do tempo. Apesar das suas especificidades considera-se que em ambos os estágios foram sentidas dificuldades ao nível da gestão do tempo, sendo que nas primeiras dinamizações verificava-se uma preocupação em cumprir com o tempo estabelecido, sendo por vezes esquecido a importância do tempo da criança. Assim, progressivamente a mestranda foi tendo em conta os diferentes ritmos de cada crianças de modo potencializar experiências e aprendizagens significativas por parte das crianças.

Uma outra dificuldade sentida remete-nos para o facto que no grupo de Pré-Escolar quer na turma do 1.º CEB existirem crianças com NEE e da adequação das atividades ao diagnóstico de cada criança. Estas dificuldades foram sentidas, uma vez que a mestranda nunca tinha contacto com crianças com os diagnósticos (Síndrome de Asperger e Síndrome de Angelman). Progressivamente a mestranda procurou adequar as estratégias aos respetivos diagnósticos através não só das pesquisas autónomas mas também pelo diálogo com as técnicas ocupacionais e com a docentes de educação especial.

Contudo, são ainda de destacar algumas dificuldades sentidas ao longo do período de prática pedagógica no âmbito da avaliação. Considerando-a como um instrumento regulador da ação educativa da mestranda em consonância

com as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, a mesma constituiu-se como um elemento de novidade no processo de formação da mestranda.

Apesar de progressivamente ter evoluído no sentido de melhorar o mencionado processo, a estagiária considera que a este nível se verificaram maiores dificuldades no contexto do 1.º CEB. Essas dificuldades prenderam-se com o facto de, no mencionado contexto, para a gestão do processo de ensino-aprendizagem o professor dever considerar os programas de cada área curricular, bem como as respetivas Metas Curriculares. Porém e tal como foi possível verificar ao longo da prática pedagógica estes documentos nem sempre se apresentam coerentes entre si, o que, por sua vez, levou a alguma incerteza por parte da mestranda em delinear e, posteriormente, avaliar os objetivos pretendidos.

Para além disto, e refletindo sobre a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade definida no Decreto-Lei 240/2001, a mestranda procurou em ambos os contextos desenvolver atividades que englobassem a restante comunidade em torno de projetos no sentido de tornar a ação educativa mais estimulante e enriquecedora para o grupo de crianças. Sendo, igualmente, de destacar a ativação do contexto não-formal como ocorreu na prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar, e a cooperação em iniciativas de intervenção integrados na instituição no contexto de 1.º CEB.

Ainda considerando a dimensão mencionada anteriormente e a importância da partilha de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos aprendentes, é de salientar a preocupação em criar uma ligação mais próxima e um maior envolvimento com a família, sendo de destacar a criação de um blogue. A utilização deste nos dois contextos educacionais de prática pedagógica, foi recebida com bastante receptividade por parte dos pais/encarregados de educação. Contudo, numa fase inicial foi necessário uma constante motivação na criação dessa ligação. Do ponto de vista da mestranda, esta estratégia apresentou-se como uma das potencialidades desenvolvidas, no âmbito do contexto da Educação Pré-

Escolar potencializou um maior ligação e comunicação com as famílias, contudo a mestranda destaca o facto de 1.º CEB ser evidente uma participação mais ativa por parte dos alunos, uma vez que estes apresentavam um maior domínio em relação às TIC.

Ainda referente à sua ação pedagógica, a mestranda ressalta a preocupação em englobar um leque diversificado de estratégias que promovessem a participação ativa das crianças, de modo a que estas se afigurassem como agentes principais na co construção de conhecimentos.

Porém, a mestranda considera que o facto de no 1.º CEB se considerar a menor flexibilidade dos Programas de cada componente curricular em relação às OCEPE (Silva, 1997), a diversificação de estratégias evidenciou-se mais delicada dado que o tempo destinado ao desenvolvimento de aprendizagens, apesar de relativamente flexível, era limitado. Por outro lado, o jogo espontâneo característico da Educação Pré-Escolar facultava um maior grau de liberdade de escolha da criança sobre as suas atividades e de integrarem ou não as que são propostas pelo educador, sendo estas a base de construção da sua aprendizagem (Serra, 2004).

A par do enunciado, a mestranda procurou na prática pedagógica desenvolvida nos dois níveis educativos adotar uma postura de índole construtivista, assumindo como um mediador das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Procurou-se o desenvolvimento de atividades que legitimaram a flexibilização da gestão do espaço e tempo, bem como a diversidade de recursos utilizado, estimulando sempre o diálogo e partilha de ideias como aspetos cruciais na gestão do currículo e do ambiente educativo.

Para além disto, a mestranda destaca a importância do trabalho colaborativo desenvolvido em ambos os contextos, tendo sido demonstrado a receptividade, abertura e disponibilidade das orientadoras cooperantes de cada estágio. Assim, o trabalho de colaboração apresentou-se como um elemento positivo, em parte devido ao facto de nos dois contextos as cooperantes desenvolverem a sua ação educativa com base na perspetiva socioconstrutivista do saber e de acordo com a maioria dos pressupostos

teórico-conceituais que a mestranda se sustentou. Perante isto, em ambos a mestranda procurou dar continuidade à prática pedagógica desenvolvida pelas mesmas. Contudo, a par dessa continuidade procurou-se inovar, diversificando estratégias adequadas a cada contexto. Porém, a mestranda preocupou-se sistematicamente em refletir com ambas as cooperantes sobre a sua ação pedagógica, englobando e discutindo os seus pontos de vista, de modo a promover uma reflexão para a ação futura.

Por outro lado, o facto de a prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB ter sido desenvolvida em par de formação, apresenta-se do ponto de vista da mestranda um dos aspetos importantes a salientar. Apesar da ação pedagógica ser de responsabilidade individual, esta dinâmica possibilitou uma maior troca de informações referente ao contexto em questão, bem como contribuir de forma significativa para o processo de reflexão. No entender da mesma o trabalho colaborativo desenvolvido foi bem-sucedido, em boa parte devido à coesão e cooperação das formandas, ultrapassando os obstáculos surgidos, a fim atingir os objetivos estabelecidos.

Nesta linha de pensamento, salienta-se a vivência e o desenvolver de competências ao nível do trabalho em equipa. Dado que o facto de em ambos os contextos existir crianças com necessidades educativas especiais e sendo as mesmas acompanhadas por pessoal especializado, envolveu um trabalho de equipa com vista ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, atualmente este é característico das dinâmicas das instituições, englobando todos os docentes em torno de um projeto comum.

Seguindo esta premissa, a mestranda destaca, neste âmbito, o desenvolvimento de capacidades e competências, como a cooperação, a comunicação, a discussão e a valorização de ideias e opiniões. De igual modo, esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento do perfil geral de desempenho como futura docente da mestranda, devendo ser capaz de manifestar equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da atividade profissional, assim como colaborar com todos os intervenientes no processo

educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo (Decreto-lei n.º 240/2001).

Um outro aspeto positivo que a mestranda salienta, prende-se com o facto de a prática pedagógica possibilitar um conhecimento mais aprofundado e um maior envolvimento da dinâmica da instituição de ensino nas quais decorreram os estágios.

O período de PPS em ambos os contextos revelou-se como de engrandecimento profissional e pessoal. O constante desenvolvimento de conceitos e dimensões permitiram à mestranda ao longo desse período construir teorias de saber prático, isto é, de como agir na prática, com base em referências teóricas e legais.

Para além disto, a mestranda salienta a evolução verificada ao longo do período de PPS, sendo de destacar o contributo da postura reflexiva para essa mesma evolução. Ao adotar esta postura, o Educador procura equilibrar a sua ação e pensamento, originando uma nova prática assente na reflexão da sua experiência, das suas crenças e valores (Oliveira & Serrazina, 2002).

Tendo em conta esta premissa, um outro aspeto a mencionar prende-se com o conflito cognitivo, essencial para a evolução profissional e pessoal que a prática pedagógica provocou. Neste sentido, os momentos de reflexão após a ação com os docentes supervisores, os *feedbacks* dos diferentes instrumentos desenvolvidos pela mestranda e o momento de avaliação intermédia dos processos desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada; quer a exposição teórica das várias temáticas e a discussão e debate de ideias frequentes ao longo da unidade curricular (nos dois semestres), na sua vertente teórico-prática e de seminário, levou a formanda perspetivasse o seu conhecimento de uma outra forma, tomando consciência da necessidade de atualização e aprofundamento dos mesmos, através de uma postura indagadora.

Resumidamente, as características dos contextos educativos, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e o trabalho colaborativo, apresentam-se do ponto de vista da mestranda como elementos

potencializadores do seu crescimento profissional. Transversalmente a metodologia de investigação ação, contribuiu significativamente para um autoconhecimento e autoanálise das dificuldades e potencialidades da sua ação pedagógica.

A PPS nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB proporcionou o desenvolvimento de competências próprias da profissão docente, considerando a diversidade de contextos em que a mestranda poderá desenvolver na sua ação profissional futura, contribuindo para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura profissional generalista, uma vez que com a conclusão deste segundo ciclos de estudo é aprovada a habilitação para a docência no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Através da PPS nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB pode-se contactar diretamente com as características de cada nível educacional, verificando as particularidades e similaridades dos dois contextos e a importância de uma postura flexível perante cada um e respeitando as características do público-alvo.

Por outro lado, ao desenvolver-se como um profissional de perfil generalista possibilita um conhecimento mais aprofundado do nível educativo seguinte, podendo facilitar a mediação da construção de aprendizagens prévias às que se pretende que os alunos desenvolvam durante o 1.º CEB.

Refletindo sobre os resultados elencados ao longo do presente relatório, considera-se que foi possível verificar o cumprimento das várias dimensões que caracterizam o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundários.

Porém, a mestranda tem noção de que o processo de formação não se apresenta como terminado, sendo necessário a procura e o desenvolvimento de uma formação contínua (Decreto-lei n.º 240/2001). De facto, a mestranda considera que não existem “receitas”, perante isto, o atualizar de conhecimentos é fundamental, uma vez que, tal como refere Arends (1995, p.19),

aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida (...). Os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas.

Em suma, “ensinar é mais do que uma arte” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7) é a procura da qualidade da educação, a qual não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, nem tão pouco estes se concretizam sem investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços (s.a.). Projeto Educativo do Agrupamento. Pedrouços: S.n.
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2012-2013). Projeto Educativo TEIP. Pedrouços: S.n.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Uma Estratégia de Supervisão* (pp. 9- 39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30 . Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, 24 de Novembro de 2000, Aveiro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Braga : Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa : Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa : Ministério da Educação.

- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto : Edições Afrontamento .
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto : Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Escola Básica de Boucinha (2013-2014). Plano de turma. Rio Tinto: S.n.
- Estatísticas, I. N. (2013). Censos 2011. Acedido em 11 de novembro de 2013, disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa : IIE.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora .
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª edição ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. & Escola, J.. (2009). O papel das novas tecnologias da informação e comunicação na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º ciclo do ensino Básico. In M. de L. Martins e M. Pinto (Orgs.) *Comunicação e cidadania – actas do 5.º congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, p.1380-1393. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Flores, P., & Forte, A. (2013). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em

- Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: s.n.
- Font, C. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Junta de Freguesia de Rio Tinto. Acedido em 23 de novembro de 2013 disponível em <http://www.jf-riotinto.pt/>
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar a Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Maia, J.S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Mercado, L. (2001). A internet como ambiente auxiliar do professor no processo de ensino-aprendizagem. Acedido em 6 de fevereiro de 2014 disponível em http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI - Grupo de trabalho de Investigação, (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Onrubia, J. (1999). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *O construtivismo na sala de aula* (pp. 123-151). São Paulo: Editora Ática.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Felman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, C., Ana, D. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2012). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: s.n.
- Ribeiro, D. (2012a). Aula de Investigação em Educação (13 de novembro). Porto: ESE/s.n..
- Ribeiro, D. (2012b). Aula de Investigação em Educação (20 de novembro). Porto: ESE/s.n..
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos - estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. J. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 9-28). São Paulo: Editora Ática.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 27 de dezembro de 2013 disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação e transformação*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto : Porto Editora.

Legislação consultada

- Decreto-lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001. Diário da República, 1.ª série — N.º 15 — 18 de janeiro de 2001.
- Decreto-Lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001. Diário da República, 1.ª série — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241, de 30 de Agosto de 2001. Diário da República, 1.ª série — N.º 201 — 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 — 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei Nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho de 2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de junho de 2012.
- Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º129 — I série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013.

Despacho-normativo n.º 1, de 5 de janeiro de 2005. Diário da República, 1.ª série B — N.º 3 — 5 de janeiro de 2005.

Despacho normativo n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República, 2.ª série, n.º 77.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Diário da República I, Série A — N.º 237 — 14 de outubro de 1986.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Diário da República, I Série, n.º 155.

ANEXOS

ANEXOS 2 - TIPO A

ANEXO 2 AI – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Escola Superior Educação – Instituto Politécnico do Porto

Guião de Observação

Observadores: Ana Luísa Moreira / Ana Rita Reis

Instituição:

Docente Cooperante

Turma:

Objetivos Gerais da Observação:

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

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Inferências
Caracterizar a turma	Turma (n.º de alunos, idades, género, alunos com N.E.E., outros aspetos)	1. Quantas crianças constituem a turma? 2. Qual é o n.º de alunos do género feminino e do género masculino? 3. Qual a idade dos alunos? 4. Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia das NEE que apresentam? 5. Todos os alunos residem na área circundante da instituição? 6. Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?	1. 20 alunos 2. 12 do sexo feminino e 8 do masculino 3. Entre os 7 e 8 anos 4. Sim, um aluno com diagnóstico Síndrome de Angelman. Desloca-se pontualmente à sala de aula (15 minutos diários). 5. Sim. 6. Não.

Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (professor titular, professores de ensino especial, outros)	1. Quais as habilitações literárias do professor titular de turma? 2. Qual o horário letivo do professor? 3. No caso de existir, qual a regularidade do apoio do professor de ensino especial? 4. Há quanto tempo o professor da sala acompanha a turma?	1. Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. 2. 9h – 12h30m, 14h – 16h 3. Não sabemos 4. Desde o 1.º ano, há 3 anos.
Conhecer o plano de turma	Plano de turma (objetivos, contextualização da origem do plano, participação dos alunos no processo de conceção e desenvolvimento do plano)	1. Quais as prioridades de ação do Plano? 2. Como foram definidas as prioridades de ação? 3. Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos e famílias? 4. A construção do plano é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?	1. Não especificado. 2. Não especificado. 3. Não especificado. 4. Sim, em execução.
Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso	Atividades e projetos em curso (atividades e projetos em curso com a turma, envolvimento e grau de participação dos alunos nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)	1. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma? 2. Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nesses projetos e atividades? 3. Qual o grau de iniciativa e autonomia que os alunos revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades? 4. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos alunos? 5. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do saber/curriculares?	1. “Contos em movimento”; “SOBE – Saúde Oral nas Bibliotecas Escolares”, “Já sei ler”, “Semana da Leitura”; “Ecopilhas” e na campanha “Uma família, um presente” (CPCJ). 2. A turma demonstra-se bastante motivada, demonstrando interesse em querer ganhar ou atingir os

		6. Os alunos têm um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?	objetivos dos diversos projetos. 1. Não se verifica. 2. Não se verifica. 3. Sim. 4. Sim.
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	Espaços frequentados pelos alunos (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação dos alunos na sua organização e manutenção, outros aspetos)	Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados 1. Que espaços são frequentados pelos alunos? 2. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? 3. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? Sala de aula 1. Como está organizada a sala? 2. Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? 3. A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma? 4. O espaço é adequado ao número de alunos? 5. Existe iluminação natural? Existe boa circulação de ar? 6. Existe acesso direto ao espaço exterior? 7. Qual o papel dos alunos na organização do espaço? 8. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos? 9. O espaço revela qualidade estética? 10. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pela turma? 11. Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas	1. Sala de aula, recreio, cantina, biblioteca, polivalente, campo de jogos e parque de psicomotricidade. 2. Os espaços apresentam-se limpos e em bom estado de conservação, à exceção do polivalente. Neste espaço o chão é em madeira tendo algumas fissuras. 3. Sim. Sala de aula 1. Apresenta mobiliário usual: mesas, cadeiras, armários, quadro branco e secretária. 2. Em fileiras viradas para o quadro, um mesas agrupadas formando um grupo e uma fileira paralela a uma das paredes. 3. Os alunos encontram-se próximos dada a organização da sala de aula em E.

		por fatores exteriores? 12. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula? Casas de banho 1. Os equipamentos são proporcionais à estatura dos alunos? 2. Os espaços são cuidados? 3. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia? 4. Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (Sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). Os alunos acedem a eles autonomamente? Cantina 1. Existe uma boa iluminação? 2. Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto aos alunos? 3. O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos? 4. O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)? 5. Os alunos participam na preparação do espaço como por a mesa? Espaço Exterior 1. Existe espaço exterior contíguo à instituição? 2. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse	4. O espaço é insuficiente. A sala de aula é uma adaptação de uma sala de recursos. 5. Sim, bastante, uma vez que uma das paredes da sala de aula contém janelas de grandes dimensões. Existe boa circulação da ar. 6. Sim, a sala de aula encontra-se anexa à biblioteca da instituição e ao coberto exterior. 7. Não existe influência dos alunos na organização do espaço. 8. Sim. 9. Não. A sala de aula não contém qualquer tipo de exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Contém apenas um <i>Comboio dos Aniversários</i>. 10. Não. Não existe documentação afixada. 11. Não. 12. Sim, dependendo da justificação dada pelo aluno. Casas de banho 1. Sim. 2. Sim.
--	--	---	---

		espaço? 3. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? 4. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelos alunos?	3. Sim. 4. Sim: papel higiênico, sabonete sólido, toalhetes de papel. Cantina 1. Sim, proveniente de janelas. 2. O espaço, dado o elevado número de alunos, torna-se húmido tornando o pavimento escorregadio. Tal pode motivar quedas tornando o espaço inseguro. 3. Dada a insuficiência acústica o espaço não se revela adequado ao diálogo. 4. Sim. 5. Não. Espaço exterior 1. Sim. 2. Campo de jogos exterior, cobertos, parque com escorrega e outros materiais, ecopontos. 3. Jogos coletivos e em pequenos grupos. 4. Sim.
Identificar e caracterizar os materiais didáticos	Materiais didáticos disponíveis na sala de aula (diversidade, qualidade)	1. Qual o estado de conservação dos materiais? 2. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber? 3. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de	1. Bom estado de conservação. 2. Não existem materiais didáticos na sala de aula diversificados, mas sim no edifício contíguo: a biblioteca escolar.

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

intervenientes educativos	alunos, professores e auxiliares de ação educativa, auxiliares de ação educativa e alunos, outros aspetos.	3. Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que o outro disse, etc.)? 4. Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? 5. Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? 6. Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? 7. Com que frequência existem desacordos? São sobre quê? Discurso do professor 1. Como é que o professor felicita os alunos? 2. Que tipo de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? 3. A quem é que o professor dirige as perguntas? 4. O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta? 5. Que tipo de <i>feedback</i> dá o professor às perguntas dos alunos? 6. O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? 7. Como é que o professor mostra que está a ouvir? 8. Como é que o professor dá instruções? 9. Como é que o professor estimula a discussão?	por regular este padrão. A palavra é dada segundo colocação do dedo no ar. 3. Partem daquilo que o outro diz. 4. Todos os temas se tornam relevantes. 5. Existem bastantes momentos silenciosos aliados ao trabalho individual. 6. Aceita-as. 7. Raramente. Discurso do professor 1. Com um sorriso e reforço positivo. 2. De resposta fechada e aberta. 3. Aos alunos de forma direta. 4. Sim. 5. Positivo ou negativo consoante a resposta dada. 6. Encoraja. 7. Olha atentamente para os alunos. 8. Explicando utilizando vocabulário adequado.
----------------------------------	---	---	--

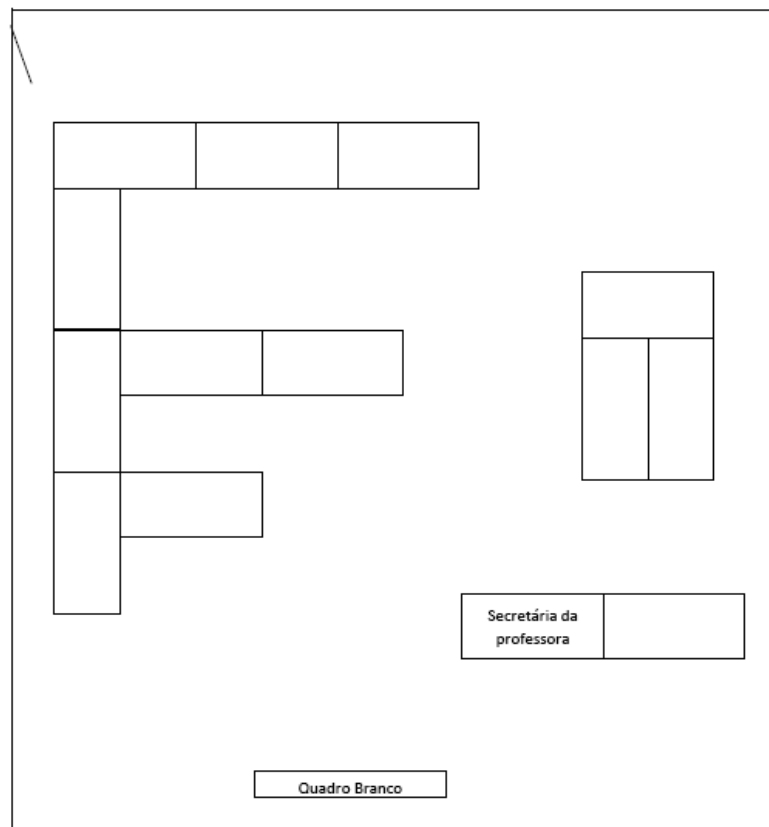
		Discurso dos alunos 1. Que tipo de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? 2. Que tipo de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas? 3. Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? 4. Quem conversa e com que frequência? 5. Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? 6. Como é que os alunos reagem ao <i>feedback</i> do professor? Relação entre os alunos – sentimento de comunidade 1. Como é que os alunos interagem uns com os outros? 2. Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo? 3. Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? 4. Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)? 5. Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos, das aulas?	9. Coloca questões simultâneas. Discurso dos alunos 1. Frequentemente. Perguntas acerca da forma como fazem os registos no caderno diário. 2. Resposta curta. 3. Frequentemente. 4. Na sua maioria, as meninas. 5. Não. 6. Escutam atentamente. Relação entre os alunos – sentimento de comunidade 1. São bastante amigos e unidos. 2. Sim. Para recolher, distribuir materiais; para colocar o lixo no
--	--	--	--

		Clima de sala de aula 1. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? 2. O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos? 3. O humor é usado de forma apropriada? 4. O professor não inferioriza ou envergonha os alunos? 5. O professor ouve atentamente os alunos? 6. O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? 7. Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem? 8. Existe um clima de colaboração e entreajuda? 9. Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	recipiente e para ir à casa de banho. 3. Sim. 4. Levantam a mão ou perguntam ao colega. 5. Raramente. Clima de sala de aula 1. Os alunos e a professora demonstram interesses e entusiasmo. 2. Sim. 3. Sim, contribuindo para um ambiente descontraído. 4. Não. 5. Sim. 6. A professora estimula a participação e o pensamento de todos alunos, principalmente dos que se demonstram mais retraídos. 7. Sim. 8. Sim, a professora estimula a colaboração e entreajuda. 9. Sim.
Conhecer as relações estabelecidas	Relações com a comunidade (participação dos pais na	1. Os pais e encarregados de Educação participam na vida escolar? 2. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor?	1. Pontualmente. 2. Realização de trabalhos, por exemplo, criação de uma linha cronológica da família. 3. Não.

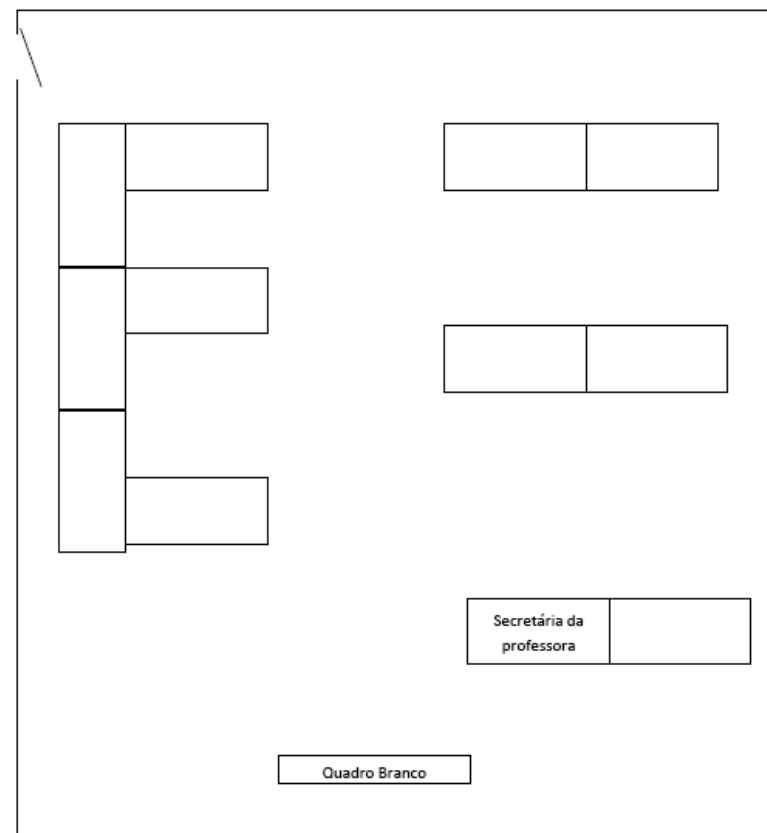
com a comunidade	escola, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direção, outros aspetos)	3. Existem evidências de interação/articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? 4. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	4. Não se verifica.
Atividades educativas		1. As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos? 2. As atividades educativas são complementares e estão articuladas? 3. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos? 4. Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos? 5. O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade? 6. O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade? 7. As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos? 8. As explicações são claras para os alunos? 9. Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados? 10. O professor recorre a situações do dia-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula? 11. O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	12. Sim. 13. Não se verifica articulação entre atividades. 14. Sim. 15. Não. 16. Não. 17. Sim. 18. Sim. 19. Sim, existe uma preocupação da docente em tornar clara as explicações. 20. Sim. 21. Sim bastante. 22. Sim.

ANEXO 2 AII – PLANTAS DA SALA DE AULA

Planta da Sala de aula 1 (inicial)



Planta da Sala de aula 2 (posterior sugestão das estagiárias)



ANEXO 2 AIII – GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA

Grelha de observação focada

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

	Comportamentos com impactos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
Entusiasmo do professo	1. Fala de forma expressiva			X
	2. Sorri enquanto ensina			X
	3. Apresenta um sentido de humor adequado		X	
	4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala		X	
	5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatório		X	
	6. Evidencia descontração			X
	7. Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.		X	
	Comentários gerais:			
Estratégias de ensino	1. Utiliza meios audiovisuais diversos. *	X		
	2. Capta a atenção dos alunos.			X
	3. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.		X	
	4. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.		X	
	5. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.			X
	6. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades das crianças.			X
	7. Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			X
	8. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			X
	9. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.			X
	10. Utiliza texto na aula.			X
	11. Estabelece relações entre os tópicos de aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			X
	12. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.			X
	13. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.			X
	Comentários gerais: * A sala não dispõe de computador, projetor e colunas sendo necessária a sua requisição.			

