



**NM**

Orientação

## RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional visa uma reflexão crítica e sustentada sobre o que se foi concretizando nos distintos níveis educativos, designadamente na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciam-se valências basilares no processo de educação ao longo da vida, por isso torna-se essencial e incontornável a sua articulação. Desta forma, o presente trabalho teve como pressuposto o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir na prática pedagógica de ambos níveis educativos, partindo de um quadro teórico-concetual, que terá que ser adequado às características específicas de cada um. Como tal, foi fundamental desenvolver uma atitude de permanente questionamento, de carácter investigativo e crítico-reflexivo, por forma a proporcionar práticas verdadeiramente significativas e intencionais, para cada situação e contexto. Portanto, ao longo de todo o trabalho adotou-se a metodologia de investigação-ação modelada por momentos de observação, intervenção, reflexão e avaliação, que permitiram a planificação de atividades contextualizadas e intencionais.

O presente relatório estrutura-se em três capítulos e uma reflexão final, sendo que estes caracterizam o quadro teórico-concetual da mestranda, o contexto onde esta se inseriu e a prática investigativa e reflexiva. Assim, todas as ações contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, percebendo que é através de processos de investigação e reflexão que se definem os projetos de formação pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Docência generalista, investigação-ação, profissional reflexivo, desenvolvimento profissional.

## **ABSTRACT**

This report of professional qualification offers a reflexion, both sustained and critical, about what was made on the different educational degrees, namely on the Pre-school Education and the First Degree of Basic Education, on the ambit of the Curricular Unit Pedagogical Supervise, a part of the Master's Degree in Pre-school Education and First Degree of Basic Education.

Pre-school Education and First Degree education stand as the basic valences on the process of education in the life period, and so it becomes essential and undeniable his articulation. The present report had as presupposition the development of skills associated with knowing how to act on the pedagogical practice of both educational levels, starting from a theoretical and conceptual board, which will have to be suitable to the specific characteristics of each one. As so, it was fundamental to develop an attitude of permanent questioning, with researching character and both critic and reflective, in such a way it could provide practices truly significant and intentional for each situation and context. Therefore, during the whole working process it was adopted the methodology of investigation-action, shaped by the observation times, intervention, reflection and evaluation, which allowed a planification of activities in context and with purpose.

This report is organized in three chapters and final observation, in which is characterized the theoretical-conceptual chart of the graduate student, the context she was inserted, the researching practice and reflective practice. Thereby, all the actions contributed for the development of professional skills, putting in perspective that is through processes of research and reflexion that we can define the projects for personal and professional formation.

**Key Words:** general teaching, research-action, reflexive professional, professional development.

# Índice

Índice de anexos	V
Lista de abreviações	VII
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico- legal	3
1.1. Enquadramento legal do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.2. Perfil do docente generalista	7
1.3. Princípios pedagógicos estruturantes da ação docente	12
1.4. Importância de práticas motivadoras e diversificadas na ação docente	16
1.5. Modalidades de avaliação da ação educativa	19
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	23
2.1. Caracterização da instituição educativa	23
2.2. Projeto educativo da instituição	26
2.3. Caracterização do ambiente educativo e da turma	27
2.4. Organização dos espaços e gestão da turma	30
2.5. Metodologia de investigação-ação na prática pedagógica	31
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	37
3.1. A observação, um ato para agir	37
3.2. A planificação como um processo de cooperação com a ação	40
3.3. A ação na prática pedagógica	43
3.4. A reflexão na formação inicial da profissionalidade docente	58

Reflexão final	61
Referências Bibliográficas	66
Legislação consultada	73
Anexos	75

## ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

### **Anexo 2 - Tipo A** (impressos)

Anexo 2AI – Planificação da semana de 12 a 14 de novembro	79
Anexo 2AII – Guião de Pré-Observação da PPS	151
Anexo 2AIII – Listas de verificação de conhecimentos	159
Anexo 2AIV – Mapa conceitual	167
Anexo 2AV – Narrativa individual	169
Anexo 2AVI – Narrativa colaborativa	179