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

	conceções alternativas inesperadas, etc.).			
	8. Termina a aula dentro do tempo disponível.			X
	9. Recorda aos alunos os testes, as tarefas, os projetos, etc.			X
	10. No final da aula resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).		X	
	11. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas.			X
	12. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula.			X
	13. É capaz de antecipar e lidar com problemas de indisciplina.			X
	14. Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
	Comentários gerais:			
Interação	1. Valoriza as respostas dos alunos.			X
	2. Utiliza uma variedade de estratégias na aula.	X		
	3. Encoraja a participação dos alunos.			X
	4. Coloca questões a todos os alunos			X
	5. Coloca questões de forma clara e direta.			X
	6. Não responde às suas próprias questões.			X
	7. Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.			X
	8. Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.			X
	9. Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.		X	
	10. Encoraja e respeita a explicação de diferentes pontos de vista.			X
	11. Integra as ideias dos alunos na aula.			X
	12. Proporciona feedback frequentemente.			X
	13. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes pontos de vista.		X	
	14. Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.			X
	15. Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.		X	
	16. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.			x
	Comentários gerais:			
Ambiente de sala de aula	1. Encoraja a participação dos alunos			X
	2. Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
	3. Encoraja a expressão de diferentes pontos de vista.			X
	4. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.			X

	5. Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos.		X	
	6. Trata os alunos de forma equitativa.			X
	7. Ouve atentamente as questões e comentários dos alunos.			X
	8. Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade na sala de aula.			X
	9. Reage eficazmente às distrações dos alunos.			X
	10. Encoraja a crítica construtiva.			X
	11. Disponibiliza feedback construtivo.			X
	12. Trata os alunos pelo nome.			X
Comentários gerais:				

ANEXOS 2 AIV – HORÁRIO DAS ATIVIDADES LETIVAS E DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

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

PROFESSORA:

ANO: 3º TURMA: I

Dias da Semana Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00/10:30	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática
10:30/11:00	Vig. Recreio	Atend. E.E.	Vig. Recreio	Atend. E.E.	(Livre)
11:00/12:30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Português
Almoço	12:30h/14h 00m				
14:00/15:00	Apoio ao Estudo	Português	Apoio ao Estudo	Matemática	Of. Compl.
15:00/16:00	Expressões		Expressões		Expressões
16:00/16:30	INTERVALO				
16:30/17:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
17:30/18:30			EMRC		

Atividades de Enriquecimento Curricular (facultativo): Inglês/ AFD/Ed. Musical / EMRC
 1 hora de Atendimento aos Encarregados de Educação
 1 hora de trabalho na escola (vigilância recreios/supervisão AEC/SAF)

ANEXO 2 AV – PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS

ANEXO 2 AV 1 – PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS (SEMANA DE 13/11/2013 A 16/11/2013)

Instituição Cooperante		Turma/Ano_	
Orientadora Cooperante	-	N.º de alunos	
Díade			
Estagiária observada			

Planificação Diária (4.ª feira – 13/11/2013)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: Regras e papéis da interação oral;	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00-9h10 (10')	Atividade: <i>Poetas matemáticos...</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula.		Modalidade de avaliação: Formativa

Vocabulário; Ideia principal Descritores: - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; Domínio: Leitura e Escrita Conteúdos: Leitura em voz alta; Sons e Fonemas. Descritores: - Ler em voz alta palavras e textos; - Escutar para aprender e	9h10 – 9h20 (10’)	Organização e distribuição de materiais. Abertura da data por parte de um aluno. - Motivação: Apresentação da capa da obra <i>Versos quase matemáticos</i> de João Pedro Mésseder. Exploração da mesma através da observação e descrição de elementos paratextuais por forma a antecipar as temáticas da obra. • Qual o título da obra? • Que elementos podemos observar na capa? Quais as suas características e funções? • Quais as cores presentes? • O que tipos de textos poderão encontrar no seu interior? • E que temáticas? (entre outras) - Leitura do poema <i>Tabuada dos dois</i> por parte da	- Obra <i>Versos quase matemáticos</i> de João Pedro Mésseder.	Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Textos produzidos pelos alunos. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação da leitura em voz alta (cf. anexo D2).
---	--------------------------	---	--	---

Comentário [S1]: interessante

construir conhecimentos; - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; - Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). Domínio: Iniciação à Educação Literária Conteúdos: Entoação; Poesia Descritores: - Dizer poemas, com clareza e entoação adequadas; - Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.	9h20 – 9h30 (10’)	estagiária. O título do mesmo será ocultado sendo que a sua descoberta ficará a cargo da turma. A par desta primeira leitura será estimulado a que os alunos completem o final dos versos com possíveis rimas, por exemplo: <i>Dois vezes cinco dez. Escova os ...</i> Discussão sobre possíveis títulos devidamente justificados.		
	9h30 – 9h40 (10’)	- Distribuição do poema, leitura em silêncio para posterior leitura em voz alta, por parte dos alunos. Nesta leitura em voz alta os alunos terão de utilizar diferentes tipos de entoação (rápido e devagar, por exemplo).	- Poema <i>Tabuada do dois</i> (cf. Anexo A1)	
	9h40 – 9h55 (15’)	- Exploração do poema e da sua ilustração: <i>Quantos versos tem o poema?</i>		

	9h55 – 10h30 (35')	• <i>Como estão organizados?</i> • <i>Quais as palavras que rimam?</i> (entre outras) Reconhecimento do significado de palavras desconhecidas dos alunos através do contexto, da origem da palavra ou do dicionário. Registo das mesmas no <i>Livro dos Significados</i>. - Escrita criativa de poemas rimados para cada tabuada que já aprenderam (até à tabuada do seis). A tarefa realizar-se-á a pares e numa folha branca para afixar. No decorrer da tarefa a estagiária acompanhará os diversos pares, auxiliando os mesmos, alertando e corrigindo eventuais erros ortográficos. <u>Nota:</u> Após o intervalo serão apresentados e afixados as produções finais de cada par.	- 19 folhas brancas. - Material de escrita.	
--	-----------------------	---	---	--

Comentário [S2]: atividade interessante

Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Conteúdos: Cálculo mental; Multiplicação de números naturais Descritores: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00 – 11h05 (5') 11h05–11h25 (20') 11h25–11h40 (15')	Atividade: <i>Hora de recordar...</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Apresentação e afixação das produções de cada par numa das paredes da sala de aula. - <i>Vamos recordar a multiplicação:</i> Recordação das tabuadas, conceitos matemáticos (como o dobro, o triplo, o quádruplo e o quíntuplo) e estratégias de cálculo. Registo no caderno diário.	- Massa adesiva. - Projetor. - Computador. - Caderno diário de Matemática. - Material de	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).

Comentário [S3]: Bom fio condutor

- Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. - Utilizar adequadamente os termos <i>dobro</i>, <i>triplo</i>, <i>quádruplo</i> e <i>quíntuplo</i>. - Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.	11h40–12h00 (20’) 12h00–12h30 (30’)	- Resolução de problemas coletivamente. Será apresentado aos alunos alguns problemas matemáticos para a sua resolução. Os alunos terão de utilizar diferentes estratégias de cálculo. As mesmas serão apresentadas pelos alunos e registada no caderno diários de matemática. - Resolução individual de uma ficha de trabalho. <u>Nota:</u> A correção da ficha de trabalho realizar-se da parte da tarde.	escrita. - <i>Vamos recordar a multiplicação</i> (apresentação em <i>power-point</i>. Cf. anexo A2) - Ficha de trabalho (cf. anexo A3).	
<u>Apoio ao Estudo</u>				Modalidade de avaliação:

Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Conteúdos: Multiplicação de números naturais Descritores: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Construir e saber de	Início: 14h00 Fim: 15h00 Duração: 14h00-14h05 (5') 14h05-14h40 (35') 14h40-14h50 (10')	Atividade: <i>Hora de recordar...</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Correção coletiva da ficha de trabalho da aula anterior. A estagiária solicitará a ida dos alunos ao quadro para correção dos exercícios e apresentação das diferentes estratégias de resolução. Diálogo e debate das estratégias apresentadas pelos alunos. - Discussão de possíveis dúvidas dos alunos relacionadas com matérias anteriormente lecionadas.	- Ficha de trabalho resolvida na aula anterior. - Material de escrita. - Quadro branco. - Marcadores.	Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Ficha de trabalho.
---	---	---	--	---

memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. - Utilizar adequadamente os termos <i>dobro</i> , <i>triplo</i> , <i>quádruplo</i> e <i>quíntuplo</i> . - Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.	14h50-15h00 (10')	- Registo dos trabalhos para casa e arrumação do material.		
Área Curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação	Início: 15h00 Fim: 16h00 Duração: 15h00- 15h10	Atividade: <i>Bingo matemático.</i> Estratégias: - A turma será desafiada para a realização do	- 19 Cartões do	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de

Comentário [S4]: Atividade interessante e que certamente vai resultar bastante bem.

Conteúdos: Cálculo mental; Multiplicação de números naturais Descritores: - Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas. - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. - Utilizar adequadamente os	(10')	Bingo matemático. A estagiária pergunta aos alunos se estes conhecem o jogo do bingo. De acordo com as respostas será explicado aos alunos o jogo e as suas regras: • A cada aluno será distribuído um cartão com a vários números. A turma é questionada sobre a que corresponderam esses números, sendo explicado que são o resultado de diversas operações. Essas operações encontrar-se-ão num saco e serão retiradas aleatoriamente. • Apresentada a operação, cada aluno terá de realizar o cálculo da mesma mentalmente, procurar e rodear o resultado no seu cartão, a lápis. A operação será registada no quadro branco para futura correção. • Quando o cartão estiver completo dizem bem alto: Bingo!	Bingo (cf. anexo A4). - Cartões com operações (cf. anexo A5). - Saco escuro. - Quadro branco. - Marcadores.	avaliação - Observação direta. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).
---	-------	---	---	--

termos <i>dobro</i> , <i>triplo</i> , <i>quádruplo</i> e <i>quíntuplo</i> .	15h10-16h00 (50')	• O aluno que primeiro fizer <i>Bingo</i> apresentará o seu cartão à turma e registrará os resultados no quadro branco, confirmando se estão corretos (este momento possibilitará a correção em grande grupo através de identificação de possíveis erros de cálculo). • Por último, é muito importante estar com muita atenção e cumprir as regras de jogo e de comportamento. Nota: A atividade continua ficando a cargo deste aluno a apresentação das operações seguintes. - Distribuição dos cartões a cada aluno depois de esclarecidas as regras do jogo e início da atividade.		
---	----------------------	--	--	--

Instituição Cooperante

Orientadora Cooperante

Díade

Estagiária observada

Turma/Ano

N.º de alunos



Planificação Diária (5.ª feira – 14/11/2013)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Estudo do Meio Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições - O passado do meio local. Descritores: - Conhecer factos e datas	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 – 9h10 (10')	Atividade: <i>À descoberta da minha localidade!</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Organização e distribuição de materiais. Abertura da data por parte de um aluno.		Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação

Comentário [S5]: Não há fio condutor relativamente ao dia anterior.

importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...). - Conhecer vestígios do passado local: • construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); • alfaías e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; - costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...);	9h10 – 9h25 (15’)	- <i>Brainstorming</i> referente aos conhecimentos dos alunos sobre a freguesia de Rio Tinto relacionando com o que foi abordado na semana anterior referente à cidade de Gondomar. Levantamento de questões que os alunos tenham referentes a Rio Tinto. • <i>Quais os assuntos que falamos na semana passada sobre Gondomar?</i> • <i>Dos mesmos quais são os que conhecem de Rio Tinto?</i> • <i>E quais os que não conheces?</i> • <i>O que poderemos fazer para os saber?</i> • <i>Onde pesquisar?</i> • <i>Como pesquisar?</i> (entre outros) - Realização de uma teia concetual através da definição dos tópicos a abordar sobre Rio Tinto: • Factos e datas importantes.		da participação oral (cf. anexo D1).
--	-------------------	---	--	--------------------------------------

• feriado municipal (acontecimento a que está ligado). - Reconhecer a importância do património histórico local. - Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas). - Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.	9h25 – 9h35 (10')	• Personalidades da história local. • Festas e Romarias. • Vestígios do passado. • Atividades económicas. - Constituição de 4 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 3 elementos, por parte dos alunos. Cada grupo ficará encarregue de pesquisar informação referente a um dos tópicos anteriores. - Distribuição do guião de trabalho de grupo. Leitura em voz alta do mesmo, nomeadamente, das regras de trabalho de grupo, das definições de tarefas para cada elemento do grupo e das diferentes tarefas que este contém. - Após o esclarecimento de eventuais dúvidas os alunos dirigir-se-ão para a biblioteca da instituição de forma ordeira. Neste local serão relembrados a importância das regras de comportamento numa	- Guião de trabalho de grupo (cf. anexo B1) - Material de escrita	
---	-------------------	---	---	--

	9h35–10h25 (50')	biblioteca. - Pesquisa e tratamento de informação em livros, enciclopédias, folhetos e sites (previamente selecionados pela estagiária) seguindo as instruções e respondendo às questões orientadoras do guião de trabalho de grupo. <u>Nota:</u> Este momento englobará a colaboração do par pedagógico, da professora cooperante e da professora bibliotecária.		
	10h25– 10h30 (5')	- Regresso à sala de aula.		
Área Curricular: Português Domínio: Compreensão e Expressão Oral	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração:	Atividade: <i>À descoberta da minha localidade!</i> Estratégias:		Modalidade de avaliação: Formativa

Comentário [S6]: Atividade diferente e interessante que poderá levar a alguma confusão e barulho (faz parte)

Conteúdos: Descritores: - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Identificar informação essencial. - Informar, explicar. - Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. Domínio: Leitura e Escrita Conteúdos: Pesquisa e organização da informação; hierarquização da informação;	11h00–11h05 (5’) 11h05 – 11h55 (50’) 11h55 – 12h15 (20’)	- Receção dos alunos na sala de aula. - Continuação do trabalho de grupo: cada grupo terá de realizar um pequeno texto com a informação que recolheu. - Correção ortográfica dos textos pela estagiária pelos grupos por forma a que os alunos tomem consciência dos seus erros ortográficos. - Cópia do texto numa cartolina, por parte do elemento responsável por essa tarefa. Ao mesmo tempo, outro elemento do grupo apresenta a informação que o grupo recolheu à turma. <u>Nota:</u> Poderá ser necessário o apoio do par pedagógico e da professora cooperante. - Sistematização: afixação dos trabalhos finais completando a teia concetual.	- Caderno diário de Português. - Material de escrita. - Lápis de cor. - 6 cartolinas de tamanho A3.	Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).
--	---	---	--	--

mapas de ideias. Descritores: - Ler em voz alta palavras e textos; - Utilizar uma caligrafia legível; - Procurar informação na internet para responder a questões.	12h15 – 12h30 (15')	- Avaliação final da realização do trabalho de grupo: oralmente e em grande grupo realizar-se-á uma pequena reflexão do todo o processo de realização do trabalho de grupo. • <i>Gostaram de realizar o trabalho de grupo? Porquê?</i> • <i>Sentiram dificuldades?</i> (entre outras)		
Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Conteúdos: Cálculo mental; Multiplicação de números naturais	Início: 14h00 Fim: 16h00 Duração: 14h00 – 14h10 (10') 14h10 – 14h20	Atividade: <i>Multiplica-te</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Rotina de cálculo mental: Recordação de		Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação:

Comentário [S7]: Sem fio condutor.

Descritores: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. - Utilizar adequadamente os termos <i>dobro</i>, <i>triplo</i>, <i>quádruplo</i> e <i>quíntuplo</i>. - Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por	(10') 14h20 – 14h35 (15')	alguns conceitos matemáticos abordados no dia anterior através do cálculo mental das operações apresentadas oralmente pela estagiária, por exemplo: • 4×7 • <i>O dobro de oito.</i> • 5×9 • $6 \times 2 \times 2$ • <i>O triplo de 20.</i> (entre outros) - Distribuição do manual de matemática e leitura em silêncio do problema da página 44. - Leitura em voz alta e análise em grane grupo do referido problema. Debate em grande grupo sobre a estratégia apresentada. Exploração da mesma salientando a relação entre os números, nomeadamente, a relação de dobro relativamente ao	- Manual de matemática. - Caderno diário de Matemática. - Material de escrita.- Quadro branco. - Marcadores.	- Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).
---	--	---	--	--

múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.		número anterior, por exemplo: <i>2 crianças têm 12 marcadores, logo 4 crianças(o dobro de dois) terão o dobro de 12 marcadores, ou seja, 24 marcadores.</i> <i>O mesmo acontece entre o 5 e o 10: 5 crianças têm 30 marcadores, 10 terão 60 marcadores.</i>		
	14h35 – 14h50 (15')	- Realização do exercício 2 da página 44 em grande grupo. Apresentação e registo das diferentes estratégias de resolução: os alunos apresentam as suas estratégias realizando-as no quadro branco.		
	14h50 – 15h10 (20')	- Resolução individual do exercício 3 da página 44 e correção coletiva no quadro branco.		
	15h10 – 15h30 (20')	- Exploração dos diálogos da página 45 do manual de matemática e registo das diferentes		

		decomposições no caderno diário de matemática.		
	15h30 – 15h50 (20')	- Resolução dos exercícios da página 45. Correção coletiva no quadro branco por parte dos alunos.		
	15h50 – 16h00 (10')	- Indicação e registo dos trabalhos para casa: Exercícios páginas 46 do manual de matemática.		

Instituição Cooperante

Orientadora Cooperante

Díade

Estagiária observada

Turma/Ano

N.º de alunos



Planificação Diária (6.ª feira – 15/11/2013)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Conteúdos: Cálculo mental; Multiplicação de números naturais Descritores: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 – 9h10 (10') 9h10 – 9h40 (30')	Atividade: <i>Agora já sei!</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. Organização e distribuição de materiais. Abertura da data por parte de um aluno. - Correção coletiva do trabalho de casa e	 - Manual de Matemática.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).

Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário. Descritores: - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu; - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. Domínio: Leitura e Escrita Conteúdos: Leitura em voz alta; Texto narrativo; Poesia	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00 – 11h05 (5') 11h05 – 11h15 (10') 11h15 – 11h35 (20')	Atividade: <i>O vvvvvveeeento!</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Distribuição dos manuais de Português. Leitura em silêncio dos textos <i>O vento</i> e <i>O valor do vento</i>, manual de Português p. 50. - Leitura expressiva por parte da estagiária de cada texto. - Leitura expressiva do texto <i>O vento</i>: três alunos fazem de coro e outro aluno lê em voz alta; o coro deve fazer o som do vento (vvvvv), sempre que o outro aluno lê	- Manual de Português. - Material de escrita.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação da leitura em voz alta (cf. anexo D2).
---	---	---	--	--

Comentário [S8]: É provável que exagerem 😊

Descritores: - Ler em voz alta palavras e textos. - Praticar a leitura silenciosa. - Ler em voz alta, após preparação da leitura. - Ler poemas em coro ou em pequenos grupos. - Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.	11h20 – 11h 40 (20’) 11h40 – 12h10 (30’)	a palavra vento. Repetição da leitura com outros alunos. - Leitura coletiva do texto <i>O valor do vento</i>: um aluno lê os versos 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10 e um coro de três alunos lê os outros versos (3, 5, 8 e 11). Repetição da leitura com outros alunos. - Exploração de cada texto e comparação dos dois textos. • Qual é o tema como aos dois textos? • Quais as diferenças entre os dois textos? De que tipo são? • O que faz o vento? • Qual a importância do vento? (entre outras) - Realização dos exercícios da página 51		
---	---	---	--	--

	12h10 – 12h30 (20')	do manual de Português. - Correção coletiva dos exercícios e apresentação dos textos produzidos pelos alunos no exercício 6.		
<u>Oferta Complementarⁱ</u> Educação para a cidadania – Eu e os outros - Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade socioafetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.	Início: 14h00 Fim: 16h00 Duração: 14h00 – 14h10 (10') 14h10 – 14h30 (20')	Atividade: <i>Eu e o outro...</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Diálogo acerca dos significados de cidadania e cidadão relembrando a aula em que foram abordados os documentos de identificação pessoal de um cidadão. Discussão sobre algumas atitudes a ter enquanto bom cidadão (por exemplo, reciclar, proteger os animais, manter e	- Folha em tamanho A3 onde estarão explícitos os conceitos de cidadania e cidadão (cf. anexo C1).	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1).

- Proporcionar a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. Área Curricular: Expressão Musical Bloco 1 – Jogos de Exploração • Voz • Corpo	14h30 – 14h40 (10') 14h40 – 15h10 (30')	cuidar os amigos). - Distribuição, leitura e exploração do texto “Um amigo” de Leif Kristianson e tradução de Sophia de Mello Breyner Andersen. - Diálogo, em espécie de assembleia, sobre a amizade e a importância das relações que estabelecemos com os outros (neste caso, com os amigos/colegas da escola): • <i>O que é a amizade?</i> • <i>O que é para vocês um amigo?</i> • <i>Como devemos falar para os nossos amigos/colegas?</i> • <i>Que atitudes e postura devemos ter para com os outros?</i>	- Texto “Um amigo” de Leif Kristianson (cf. anexo C2). - Esquema de avaliação do comportamento semanal construído em goma eva (cf. anexo C3 - pré-projeto em documento word). - Fotografias dos alunos tipo passe. - Velcro. - Faixa musical “Eu tenho um amigo” de Margarida	
---	---	---	---	--

Descritores: - Cantar canções. - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal.	15h10 – 15h40 (30')	• Se um amigo/colega precisar da nossa ajuda o que devemos fazer? - Explicação e aplicação do novo esquema de avaliação de comportamento semanal: avião (muito bom comportamento), nuvens (bom comportamento), ilha (comportamento suficiente) e água (comportamento insuficiente). Consoante o comportamento assumido durante a semana, os alunos colocarão a sua fotografia no local correspondente. Desta forma, uns poderão viajar dentro do avião enquanto outros (menos bem comportados), por vezes, poderão ficar em terra (na ilha) rodeados por um tubarão. <u>Nota:</u> Se a totalidade dos alunos	Santos, <i>Histórias de Cantar</i> (cf. anexo C4). - Computador. - Colunas. - Projetor. - Letra da música “Eu tenho um amigo” (de Margarida Santos, <i>Histórias de Cantar</i> para projeção - cf. anexo C5). - Caderno diário. - Material de escrita.	
---	----------------------------	--	--	--

Comentário [S9]: Esta escolha tem algum objetivo específico.

	15h40 – 15h50 (10')	apresentarem muito bom comportamento existe a possibilidade de todos poderem “viajar” no avião.		
	15h50 – 16h00 (10')	- Realização da avaliação semanal. - Audição da canção “Eu tenho um amigo” com projeção da letra. - Entoação da mesma e substituição de palavras por gestos. - Indicação e registo no caderno dos trabalhos para casa.		

¹ Atividades já planificadas para o dia 8 de novembro. Por motivos de greve não os foi possível realizar. Face a isto, a atividade será dinamizada pelo par pedagógico de forma alternada (Ana Luísa das 14h às 15h; Ana Rita das 15h às 16h).

ANEXO 2 AV 2 – PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS (SEMANA DE 15/01/2014 A 17/01/2014)

Instituição Cooperante		
Orientadora Cooperante	-	Turma/Ano_
Díade		N.º de alunos
Estagiária observada		



Planificação Diária (4.ª feira – 15/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário. Descritores: - Pedir esclarecimentos acerca	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00-9h10 (10')	Atividade: <i>O que será?</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Organização e distribuição de materiais. Escrita da data no quadro branco por parte dos respetivos	- Quadro branco. - Marcadores.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação

interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Planificar a escrita de textos; - Redigir corretamente; - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como</i>. - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.	9h45 – 10h00 (15') 10h00– 10h30 (30')	as ilustrações serão observadas, por ordem. Será pedido aos alunos que observem com atenção as mesmas e que partilhem o que observam. <u>Nota:</u> Será utilizado o programa <i>StoryJumper</i> (programa de criação de livros em formato digital) para apresentar as ilustrações. - Num segundo momento, será debatido com a turma: <i>Qual será a história que as ilustrações retratam?</i> - A estagiária desafiará a turma a criarem a sua história com base nas ilustrações do livro. - Distribuição a cada aluno de uma ilustração para escrita de um parágrafo sobre a mesma. As ilustrações que não forem atribuídas a nenhum aluno serão realizadas em grande grupo aquando do momento de junção de todas as partes.	- Ilustrações para completar (cf. anexo A2). - Material de escrita.	
---	---	---	--	--

		No decorrer da tarefa a estagiária acompanhará os diversos pares, auxiliando os mesmos, alertando e corrigindo eventuais erros ortográficos. <u>Nota:</u> A junção de todas as ilustrações decorrerá na parte da tarde.		
Área Curricular: Matemática Domínio: Geometria Subdomínio: Figuras geométricas Conteúdos: Circunferência, círculo centro, raio e diâmetro Descritores: -Identificar uma circunferência em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00–11h05 (5') 11h05–11h 15 (10')	Atividade: <i>O fundo da garrafa.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Diálogo, em grande grupo, sobre um dos principais elementos presente nas ilustrações, a garrafa. • <i>Qual o objeto presente na capa da história?</i> • <i>O que continha no seu interior?</i>	- Computador. - Projetor. - Apresentação em PowerPoint - Figuras no plano	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Ficha de trabalho.

ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso. - Utilizar corretamente os termos “centro”, “raio” e “diâmetro”. - Identificar a “parte interna de uma circunferência” como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio. - Identificar um “círculo” como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna. - Resolver problemas.	11h15–11h25 (10’)	• <i>De que material poderá ser constituído?</i> • <i>Qual a sua forma?</i> • <i>E o seu fundo que forma geométrica apresenta?</i> - Para verificar a resposta à última questão será distribuído a cada aluno uma garrafa de plástico. Os alunos terão de pintar o fundo da garrafa com tinta guache e carimbar o mesmo numa folha branca. - Diálogo com os aulos sobre o resultado obtido.	(cf. anexo A3).	- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação do cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3). - Ficha de trabalho.
	11h25–11h35 (10’)	• <i>Qual a figura geométrica que obtivemos?</i> • <i>Em que outros objetos do nosso dia a dia podemos observar?</i> - Observação de outros objetos de quotidiano em que se verifica figuras circular. - Recorte individual da figura geométrica obtida	- Folhas brancas. - Garrafas de plástico com fundo liso. - Tinta guache.	

	11h35–11h50 (15')	anteriormente. - Exploração dos conceitos matemáticos de: <i>círculo, circunferência, centro, diâmetro e raio</i> através da figura obtida. Em grande grupo, a estagiária pedirá aos alunos para: 1. Dobrar o círculo ao meio. Abrir e marcar a dobra com um marcador. 2. Voltar a dobrar ao meio por um vinco diferente a marcar a lápis. 3. Marcar um ponto no local onde os dois segmentos se cruzam. <u>Nota:</u> No final de cada tarefa a estagiária questionará os alunos sobre os seus conhecimentos sobre o que acabaram de realizar, partindo daí para a definição dos conceitos matemáticos de <i>centro, raio e diâmetro</i>.	- Tesouras.	
	11h50–12h00	- Colagem do caderno diário de matemática do		

	(10')	resultado obtido e registro dos elementos anteriormente abordados. A estagiária utilizará uma cartolina a qual terá um círculo inscrito com a marcação do raio e do diâmetro e uma circunferência. Utilizando cartões com as seguintes palavras: <i>círculo, circunferência, centro, raio e diâmetro</i>, os alunos terão de legendar corretamente. <u>Nota:</u> Serão chamados a completar a figura os alunos que demonstrarem maiores dificuldades. Sendo igualmente estimulada a entreaajuda da restante turma e debatidos os conceitos inerentes a cada palavra.	- Cola <i>batom</i>. - Cartolina <i>Figuras no plano</i> (cf. Anexo A4). - Cartões (cf. Anexo A5) - Massa autocolante.	
	12h00–12h15 (15')	- Registro individual no caderno diário de matemática das noções exploradas, presentes na apresentação de <i>PowerPoint – Figuras no plano</i>.	- Caderno diário de matemática. - Material de escrita.	
	12h15–12h30	- Realização coletiva dos exercícios no manual na	- Manual de	

	(15')	página 75. Os alunos que apresentem maiores dificuldades serão chamados para resolverem, no quadro, os exercícios propostos havendo espaço para discussão de estratégias apresentadas pela turma. <u>Nota:</u> Para facilitar o registro, a página do manual será projetada no quadro branco.	Matemática (cf. Anexo A6).	
<u>Apoio ao Estudo</u> Área Curricular: Português Domínio: Expressão Oral e Compreensão Oral Conteúdos: Regras e papéis da interação oral; Vocabulário. Descritores: - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu; - Usar a palavra com um tom	Início: 14h00 Fim: 15h00 Duração: 14h00– 14h05 (5')	Atividade: <i>A nossa história.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Criação de uma história de acordo com as ilustrações da obra “O coração e a garrafa” de Olive Jeffers, em formato digital: junção de todas	- Computador. - Projetor. - Material de	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf.

de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Conteúdos: Planificação de textos; Textualização; Escrita compositiva. Descritores: - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral		as ilustrações com o respetivo texto, criado por cada aluno. Individualmente e por ordem, cada aluno apresentará a ilustração e o que escreveu. Após o diálogo e consenso de todos esse texto será acrescentado na ilustração através do programa <i>StoryJumper</i>, por parte de cada aluno. À medida que for apresentada e construída a história os alunos registarão no caderno diário de Português a história completa. <u>Nota:</u> Será estimulado que os alunos criem uma história com ligação, sendo alertado pela estagiária a importância da utilização de conectores. Poderá ser necessário realizar pequenas alterações às produções dos alunos. - Escolha do título para a história de forma democrática, tendo em conta a vontade da maioria	escrita. - Caderno diário de Português.	anexo D1). - Grelha de avaliação do cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3).
---	--	---	---	--

com correção; - Planificar a escrita de textos; - Redigir corretamente; - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> . - Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.		dos alunos. - Leitura do resultado final e discussão do mesmo. <u>Nota:</u> Caso ainda reste algum tempo realizar-se-á uma gravação do resultado final, em formato áudio (com recurso ao programa <i>Audacity</i>), para posterior publicação no blogue de turma. Cada aluno lerá o seu texto.		
<u>EXPRESSÕES</u> Área Curricular: Expressão Musical - Bloco 1 – Jogos de exploração • Voz • Corpo Descritores:	Início: 15h00 Fim: 16h00 Duração: 15h00–15h15 (15')	Atividade: <i>Cantando com o coração.</i> Estratégias: - A estagiária desafiará os alunos a cantarem uma música que lhes dá algumas pistas da história verdadeira. A letra é da autoria da estagiária e do docente de Expressão Musical Rui Bessa e a	- Faixa musical Gri-gri (cf. Anexo A7). - Letra da	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Grelha de avaliação

- Cantar canções; - Reproduzir melodias; - Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas. - Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos e movimentos.	15h15–15h30 (15’)	melodia é retirada da obra musical “Era uma vez a música” de José Carlos Godinho. - Distribuição da letra da música. Leitura em voz alta por parte dos alunos da mesma com diferentes entoações (depressa, devagar, num tom mais baixo, num tom mais elevado e com graduação do tom).	canção “O coração e a garrafa” (cf. Anexo A8).	da participação oral (cf. anexo D1).
	15h30–15h50 (20’)	- Audição da faixa musical correspondente à melodia da canção. - Exploração da melodia em <i>lalalala</i> e em batimentos corporais segundo o ritmo da mesma. - Entoação da canção segundo a letra distribuída. Inicialmente sem melodia e numa segunda fase com melodia. - Exploração da canção através da atribuição de gestos e/ou batimentos corporais a cada verso da		

Comentário [S11]: pertinente

	15h50–16h00 (10')	canção, sugeridos pelos alunos. - Gravação da canção em formato áudio (com recurso ao programa <i>Audacity</i>) para posterior publicação no blogue da turma. - Indicação do trabalho para casa: desafio colocado no blogue da turma. O qual consiste em completar provérbios relacionados com o coração.		
Observações: A turma do 3.º I é constituída por vinte alunos sendo que um deles apresenta Necessidades Educativas Especiais, com o diagnóstico de Síndrome de Angelman (distúrbio genético-neurológico que se caracteriza por atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, movimentos desconexos e sorriso frequente). Importa mencionar que o aluno em questão é acompanhado na unidade de multideficiência da instituição, realizando visitas pontuais à turma (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. De acordo com o partilhado e discutido com a docente cooperante e com a docente que acompanha o aluno na unidade de multideficiência, a estagiária desenvolverá atividades de caráter mais lúdico e sensorial e que possibilitem uma maior integração e contacto com a turma, professora titular e com as estagiárias. Neste sentido, o R. participará no momento de audição ativa da canção “O coração e a garrafa” acompanhando ainda a turma no momento de exploração da mesma segundo batimentos e percussão corporais. Dado ser necessário o registo da ida do aluno à sala, o mesmo construirá um puzzle da ilustração da capa da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers, colando as peças numa folha branca (cf. Anexo A9).				

Instituição Cooperante

Orientadora Cooperante

Díade

Estagiária observada

Turma/Ano_

N.º de alunos



Planificação Diária (5.ª feira – 16/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percorso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Compreensão e Expressão Oral Conteúdos: Informação essencial e acessória; Ideia principal; Reconto	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 – 9h10 (10')	Atividade: <i>O coração e a garrafa.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula.		Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação

Descritores: - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Identificar informação essencial. - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.	9h10– 9h25 (15’)	- Organização, distribuição de materiais e escrita da data no quadro branco por parte do respectivo aluno identificado no quadro de tarefas.	- Quadro branco. - Marcadores. - Quadro de tarefas.	- Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação de cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3).
Domínio: Leitura e Escrita Conteúdos: Leitura em voz alta; Texto narrativo; Assunto e ideia principal. Descritores: - Escutar para aprender e construir conhecimentos;	9h25 – 9h40 (15’)	- Diálogo, em grande grupo, sobre o que foi abordado no dia anterior. - Projeção e leitura por parte dos alunos da história criada pela turma no dia anterior com base nas ilustrações da obra literária “O coração e a garrafa de Oliver Jeffers. - <i>Hora do conto:</i> leitura, pela estagiária, da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers através da criação de um ambiente de conforto e aconchego reproduzindo a faixa musical da melodia da canção “O coração e a garrafa” como som de fundo. Aquando do momento de leitura, a estagiária	- Computador. - Projetor. - Obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers (2010)	

[illegible]

	9h55 - 10h10 (15') 10h10 (20') –10h30	em conta o contexto e/ou a estrutura da palavra (caso seja possível) e, posteriormente, far-se-á a confirmação do significado das palavras com recurso ao dicionário. - Exploração dos elementos paratextuais e da obra segundo o diálogo em grande grupo: • <i>Qual o autor da obra?</i> • <i>Qual o editor?</i> • <i>O que observamos nas guardas?</i> • <i>Quem serão estas personagens?</i> • <i>O que gostava a menina de fazer?</i> • <i>Por que razão a menina colocou o seu coração na garrafa?</i> • <i>O que aconteceu após esse momento?</i> (entre outros) - Visualização do vídeo “Book trailer O coração e a	<i>significados.</i> - Material de escrita.	
--	---	--	---	--

		garrafa” de Oliver Jeffers disponível em http://www.youtube.com/watch?v=OeMTm5IY6Kw - Realização individual de uma ficha de leitura. A estagiária auxiliará os alunos. <u>Nota:</u> A correção da ficha de trabalho será realizada pela estagiária sendo dado o feedback da mesma após a hora do almoço.	- Vídeo “Book trailer O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers. - Ficha de Leitura (cf. Anexo B2).	
Área Curricular: Estudo do Meio - Bloco 1 – À descoberta de si mesmo • 2. O seu corpo Descritores: - Identificar fenómenos	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00– 11h05 (5’)	Atividade: <i>Se queres conhecer o teu corpo, mata um porco.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula.		Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de

relacionados com algumas das funções vitais: • Circulação (pulsação, hemorragias...); - Conhecer as funções vitais (como a circulatória). - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (coração): localizar esse órgão em representações do corpo humano.	11h05 – 11h15	(10’) - Diálogo sobre a obra explorada na aula anterior e <i>brainstorming</i> sobre os conhecimentos dos alunos relacionados com o coração humano: • Onde se localiza o nosso coração? • Como é o nosso coração? • Qual a sua função? • Emite algum som? • Em que partes do corpo o sentem? (entre outras)		avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação de cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3). - Registos dos alunos.
	11h15 – 11h25	(10’) - Audição do batimento do coração com recurso com jogo exemplificativo, no qual os alunos terão de indicar o lado onde se encontra o coração para que possam ouvir o batimento cardíaco. - A estagiária estimulará a que os alunos sintam a sua pulsação colocando os dedos no seu pulso.	- Jogo disponível em http://www.sm.m.org/heart/heart/steth.htm	

	11h25 – 11h40 (15')	- <i>Se queres conhecer o teu corpo mata um porco:</i> Observação de um coração de porco levado pela estagiária. Inicialmente os alunos poderão pegar no mesmo. Dissecção por parte da estagiária. - No centro da sala os alunos a estagiária reunirá a turma em redor de uma mesa para que todos consigam observar o momento da dissecção. - Será estimulado a que os alunos partilhem o que observam. A estagiária apresentará as partes constituintes do coração humano (aurícula direita, ventrículo direito, aurícula esquerda, ventrículo esquerdo, miocárdio) e explicando de como circula o sangue no seu interior. <u>Nota:</u> A sala de aula encontrar-se-á organizada em U de modo a que todos os alunos possam visualizar mais facilmente a dissecção do coração de porco. - Regresso ao lugar por parte dos alunos.	- Tabuleiro. - Coração de porco. - Bisturi. - Vareta. - Luvas em latex.	
--	------------------------	---	--	--

Comentário [S12]: Muito interessante

	11h40 – 11h50 (10')	Distribuição de um esquema do coração humano para que os alunos possam completar, em grande grupo, a legenda. O mesmo esquema será projetado no quadro branco para que este seja preenchido pela estagiária de acordo com o que foi observado e explanado pelos alunos. - Leitura em voz alta por parte de um aluno do poema “Coração” presente na obra “O Alfabeto do Corpo Humano” de José Jorge Letria. Diálogo em grande grupo sobre o que foi lido. - Visualização do vídeo <i>Sistema Circulatório</i>. - Exploração do observado: • <i>O que faz o coração?</i> • <i>Por onde vai o sangue quando saí do coração?</i> • <i>Quais as características do sangue que</i>		
	11h50 – 12h00 (10')		- Esquema do coração humano (cf. Anexo B3). - Material de escrita.	
	12h00 – 12h10 (10')		- Obra “O Alfabeto do Corpo Humano” de José Jorge Letria.	

Comentário [S13]: Registo escrito: pertinente

	12h10 – 12h30 (20')	<i>regressa ao coração?</i> • <i>Para onde segue o sangue? E o que acontece nesse órgão?</i> • <i>O que é a circulação?</i> - Distribuição do esquema do Sistema circulatório para que os alunos possam completar, em grande grupo, a legenda do mesmo. Para auxiliar o registo da mesma a estagiária apresentará à turma um esquema do sistema circulatório em movimento presente numa moldura de um aluno em papel de cenário*ⁱⁱAtravés da observação do mesmo e em diálogo com a turma a estagiária registará a legenda dos órgãos e elementos presentes no sistema circulatório. Ao mesmo tempo os alunos registam, individualmente no seu esquema. - Colagem dos dois esquemas no caderno diário de Estudo do Meio.	- Vídeo Sistema Circulatório disponível em http://brip.escolavirtual.pt/index.php/search/results/%C3%80_de_scoberta_de_si_me_smo,27.0,13567;27613;27916,0,30,1,tn,1.html - Esquema do sistema circulatório (cf. Anexo B4) - Moldura humana com	
--	------------------------	---	---	--

		- Esclarecimento de eventuais dúvidas por parte da estagiária. <u>Nota:</u> Caso reste tempo será elaborado em grande grupo, com registo no quadro branco, um pequeno texto referente à circulação do sangue.	sistema circulatório. - Marcador.	
Área Curricular: Matemática Domínio: Geometria Subdomínio: Figuras geométricas Conteúdos: Circunferência, círculo centro, raio e diâmetro Descritores: -Identificar uma circunferência em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um	Início: 14h00 Fim: 16h00 Duração: 14h00 – 14h05 (5') 14h05 – 14h15 (10')	Atividade: <i>Compassando.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Diálogo acerca dos conteúdos abordado no dia anterior com recurso à carimbagem do fundo de uma garrafa: círculo, circunferência, raio e diâmetro.	- Ficha	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da

Comentário [S14]: Sem fio condutor em relação às atividades propostas durante a manhã

	14h55 – 15h25 (30')	pela sala de aula, auxiliando os mesmos e esclarecimento de eventuais dúvidas.	B6).	
	15h25 – 15h50 (25')	- Correção da ficha de trabalho em grande grupo. Será estimulado a participação dos alunos para resolverem os exercícios no quadro branco. Discussão das possíveis dúvidas e estratégias apresentadas pelos alunos. <u>Nota:</u> Para facilitar o registo, a ficha de trabalho será projetada no quadro branco.	- Computador. - Projetor. - Marcadores. - Compassos e régua de quadro branco.	
	15h50 – 16h00 (10')	- Arrumação por parte de cada aluno dos materiais utilizados nas respetivas caixas. - Indicação do T.P.C.: resolução dos exercícios 4 e 5 da página 76 do manual escolar de matemática. <u>Nota:</u> Caso reste algum tempo, a estagiária desafiará a turma a realizarem um exercício	- Manual de matemática (cf. anexo B7)	

		seguindo a suas indicações. Obtendo como resultado final uma rosácea.		
Observações: A turma do 3.º I é constituída por vinte alunos sendo que um deles apresenta Necessidades Educativas Especiais, com o diagnóstico de Síndrome de Angelman (distúrbio genético-neurológico que se caracteriza por atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, movimentos desconexos e sorriso frequente). Importa mencionar que o aluno em questão é acompanhado na unidade de multideficiência da instituição, realizando visitas pontuais à turma (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. De acordo com o partilhado e discutido com a docente cooperante e com a docente que acompanha o aluno na unidade de multideficiência, a estagiária desenvolverá atividades de caráter mais lúdico e sensorial e que possibilitem uma maior integração e contacto com a turma, professora titular e com as estagiárias. Perante isto, o R. participará na <i>hora do conto</i> “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers. Dado ser necessário o registo da ida do aluno à sala, será pedido ao aluno que colore um esquema do coração humano impresso em formato A3 (cf. Anexo B8).				

¹ *O esquema do sistema circulatório foi construído pela estagiária contendo pequenos tubos que representam as artérias e as veias do corpo humano. No interior dos mesmos circulará água com corante vermelho representando o sangue e, para que a mesma circule, será utilizado um pequeno motor de máquina de café ligado à eletricidade.

Instituição Cooperante

Orientadora Cooperante

Díade

Estagiária observada

Turma/Ano

N.º de alunos



Planificação Diária (6.ª feira – 17/01/2014)

Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Matemática Domínio: Geometria Subdomínio: Figuras geométricas Conteúdos: Circunferência, círculo centro, raio e diâmetro	Início: 9h00 Fim: 10h30 Duração: 9h00 – 9h10 (10')	Atividade: <i>De volta ao início.</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Organização, distribuição de materiais e escrita da data no quadro branco por parte dos respectivos	- Quadro Branco.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da

Descritores: -Identificar uma circunferência em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso. - Utilizar corretamente os termos “centro”, “raio” e “diâmetro”. - Identificar a “parte interna de uma circunferência” como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio. - Identificar um “círculo”	9h10 – 9h20 (10’) 9h20 – 9h40 (20’) 9h40 - 9h50 (10’)	alunos identificados no quadro de tarefas. - Diálogo com os alunos sobre o que foi abordado no dia anterior e se sentiram dificuldades em realizar o trabalho de casa. - Correção do trabalho de casa do dia anterior, em grande grupo. Será estimulado a participação dos alunos que apresentem maiores dificuldades para resolverem os exercícios no quadro branco. Discussão das possíveis dúvidas e estratégias apresentadas pelos alunos. Esclarecimento de eventuais dúvidas. <u>Nota:</u> Para facilitar o registro, os exercícios serão projetados no quadro branco. - Realização do jogo interativo <i>Circungrama</i>: divisão da turma em quatro grupos. Cada grupo terá	- Marcadores- - Tabela de tarefas. - Manual de Matemática (cf. Anexo C1). - Computador. - Projetor. - Circungrama disponível em	participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação de cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3). - Trabalho de casa. - Ficha de trabalho.
---	--	--	--	--

como a reunião de uma circunferência com a respectiva parte interna. - Resolver problemas.	9h50 - 10h15 (25') 10h15 –10h30 (15')	de escolher um representante que por sua vez realizará o <i>Circungrama</i> (sopa de letras com pistas relacionados com os conceitos matemáticos: diâmetro, raio, circunferência, centro, círculo) no computador da estagiária em 1:30 minutos. Os restantes elementos poderão ajudar o representante. - Distribuição do material de desenho: compasso e régua. - Resolução dos exercícios 5 a 7 da ficha n.º 22 do Livro de Fichas. A estagiária circulará pela sala de aula auxiliando os alunos e esclarecendo eventuais dúvidas. - Correção dos exercícios em grande grupo. Será estimulado a participação dos alunos para resolverem os exercícios no quadro branco. Discussão das possíveis dúvidas e estratégias	http://new2.o.agcm.leya.com/20/current/De signModular /recursos/recur sos_leya_recur sos (cf. Anexo C2) - Livro de fichas de Matemática (cf. anexo C3). - Compassos e régua. - Compasso e régua de quadro branco.
--	--	---	---

		apresentadas pelos alunos. <u>Nota:</u> Para facilitar o registo, os exercícios serão projetados no quadro branco.		
Área Curricular: Português Domínio: Conhecimento Explícito da Língua (Plano das classes de palavras) Conteúdos: Nome – próprio, comum (coletivo) Descritores: - Identificar nomes próprios, comuns e coletivos. - Reconhecer classes de palavras.	Início: 11h00 Fim: 12h30 Duração: 11h00 – 11h05 (5’) 11h05 – 11h15 (10’)	Atividade: A misteriosa garrafa... Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Abordagem do conteúdo “Nome – próprio, comum (coletivo) recorrendo a palavras retiradas do texto produzido pelos alunos referentes às ilustrações da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers. - Motivação: Despertando a curiosidade dos	- Garrafa de plástico cortada a meio. - Cartões com palavras. - Massa autocolante.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação de

Área Curricular: Português Domínio: Compreensão e Expressão Oral Conteúdos: Informação essencial e acessória; Ideia principal; Reconto. Descritores: - Respeitar as regras de interação discursiva; - Produzir um discurso oral com correção; - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.	11h15 – 11h25 (10')	alunos, a estagiária apresentará à turma uma garrafa com cartões no seu interior. Criação de um diálogo sobre o que se encontrará no interior da mesma. - Recordação das histórias comuns à garrafa (a história criada pela turma e a original). - A estagiária pedirá a alunos que participam menos em atividades por iniciativa própria para retirarem os cartões presentes na garrafa e afixação no quadro branco. - Diálogo com a turma sobre as palavras afixadas: • <i>Recordam-se destas palavras?</i> • <i>O que querem dizer?</i> • <i>Como podemos classificar as palavras afixadas? Porquê?</i> <u>Nota:</u> As palavras serão selecionadas da história criada pela turma através das ilustrações da obra “O	- Apresentação em <i>PowerPoint</i> – <i>A classe dos nomes</i> (cf. anexo C4) - Caderno diário de Português. - Material de escrita.	cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3). - Exercício <i>Mostra que sabes!</i>
---	----------------------------	--	--	--

		coração e a garrafa de Oliver Jeffers. - Distribuição do caderno diário de Português. - Registo individual no caderno diário de Português da definição da <i>classe dos nomes</i> com recurso à projeção da apresentação <i>PowerPoint – A classe dos nomes</i>. <u>Nota:</u> Os exemplos serão posteriormente acrescentados de acordo com as sugestões dos alunos. - Exploração das subclasses dos nomes com recurso à apresentação em <i>PowerPoint</i>. Será pedido aos alunos numa primeira fase que identifiquem diferenças entre as mesmas e indiquem a que entidades se referem. Numa segunda fase será pedido que as organizem nas garrafas. - Registo no caderno diário de Português da	- Jogo interativo A subclasse dos nomes disponível em http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=1c3profile_p23&from=search (cf. Anexo C5) - Exercício Mostra que sabes! (cf. Anexo C6)	
	11h20 – 11h30 (10’)			
	11h30 – 11h50 (20’)			

	11h50 – 12h00 (10')	definição de <i>nome comum</i> , <i>nome próprio</i> e <i>nome coletivo</i> .		
	12h00 – 12h20 (20')	- Realização de um jogo interativo em grande grupo: cada aluno dirigir-se-á ao computador da estagiária para realizar uma parte do jogo que consiste na organização de nomes nas suas subclasses.		
	12h20 – 12h20 (10')	- Consolidação: distribuição de um exercício <i>Mostra que sabes!</i> por cada aluno. Colagem do mesmo do caderno diário de Português. - Realização individual do exercício. - Correção coletiva do exercício. Será estimulado a participação dos alunos que apresentem maiores dificuldades para resolverem os exercícios no quadro branco.		

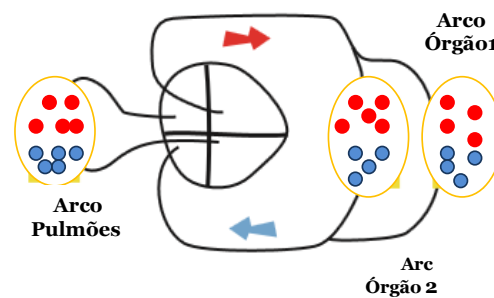
Comentário [S15]: Enquanto que um dos alunos vai ao computador os outros têm de ser ocupados com uma tarefa específica.

		<u>Nota:</u> Para facilitar o registro, os exercícios serão projetados no quadro branco.		
<u>Oferta Complementar</u> Educação para a cidadania Objetivos: - Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo. - Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. - Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o	Início: 14h00 Fim: 16h00 Duração: 14h00– 14h05 (5’) 14h05 –14h35 (30’)	Atividade: <i>Olha o coração cheio de emoção!</i> Estratégias: - Receção dos alunos na sala de aula. - Motivação: No centro da sala de aula encontrar-se-á uma circunferência formada por almofadas. A estagiária pedirá aos alunos que se sentem nas mesmas. - Retoma da obra “O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers: a estagiária pedirá a alguns alunos que resumam a história.	- Almofadas.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação - Observação direta. - Diálogo orientado. - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo D1). - Grelha de avaliação do cumprimento das regras de sala de aula (cf. anexo D3).

raciocínio. <u>Expressões</u> Área curricular: Expressão Motora • Bloco 2: Deslocamentos e equilíbrios • Bloco 4: Jogos Descritores: - Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis	14h35–15h00 (25')	- Discussão de ideias. A estagiária lançará algumas questões: • Será que os nossos sentimentos afetam o nosso coração? Se sim, porquê? • O que são sentimentos? • Quais os sentimentos normalmente sentem com mais frequência? • Quais os sentimentos que nunca vivenciaram? • Os sentimentos são sentidos de igual forma por toda a gente? Porquê? - No decorrer da discussão será pedido a outros alunos que comentem as respostas dos colegas e justifiquem se concordam ou não com as mesmas. - <i>A garrafa dos sentimentos:</i> a estagiária apresentará ao grupo a garrafa que no seu interior contém pequenos papeis. Em cada papel está	- Garrafa de plástica recortada a meio. - Cartões com	
--	--------------------------	---	--	--

ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.	15h00 –15h15 (10’)	inscrito um sentimento (saudade, amor, fúria, alegria, amizade, ódio, solidão, raiva, compaixão, pena, por exemplo). Será pedido a diferentes alunos que retirem um papel e que descrevam o sentimento sem o dizer. Os restantes alunos terão de o adivinhar. Atividade: <i>Ao som do bater do coração.</i> Estratégias: - Ainda sentados em grande grupo, a estagiária questionará os alunos sobre o que faz alterar o batimento do nosso coração. - Desafiá-los os alunos a participarem no jogo “Ao som do batimento do coração”. -Deslocação para o polivalente da instituição.	sentimentos escritos.	
---	-------------------------------	--	------------------------------	--

	15h15–15h25(10')	- No polivalente, pedirá aos alunos que formem uma circunferência para realizarem pequenos exercícios de aquecimento corporal (rotação das pontas dos pés, joelhos, cintura, ombros, braços e cabeça) e alongamentos musculares. - A par deste momento de aquecimento a estagiária explicará as regras do jogo: No chão encontrar-se-á desenhado o seguinte esquema com fita crepe:	- 3 Arcos. - 10 bolas vermelhas. - 10 bolas azuis.	
--	------------------	---	---	--



		• A turma será dividida em três grupos. • Os pulmões e os outros órgãos (por exemplo: estômago e fígado) serão representados por arcos. • Os alunos que representam o sangue arterial (rico em oxigênio) vão ter uma bola de cor vermelha, as que representam o sangue venoso (pobre em oxigênio) vão ter uma bola de cor azul. • O coração (aurícula esquerda e direita, ventrículo direito e esquerdo) e as artérias pulmonar e aorta, as veias cava e pulmonar que já se encontram desenhados no chão. • Inicialmente no arco que representa os pulmões haverá somente peças vermelhas e nas mesas que representam os outros órgãos/partes do corpo apenas peças azuis. • Nos pulmões as crianças vão trocar as bolas		
--	--	---	--	--

Comentário [S16]: Estratégias muito interessantes

	15h25–15h50 (25’)	azuis (sangue com falta de oxigénio) por uma bola vermelha (sangue rico em oxigénio). Nos outros órgãos trocam a sua bola vermelha por uma azul. • O objetivo é fazer o sangue circular seguindo o caminho correto que ocorre na pequena e grande circulação. - Exemplificação por parte da estagiária. Realização da atividade após o sinal sonoro dado pela estagiária. - <u>Variante</u>: Realizar a mesma tarefa mas os alunos terão de estar com atenção ao som do batimento do coração que a estagiária colocará e reprodução. Isto é, a estagiária contará uma pequena história que retrata situações do quotidiano e que levam ao aumento e diminuição do batimento do coração.	- História “O batimento do coração” (cf. Anexo C7).	
	15h50–16h00	- Regresso à sala de aula.		

	(10')	- <i>Reflexão Semanal</i> : auto e heteroavaliação do comportamento dos alunos e registo no painel.	- Painei. - Fotografias dos alunos.	
Observações: A turma do 3.º I é constituída por vinte alunos sendo que um deles apresenta Necessidades Educativas Especiais, com o diagnóstico de Síndrome de Angelman (distúrbio genético-neurológico que se caracteriza por atraso no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, movimentos desconexos e sorriso frequente). Importa mencionar que o aluno em questão é acompanhado na unidade de multideficiência da instituição, realizando visitas pontuais à turma (cerca de 15 minutos diários) em momentos específicos do dia e consoante a disponibilidade das auxiliares para o acompanharem. De acordo com o partilhado e discutido com a docente cooperante e com a docente que acompanha o aluno na unidade de multideficiência, a estagiária desenvolverá atividades de caráter mais lúdico e sensorial e que possibilitem uma maior integração e contacto com a turma, professora titular e com as estagiárias. Neste sentido, o mesmo participará na atividade de Expressão Motora <i>Ao som do bater do coração</i> sendo auxiliado pela estagiária no percurso sanguíneo.				

ANEXOS 2 AVI – NARRATIVA INDIVIDUAL

Na sua essência “a investigação-ação destina-se a ajudar professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter, 1993, citado por Afonso, 2005, p.4). Neste sentido, importa neste segundo momento de reflexão mensal debruçar o nosso olhar sobre o processo de planificação e consequente ação da mestranda, nomeadamente no período de 13 a 29 de novembro.

Do processo de observação e recolha de informação emerge o processo de planificação, como forma de previsão sobre a futura ação a desenvolver por forma a atingir determinados objetivos que previamente se definem como essenciais. Nesta linha de pensamento “a planificação orienta a acção futura e por isso é um instrumento imprescindível” (Diogo, 2010, p.4). Segundo o autor citado, a planificação é um instrumento político que incide sobre a realidade, significando optar, escolher entre diversas oportunidades e estabelecer prioridades. Caracteriza-se por uma estrutura lógica e fundamentada que admite um conjunto de fases, nomeadamente, avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação (*Idem*).

A definição de estratégias implica um processo de tomada de decisões conscientes e intencionais de acordo com as necessidades dos alunos na sua diversidade e unicidade, conteúdos curriculares e finalidades preconizadas pelos mesmos, por forma a constituírem um conjunto de ações com uma organização sequencial lógica e com procedimentos diversificados (Font, 2007; Roldão, 2009). Ponderando sobre o explanado, a mestranda considera que a este nível têm existido evoluções. De facto, inicialmente, no desenvolvimento das primeiras planificações a escolha das estratégias, a definição do tempo e a ligação de atividades constituíram-se como pontos de dificuldades que progressivamente a mestranda tem tentado superar. Neste sentido, é de destacar o papel preponderante dos momentos de reunião com a professora cooperante e o par pedagógico que possibilitaram a troca de ideias, bem

como o contributo para a definição de estratégias e do tempo mais adequado aos ritmos da turma.

Face ao exposto, o processo de planificação é, igualmente, um processo de flexibilização e de colaboração (Diogo, 2010). Ao considerar o carácter flexível da planificação salienta-se o ajuste desta às circunstâncias do desenrolar da ação educativa, uma vez que é no decorrer deste momento que emergem imprevistos que devem ser superados através do processo de reflexão na ação. Por outro lado, o processo de planificação envolve o trabalho em equipa, isto é, um momento de reunião em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação.

Reavaliando as primeiras planificações desenvolvidas pela mestrandia, e tal como foi alvo de comentário por parte da docente supervisora, é de salientar a falta de ligação entre atividades. Existindo uma maior preocupação em articular os conteúdos a lecionar com as diferentes áreas curriculares, os objetivos/aprendizagens esperadas com as estratégias. Contudo, progressivamente a mestrandia tem procurado criar estabelecer esse fio condutor.

De salientar que o processo de planificação e ação da mestrandia foi sendo progressivo. Inicialmente, a sua ação envolveu a dinamização de uma atividade pontual, num segundo momento uma manhã, posteriormente um dia até à leção dos três dias destinadas à prática pedagógica. Esta dinâmica possibilitou que progressivamente a mestrandia criasse maior proximidade com a turma bem como um maior à vontade e descontração na leção. De facto em momentos anteriores às primeiras intervenções da mestrandia existiram alguns momentos de nervosismo o que, por vezes, condicionou a ação da mesma, desenrolando-se estritamente como o planeado. Sendo de destacar o primeiro momento de supervisão pedagógica, no qual se desenvolveu uma atividade de exploração de um texto para a literatura infantil *Uma corrida de vassouras* de Nicha Alvim. Os sentimentos experienciados pela mestrandia levaram a que o desenrolar da atividade se tornasse monótono e um pouco mecanizado, tal como foi partilhado no momento de reflexão com a docente supervisora, a docente cooperante e o par pedagógico.

Refletindo sobre a primeira semana de lecionação dos três dias de prática pedagógica a estagiária procurou criar um fio condutor entre as atividades. Contudo, como mencionado anteriormente, tal não se verificou na sua plenitude, isto é, a estagiária apenas criou um fio condutor no decorrer de um dia, não existindo fio condutor entre os dias seguintes. A título de exemplo, no dia 13 de novembro a mestrande procurou aliar a área de curricular de Português à de Matemática. Para tal, na primeira parte da manhã (destinada à área de Português) a mestrande como motivação utilizou o livro para a literatura infantil *Versos quase matemáticos* de João Pedro Mésseder, recriando o momento de leitura do poema *Tabuada do 2*. Este momento de leitura envolveu os próprios alunos no sentido em que a mestrande estimulou a que completassem alguns versos do poema, por exemplo, “Dois vezes seis, ...”. Sucedeu-se, a leitura do poema por parte dos alunos e exploração do mesmo para posterior desenvolvimento de uma tarefa de escrita criativa a pares para a restante tabuada que os alunos já conhecem (até à tabuada do seis).

A apresentação das produções dos diversos pares realizou-se após o intervalo, criando uma ligação com o que foi abordado relativo à área curricular de matemática, nomeadamente, a resolução coletiva de problemas matemáticos com diferentes estratégias de cálculo relacionadas com a multiplicação e uso das tabuadas. Da parte tarde, e por forma a consolidar as aprendizagens a mestrande dinamizou com o grupo o jogo do *Bingo* (segundo momento de supervisão). A cada aluno foi distribuído um cartão com resultados das operações que aleatoriamente iam ser sorteadas. A turma mostrou-se bastante empenhada e participativa correspondendo às expectativas da mestrande. Contudo, existem sempre aspetos a melhorar e passivos de alteração. Dado se tratar da primeira vez que este tipo de atividades se desenvolveu, a mestrande optou por operações mais simples, envolvendo apenas as tabuadas que os alunos conheciam, no entanto e como foi debatido com a supervisora, a cooperante e o par pedagógico as operações poderiam ser mais complexas e os cartões diferentes. Por outro lado, existiram evoluções ao nível da postura da mestrada, sendo de destacar a maior descontração apresentadas e empatia criada com a turma.

No dia seguinte (14 de novembro), existe uma quebra e são abordados conteúdos de Estudo do Meio relacionados com “O passado do meio local”. Atividade

Comentário [S1]: Pode apagar o “de”

envolveu o trabalho de grupo, pesquisa e tratamento de informação em diversos formatos, sobre Rio Tinto, sendo em parte desenvolvida na biblioteca da instituição. Os grupos foram formados de forma heterógena para que os alunos que apresentem maiores dificuldades fossem apoiados pelos outros, estimulando-se assim a entreatajuda entre os alunos. Já na biblioteca da instituição a mestranda deparou-se com um imprevisto, isto é, a mesma encontrava-se disposta apenas com cadeiras e tendo um único computador disponível com acesso à internet. Refletindo na ação, a mestranda optou por reunir todos os grupos em redor desse computador, realizando em conjunto a pesquisa na internet, segundo as sugestões e indicações de pesquisa dada pelos alunos. Posteriormente, cada grupo continuou a pesquisa em livros disponíveis na biblioteca e previamente selecionados pela estagiária.

O momento de pesquisa inicialmente provocou alguma agitação nos alunos contudo a mestranda com o auxílio da professora cooperante e do par pedagógico conseguiu auxiliar todos os grupos. Tendo em conta esta atividade a mestranda aliou-a à área curricular de Português, sendo que após o intervalo e de acordo com o que recolheram de informação foi pedido aos diversos grupos que construíssem um texto com as informações que recolheram para posteriormente apresentarem e afixarem na sala de aula. Do ponto de vista da mestranda a atividade gerou alguma confusão e barulho entre os grupos contudo a mestranda estabeleceu regras e definiu com os grupos tarefas que cada elemento teria de cumprir. Ainda neste dia existiu uma quebra com a atividade da parte da tarde, uma vez que foram retomados os conteúdos da área curricular de matemática, relacionados com a resolução de problemas. Neste sentido, esses problemas poderiam envolver elementos característicos da história local como, por exemplo, a fundição de sinos.

No que respeita ao dia seguinte, não se verificou novamente a ligação entre atividades do dia anterior. As atividades desenvolvidas envolver a resolução de problemas matemáticos individualmente presentes no livro de fichas e posterior correção em grande grupo com registo no quadro por parte dos alunos. Ainda no decorrer desse dia foi explorado o texto *Isabel e o Anão* de Sophia de Mello Breyner Andresen (excerto da obra *A floresta*). Neste sentido, a mestranda poderia estabelecer uma ligação da lenda da batalha de Rio Tinto com o texto abordado.

Refletindo sobre os *feedbacks* da professora supervisora e no sentido de promover aprendizagens estruturadas e significativas, a mestranda na semana seguinte de intervenção procurou criar uma unidade didática estabelecendo uma relação entre as diversas atividades e no decorrer dos três dias de lecionação.

Neste sentido, no dia 27 de novembro partindo do provérbio *No poupar é que está o ganho* a mestranda explorou, na área curricular de Português, o texto presente no manual da referida área denominada *Gestos simples para poupar nas compras*. **A turma, na sua maioria, demonstrou compreender o conceito de poupança partilhando exemplos que cada um praticar para poupar dinheiro, como por exemplo o uso de mealheiros.** Tendo em conta esta partilha de experiências, a mestranda após o intervalo da manhã questionou os alunos se sabiam quanto tinham no seu mealheiro, se conheciam o valor do dinheiro, desafiando os mesmos a provarem-no. Para tal, inicialmente projetou problemas matemáticos que envolviam a contagem de dinheiro aos quais o grupo resolveu coletivamente e oralmente. Numa segunda fase e complexificando as tarefas cada aluno realizou um jogo *online* no qual teriam de escolher um produto, escolher as notas ou moedas que teriam de utilizar e o troco que teriam de receber. Do ponto de vista da mestranda este foi um momento que motivou os alunos e que por outro lado possibilitou verificar que alguns alunos (R. e V.) apresentam dificuldades ao nível do cálculo do valor do troco.

Na parte da tarde, por forma a abordar o conteúdo “Palavras variáveis e invariáveis” enquadrado na área curricular de Português, a mestranda consolidou os conhecimentos desenvolvidos do decorrer do dia recordando o que foi abordado e pedindo aos alunos que identificassem palavras do dia. Prevendo algumas dessas palavras, a mestranda com recurso à ferramenta digital *Tagxedo* criou uma imagem com as mesmas, o objetivo seria que os alunos as identificassem na imagem e que as contextualizassem numa frase. Conforme o exemplo que os alunos apresentavam a mestranda solicitava a alteração da palavra em género ou em número. Este exercício potencializou a que os alunos identificassem as alterações e definissem como palavra variável ou invariável. Para que os alunos compreendessem mais facilmente esta definição a mestranda questionou o grupo sobre o significado dos vocábulos *variável* e *invariável*. Do ponto de vista da mestranda esta estratégia possibilitou, de facto, uma

Comentário [S2]: Não se entende a frase.

melhor compreensão por parte da turma em geral sendo tal confirmado na realização do exercício de completar uma tabela com as palavras do dia e indicando em que cada uma em que varia, no qual não foi necessário o auxílio da mestrandia.

Por último, neste dia construíram um mealheiro reutilizando os pacotes de leite que normalmente bebem na escola. A atividade envolveu a utilização de diversos materiais, nomeadamente jornais, revistas e tecidos sendo dado a escolher. Dado que a grande maioria dos alunos escolheu tecidos para enfeitar o seu mealheiro a estagiária agrupou os alunos pelos tecidos que escolheram. Contudo, na colagem dos tecidos os alunos apresentaram algumas dificuldades dado que para colarem necessitaram de utilizar cola branca e tendo que aguardar que esta secasse para que aderisse ao pacote de leite. Face a isto, a mestrandia teve que auxiliar os diferentes grupos nesse sentido, sendo também necessário o apoio do par pedagógico e da professora cooperante. Importa mencionar que por motivos de **défi**ce de recursos humanos não foi possível a deslocação do R. (aluno com necessidades educativas especiais) como tal a mestrandia juntamente com a turma construiu m mealheiro para o mesmo e para o F. que por motivos de saúde não tem frequentado a escola. Refletindo sobre esta opção da mestrandia e tal como foi partilhado pela docente supervisora, esta atividade poderia ter sido desenvolvida pela docente de ensino especial na unidade que o aluno com NEE se encontra.

No dia seguinte (28 de novembro), a mestrandia estabeleceu uma ligação com o dia anterior recordando os conteúdos nele abordados e questionando a turma sobre onde poderiam ir às compras, desenvolvendo assim uma ligação com o conteúdo de Estudo do Meio “O comércio do meio local”. Para tal e servindo-se das TIC foi realizado uma visita virtual ao comércio que se encontra junto à instituição através da ferramenta *online Google Maps*. Em cada local de comércio era debatido quais as suas funções, que produtos vendiam, entre outros. Após o intervalo, e por forma a estabelecer a ligação com o conteúdo abordado anteriormente, foi pedido aos alunos que criassem, a pares, um aviso para um estabelecimento comercial, enquadrando-se na área curricular de Português. Importa referir que antes da realização do desafio referido a mestrandia apresentou e analisou oralmente diversos avisos com a turma. Na parte da tarde e já de acordo com a área curricular de Matemática os alunos

Comentário [S3]: De modo a que pudessem partilhar os mesmos para a realização da atividade.

Comentário [S4]: falta

resolveram uma ficha de trabalho com problemas matemáticos que envolviam a multiplicação e a divisão, sendo que cada problema correspondia a um local de comércio que da parte da manhã visitaram, nomeadamente, a pastelaria, o quiosque, o pronto-a-vestir e florista.

No último dia da semana, e por forma a abordar a tabuada do 7 na área curricular de matemática a mestranda encarnou uma vendedora de castanhas que se encontrava perdida e pediu ajuda à turma para constituir conjuntos de sete castanhas. Para tal, solicitou a ajuda de alguns alunos para formar conjuntos e para registar no quadro as somas sucessivas. Já com os conjuntos formados e em diálogo orientado com os alunos, foi partilhado pelos mesmos que podia fazer contas mais pequenas através da multiplicação. Para tal foi pedido a uma aluna que exemplificasse registando no quadro, no final desse registo, a B. concluiu afirmando **se tratar** da tabuada do 7. Perante isto, toda a turma anuiu, reforçando a mesma ideia. No final da dramatização os alunos registaram no caderno diário a nova tabuada. Após o intervalo realizaram uma tarefa de escrita criativa, semelhante à desenvolvida em aulas transatas. Isto é, escrever um poema para a tabuada do 7 a pares mas com a utilização de determinadas palavras que têm sido abordados como, por exemplo, mercado, dinheiro, poupar, compra, freguês e euros. Já da parte da tarde desenvolveu-se uma atividade no âmbito da oferta completar da instituição, neste caso ligada à Educação para a cidadania. A atividade consistiu na recriação de um mercado com quatro bancas (mercearia, livraria, quiosque e pronto-a-vestir) os alunos teriam de comprar e vender os produtos com o dinheiro que ao longo da semana tinham guardado no mealheiro que fizeram. Inicialmente, a atividade gerou alguma confusão e barulho para tal a mestranda parou a atividade por breves minutos, para restabelecer a calma, pedindo aos alunos que aguardassem a sua vez de comprar. Contudo, tornou-se numa atividade que possibilitou a mobilização de todos os conteúdos abordados ao longo da semana.

Em suma e refletindo sobre o apresentado, a mestranda considera que o desenvolvimento da unidade didática facilitou a compreensão e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, tal foi sendo constatado nos diversos momento de recordar de atividades, nos diálogos orientados que a mestranda estabeleceu com a turma e na última atividade relacionada com o mercado.

Comentário [S5]: tratar-se

Comentário [S6]: Faz uma reflexão crítica (sobre o trabalho desenvolvido) pertinente

Paralelamente ao que foi mencionado no momento de planificação tem existido um esforço para desenvolver nas diversas atividades estratégias que motivem os alunos, tal como foi explanado anteriormente, por exemplo, dramatizações, utilização de livros para a literatura infantil, jogos pedagógicos presentes na internet, ferramentas *online*, bem como a utilização de outros espaços da instituição, nomeadamente, da biblioteca.

Ao nível da gestão do grupo, para além do desenvolvimento de tarefas em grande grupo, tem promovido o trabalho em grupo e em pares, de modo a estimular e desenvolver o sentimento de partilha e entreajuda da turma. Contudo, existem alguns alunos que apresentam algumas dificuldades a estes níveis adotando uma postura mais individualista (S., P., G., AC.). Nestas situações a mestrande tem intervindo estimulando e recordando a importância de trabalharem em conjunto e moderando esse trabalho.

Contudo, existem aspetos que a mestrande considera importante desenvolver em planificações futuras, nomeadamente, a inclusão de atividades no âmbito da expressão musical e expressão dramática, uma vez que até ao momento não se verificou. Englobar mais a comunidade educativa e estabelecer uma ligação mais direta com os pais e encarregados de educação. Esta última poderá passar pela criação de um *blog*, tal como já se encontra projetado. De salientar que será importante estabelecer uma maior comunicação com a docente de educação especial do R. por forma a integrar mais o aluno nas atividades.

No decorrer da sua ação a mestrande tem igualmente sentindo-se mais confiante, mais próxima dos alunos criando uma empatia e interação positiva. De referir, perante situações de maior desconcentração a mestrande teve de adotar uma postura mais assertiva, nomeadamente, com o G. que perante situações nas quais apenas se encontram a estagiária na sala de aula cria momentos de destabilização. Por outro lado, tem existido uma preocupação em tornar o discurso claro, bem como o esforço em chegar a todos os alunos.

Em suma a mestrande destaca a importância de adotar uma postura reflexiva por forma a equilibrar a sua ação e pensamento, originando uma nova prática assente

na reflexão da sua experiência, das suas crenças e valores (Oliveira & Serrazina, 2002).

Referências Bibliográficas:

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.

Font, C.M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.

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

ANEXOS 2 AVII – NARRATIVA COLABORATIVA

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
As práticas reflexivas, na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo, podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando o trabalho competente e ético. A ideia de aprendizagem como processo formativo “requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 26). Face ao citado, a díade, na presente narrativa colaborativa, centrará a sua reflexão num recurso construído (e sua posterior influência nos alunos) discutindo acerca de circunstâncias e aspetos considerados de pertinência. No decorrer do período de prática pedagógica supervisionada, mais concretamente no período de observação, tornou-se possível a identificação das necessidades, dificuldades e interesses evidenciadas pelos alunos. Desta forma, foi observado que alguns alunos, apesar de estratégias - de alertar para o comportamento e/ou mudanças de lugar - da professora cooperante e posteriormente das estagiárias, não se verificavam melhorias comportamentais a nível individual. Para tal, e por forma a atenuar esta problemática, as formandas, em diálogo com a professora cooperante, sugeriram a criação de um mapa de comportamento de avaliação	Os alunos da turma integram-se na comunidade educativa de forma satisfatória. Alguns, no recreio, revelam problemas de sociabilização, entrando em conflitos com os colegas de turma e alunos de outras turmas. Na generalidade, os alunos são ativos, dinâmicos e cooperantes, intervindo espontaneamente nos diálogos, debates e tarefas. Todavia, muitas vezes, são muito irrequietos, distraídos, desatentos, desconcentrados e faladores, não respeitando as regras acordadas (ex: colocar o dedo no ar antes de falar, falar na sua vez, sem interromper os colegas ou professores, sentar-se corretamente, ...) perturbando, assim, o bom funcionamento das atividades escolares, sendo necessários constantes alertas e chamadas de atenção para o comportamento desajustado e advertências para que sejam amigos, trabalhem em silêncio e para uma postura adequada na sala de aula. Assim, as estagiárias atentas a esta problemática fizeram, em colaboração com a professora cooperante, o levantamento de estratégias a aplicar na sala de aula. Despontou, então, a ideia de avaliar o comportamento dos alunos através de um painel de comportamento, de uma forma mais

semanal que estimulasse a auto e heteroavaliação a decorrer, usualmente, no final da semana.

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

Tal como referenciado anteriormente, o recurso estimula a auto e heterorreflexão pelo que, estas não se destinam apenas ao docente mas também aos próprios alunos. Nesta linha de pensamento, um professor reflexivo e potencializador da reflexão nas crianças promove a sua capacidade de pensar, de construir o seu próprio saber e de se tornar mais autónomo Alarcão (1996). As estagiárias não têm como objetivo penalizar os alunos, mas promover momentos de auto e heterorreflexão do comportamento dos alunos expressando as suas opiniões argumentando, sempre que necessário.

No momento de exibição do recurso à turma, os vários elementos construídos em goma-eva (avião, nuvens, ilha e tubarão) foram apresentados separadamente para que os alunos se

lúdica e significativa para os alunos. Teve-se ainda a preocupação que este painel não fosse meramente um registo de avaliação comportamental dos alunos, mas sim um meio para a criação de momentos de reflexão e auto e heteroavaliação, em busca de alunos ativos, crítico-refletivos, valorizando as suas experiências e comunicação interpessoal, através de uma prática colaborativa.

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

Considero que esta inter-relação do painel com os conteúdos e auscultação dos alunos: dos seus interesses, gostos e ideias foi uma mais valia para a motivação dos alunos relativamente ao painel do comportamento e a este ter um significado pessoal para eles. De referir ainda que este recurso tornou-se assim muito mais criativo e original, especial para a turma, pois todos sentiram que tiveram o seu pequeno contributo.

Aquando da apresentação oficial deste painel de comportamento todos

Comentário [T7]: Muito interessante

revelassem capazes de identificar os diferentes níveis consoante as características do elemento. Depressa chegaram à conclusão de que o avião correspondia ao nível “superior” e o tubarão, pelos dentes aguçados, correspondia ao insuficiente. Pelo facto de existirem duas nuvens, a turma decidiu subdividir o nível “bom” em “bom mais” e “bom menos”, o que se tem revelado uma decisão benéfica em caso de existência de dúvidas relativamente a um ou outro aluno. Na primeira avaliação, realizada no dia de apresentação do recurso, os alunos evidenciaram dificuldades em refletir e argumentar pouco dizendo apenas aspetos negativos. O apoio e questionamento das professoras, no momento, fez com que os alunos dissessem também aspetos positivos para haver valoração das suas atitudes e comportamentos. Houve uma minoria de alunos que chorou pelo facto de não se conseguirem justificar ou pelo medo de os pais saberem a posição em que se encontravam no painel. Para os tranquilizar, foi dito que os pais não saberiam (apenas quando estritamente necessário) e que o quadro era de gestão interna à turma. Numa segunda avaliação, os alunos mostraram-se mais capazes de apresentar argumentos e de aceitar críticas, à exceção de alguns alunos (R., S., B., T.) que se revelaram renitentes. Tem sido ainda motivada, de forma mais veemente, a importância de questionar a turma por forma a saber se concordam com a posição para que cada aluno se autoavalia tornando a avaliação grupal e não individual, uma vez que, muitas das justificações ditas envolvem a interação com o outro e em locais comuns (cantina, recreio). Por outro lado, uma minoria de alunos tem revelado dificuldades em justificar a sua opção pelo que as professoras, ao invés de questionar diretamente o “porquê”, têm tentado estabelecer um diálogo orientado	manifestaram muito entusiasmo, interesse e aplaudiram. Todavia, denotou-se nas feições de alguns alunos (os que normalmente não cumprem tão facilmente as regras) algum receio e constrangimento. Todos os alunos compreenderam muito bem o significado de cada elemento do recurso e o processo de avaliação. De realçar que na primeira avaliação a maioria dos alunos começou por citar apenas os comportamentos menos corretos que tinham tido dentro e fora da sala de aula e depois diziam que mereciam ora bom, ora suficiente. Denotou-se, desta forma, que alguns alunos tiveram algumas dificuldades de autoavaliação, expressão oral e ausência de um pensamento crítico-reflexivo; outros demonstraram ainda insegurança e imaturidade, não sabendo argumentar e/ou de lidar com as críticas/opiniões dos outros, demorando muito tempo a responder, ficando em silêncio ou chorando. Considero que, neste primeiro momento reflexivo e avaliativo, as estagiárias tiveram um papel fulcral pois, apercebendo-se imediatamente dessa reação dos alunos, conseguiram conduzir muito bem o diálogo levantando questões, procurando também que estes citassem os aspetos positivos e justificassem o seu comportamento. A professora cooperante procurou também aquietá-los referindo que, nesta fase, não iria envolver os pais neste processo.
---	---

Comentário [T8]: ☺

por forma a tomar conhecimento dos seus pontos de vista conferindo “tempo” à expressão e argumentação orais.

Fazendo uma reflexão retrospectiva, a diáde considera que, através da implementação do novo painel de avaliação de semanal, **houve melhorias de comportamento e crescentes capacidades de argumentar e refletir auto e heterocriticamente.** Um dos alunos, (G.), que sempre se revelou desafiador com a diáde, graças à implementação do quadro tem melhorado o seu comportamento com receio de estar junto do tubarão. Por outro lado, o quadro tem ajudado no regular desenvolvimento das aulas, uma vez que os alunos constantemente olham para a parede onde se encontra afixado e referem que se vão comportar adequadamente para, se possível, serem transpostos para um nível superior. Alguns dos alunos, demonstrando-se solidários, alertavam o colega do lado para o comportamento a ter em sala de aula motivando a sua tomada de consciência relativamente à sua postura e atitudes.

A diáde, inicialmente, tinha a pretensão de utilizar um programa *online* que permite avaliar o comportamento mediante a atribuição de pontos aos alunos (*ClassDojo*). No entanto, tal não se tornou viável pelo facto de nas primeiras semanas não existir ligação à internet. Contudo, a diáde tem ainda como objetivo aliar este recurso *online* ao quadro.

Por último, a diáde destaca a importância “ [d]o regular de processos, [d]o reforçar de êxitos e [d]o gerar de aprendizagens significativas” (Leite, 1995, p. 14) como principais funções dos momentos de avaliação inerentes ao recurso pedagógico supracitado.

A evolução dos alunos foi progressiva e bastante significativa nos seguintes momentos de auto e heteroavaliação. Os alunos são já capazes de organizar o pensamento e as suas ideias, argumentando de forma mais rápida e justificando a sua avaliação e comportamentos. Foi evidente o esforço que alguns fizeram em ouvir e aprender com as opiniões/críticas/sugestões, com as decisões da maioria da turma e os comentários das professoras. Não mais choraram, revelando maior segurança, autocontrolo, maturidade e responsabilidade pelos seus atos e palavras.

O painel, afixado na sala de aula, serve ainda como motivação e alerta ao comportamento assertivo dos alunos durante o decorrer das atividades, em que estes veem as suas fotografias expostas e não querem ficar nos patamares inferiores do painel; bem como para conhecimento e articulação com os outros professores, especialmente das Atividades de Enriquecimento Curricular e mesmo pais/E.E. aquando do atendimento e reuniões. Estes últimos, apesar de não estarem diretamente envolvidos, tomaram conhecimento e vão também questionando e alertando os seus educandos, apelando e reforçando ao bom comportamento e boa educação.

Considero que este recurso foi bem explorado e contribuiu para uma melhoria dos comportamentos/atitude dos alunos, superando as expectativas.

Comentário [T9]: Muito interessante

ANEXO 2 AVIII – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante EB1/JI de Boucinha	Orientadora Cooperante Marisa Santos
Data da observação 16 de janeiro de 2014	
Ano/Turma 3.º ano, turma I	N.º de alunos 20
Díade Ana Luísa Moreira e Ana Rita Reis	Atividade <i>Se queres conhecer o teu corpo mata um porco</i> (11h – 12h30)
<u>Estagiária observada</u> Ana Luísa Moreira	

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

No próximo dia 16 de janeiro de 2014 (quinta-feira, das 11h às 12h30h) será desenvolvida a atividade *Se queres conhecer o teu corpo, mata um porco* no âmbito da área curricular de Estudo do Meio e subjugada ao conteúdo programático “Sistema circulatório”.

A atividade em si tratar-se-á de uma primeira abordagem ao conteúdo em questão, como tal a estagiária partirá das conceções que os alunos têm relação ao mesmo. Num primeiro momento será estabelecido com os alunos um diálogo sobre a obra abordado na atividade anterior, nomeadamente, sobre a obra abordada (“O coração e a garrafa” de Oliver Jeffers). Tendo em conta a ilustração da guarda final da obra a estagiária questionará a turma se sabem de que órgão se trata, onde se localiza e qual a sua função. Para que os alunos obtenham as respostas às perguntas será apresentado um jogo interativo em que a turma terá de indicar a localização do coração humano sendo ouvido o seu batimento. Por outro lado, torna-se importante que os alunos sintam o seu coração através da colocação de dois dedos no pulso.

Num segundo momento, será recordado o provérbio popular “Se queres

conhecer o teu corpo mata um porco”. A estagiária questionará os alunos se ainda se lembram do seu significado e apresentará um coração de porco. Importa referir que a disposição da sala será alterada para o desenvolvimento da atividade. Perante isto, e para que todos os alunos possam contactar com o coração de porco e observar o momento de dissecação, a estagiária reunirá a turma no centro da sala. Considerando as observações dos alunos, a mestranda fará uma breve explicação da constituição do coração. De regresso ao lugar será realizado o registo do observado através do preenchimento de um esquema do coração humano, em grande grupo e com projeção no quadro branco.

Por último, será projetado um pequeno vídeo explicativo do sistema circulatório e estabelecido um diálogo sobre o mesmo. Como sistematização, torna-se igualmente importante o registo do observado, sendo distribuído a cada aluno um esquema para legendar do sistema circulatório humano. Para o registo do mesmo será utilizado um esquema do sistema circulatório em movimento presente numa moldura de um aluno em papel de cenário (construído pela estagiária), em grande grupo, será recriada a circulação sanguínea e legendado o esquema.

As estratégias e as tarefas a desenvolver resultam da reflexão retrospectiva ao longo do período de prática pedagógica supervisionada que através da observação e dos momentos de diálogo com a orientadora cooperante e com o par pedagógico tem permitido a identificação das necessidades, dificuldades e interesses evidenciadas pela turma, bem como a nível individual.

Neste sentido, a mestranda teve em conta o crescente interesse que a turma tem demonstrado em conhecer o corpo humano, levando para a sala de aula enciclopédias sobre a mesma temática. Perante isto e no sentido de não tornar a atividade maçuda a estagiária teve a preocupação de criar várias tarefas que envolvam os alunos e que os mesmos sejam parte ativa na construção do seu conhecimento através do momento de observação, diálogo e confronto de ideias.

De igual modo, a utilização de um esquema do corpo humano de dimensões reais tem-se revelado uma estratégia que motiva ao alunos e que contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de conhecimentos relativos com corpo humano.

Por fim, a maioria dos alunos demonstra bastante interesse em ler e ouvir ler,

pelo que a estagiária estimulará a leitura de um poema promovendo a interdisciplinaridade. Poderá igualmente verificar-se a ligação com matemática através da contagem da pulsação de cada aluno.

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

A prática pedagógica engloba sempre alguns imprevistos e/ou possíveis dificuldades aquando do desenvolvimento de atividades, pelo que a sua previsão e a respetiva resolução auxiliarão a estagiária.

Neste sentido, a estagiária considera que poderão existir dificuldades ao nível da gestão do grupo, uma vez que a disposição da sala encontrar-se-á modificada, sendo necessário o alerta por parte da estagiária da importância de cumprirem as regras de sala de aula para que a atividade decorra sem interferências.

A par da gestão do grupo, uma outra dificuldade prende-se ao nível da gestão do tempo pelo que poderá existir momentos em que o tempo previsto poderá não ser suficiente. O ultrapassar desta dificuldade engloba momentos de reflexão na ação pelo que a estagiária focar-se-á nos objetivos principais das atividades e nos ritmos e dificuldades apresentados por cada aluno.

Aquando dos momentos de explicação poderão evidenciar-se algumas dificuldades na compreensão das partes constituintes do coração humano e relativos ao processo de circulação sanguínea por parte dos alunos. Perante isto a estagiária repetirá novamente o exposto ou utilizará outras estratégias e/ou ferramentas (por exemplos, vídeos ou outros esquemas) para que os alunos compreendam melhor os conceitos abordados.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Perante o último momento de observação e na qualidade de futura profissional de educação, a estagiária considera fundamental observar a capacidade de manter uma postura correta de comunicação e clareza de linguagem e de interação com o grupo, isto é, a sua postura no decorrer da atividade.

Por outro lado, a estagiária julga ser relevante observar a sua capacidade de

motivação e envolvimento dos alunos através da criação de um clima ativo e dinâmico, de confiança e descontração, respeitando as normas de convivência na sala de aula.

Outros aspetos que a mestrande considera importantes a observar prendem-se com a gestão temporal e sequencial da atividade, a resolução de situações inesperadas e ainda a orientação e acompanhamento de todos alunos no geral e em particular, no decurso da atividade prevista.

Por último, dado se tratar da abordagem de novos conteúdos a estagiária considera importante ser observado o rigor científico do discurso da mestrande ao longo da atividade.

ANEXO 2 A IX – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ANEXO 2 A IX 1 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA

Instituição Cooperante	
Orientadora Cooperante	Turma/Ano_
Díade	N.º d/e alunos
Estagiária observada	Dia:

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

ANEXO 2 A IX 2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL

[illegible]

ⁱ V – Verifica; NV- Não verifica; F- Faltou

ANEXO 2 A IX 3 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO CUMPRIMENTO DE REGRAS DE SALA DE AULA

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO CUMPRIMENTO DAS REGRAS DE SALA DE AULA

Instituição:

Ano/Turma:

N.º de alumnos:

Professora Cooperante:

Estagiária:

Semana:[illegible]

Legenda - V – Verifica; NV- Não verifica; F- Faltou