### **Anexo 2 - Tipo B** (suporte digital)

Anexo 2BI – Organigrama da Instituição Colégio Novo da Maia	
Anexo 2BII – Grelha de caracterização sociológica da turma do 1.ºC	
Anexo 2BIII – Disposição/Organização da sala de aula	
Anexo 2BIV – Grelha de observação	
Anexo 2BV – Grelha de caracterização psicológica da turma do 1.ºC	
Anexo 2BVI – Guião de Entrevista	
Anexo 2BVII – Registo fotográfico do cartaz do “macaquinho”	
Anexo 2BVIII – Planificação do dia 14 de janeiro	
Anexo 2BIX – Planificação do dia 13 de novembro	
Anexo 2BX – Planificação do dia 14 de novembro	
Anexo 2BXI – Registo fotográfico da “caixa mágica das frases”	
Anexo 2BXII – Registo fotográfico das retas numéricas	

Anexo 2BXIII – Planificação do dia 15 de janeiro

Anexo 2BXIV – Registo fotográfico do “cartaz das profissões”

Anexo 2BXV – Circular enviada aos pais

## **LISTA DE ABREVIações**

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**ESE- IPP-** Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico do Porto

**PPS-** Prática Pedagógica Supervisionada

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UC-** Unidade Curricular

**ZDP-** Zona de Desenvolvimento Próximo



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da ESE-IPP. Este relatório foi elaborado tendo como intenção a obtenção de grau de mestre e, ainda assegurar a titularidade da habilitação profissional para a docência de educador de infância e de professor do 1.º CEB. Nesta perspetiva, a sua composição corresponderá a uma síntese de todo o trabalho desenvolvido na EPE e no 1.º CEB.

Com o presente documento, pretende-se contextualizar o percurso formativo da mestranda, numa perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada, realçando o desenvolvimento dos princípios orientadores da ação. Assim, procurou-se fomentar e desenvolver os processos de autoanálise, indispensáveis à reformulação do pensamento e da ação docente.

O estágio realizado na EPE foi desenvolvido no Infantário Monfortinhos de Real, na sala dos cinco anos, tendo-se iniciado no dia 19 de fevereiro e terminado no dia 13 de junho de 2014, sendo que o relatório de qualificação profissional já foi redigido (cf. Anexo 1). Relativamente, à PPS no Ensino do 1.º CEB, o presente relatório evidencia o desenvolvimento da formanda ao longo deste nível educativo, sendo que ocorreu no Colégio Novo da Maia, na turma 1.ºC, iniciando-se no dia 1 de outubro e cessado no dia 23 de janeiro de 2015. Posto isto, com este relatório de qualificação profissional pretende-se evidenciar a mobilização dos saberes da formanda, à luz de um quadro teórico-concetual sólido e adequado às características específicas dos contextos da PPS. Nesta perspetiva, procurou-se compreender e problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

O presente relatório de estágio de qualificação profissional é composto por três capítulos e uma reflexão final. O primeiro capítulo referencia o enquadramento teórico-legal, evidenciando as principais fontes que estruturaram o quadro teórico-concetual da formanda e que apoiaram a PPS no 1.º CEB. As perspetivas elencadas neste capítulo como, o enquadramento legal do 1.º CEB, o perfil do docente generalista, os princípios pedagógicos estruturantes da ação, a importância de práticas motivadoras e diversificadas na ação docente e as modalidades de avaliação da ação educativa correspondem aos primeiros alicerces para a construção de um perfil profissional. No segundo capítulo, realiza-se a caracterização geral da instituição de estágio no 1.º CEB, bem como dos elementos que se consideram relevantes para compreender o seu ambiente educativo. Relativamente ao terceiro capítulo, onde se realiza uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos no 1.º CEB, a formanda concebe uma reflexão sobre as ações desenvolvida, salientando os seus resultados e os possíveis significados das mesmas no seu processo formativo. A reflexão final corresponde ao último momento reflexivo do relatório de estágio, onde a mestranda irá apresentar o contributo das duas valências de PPS no desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, assim como as potencialidades e os constrangimentos encontrados durante este percurso formativo.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e as legais que foram utilizadas na composição do presente relatório de qualificação profissional, bem como os anexos, indispensáveis para ilustrar algumas das situações descritas ao longo do relatório. Estes serão divididos em dois anexos: anexo 1 que corresponde ao relatório de qualificação profissional na EPE, em suporte digital e anexo 2 aos documentos relativos à PPS no ensino do 1.º CEB. Este último anexo, está dividido em tipo A, anexos impressos, e tipo B, anexos digitais.

# **CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO- LEGAL**

O presente capítulo visa explorar os pressupostos teóricos e os documentos legais que sustentaram e alicerçaram a ação da formanda, revelando-se basilares para a construção e desenvolvimento dos saberes profissionais de um docente. Nesta perspetiva, a mestranda refletirá sobre o enquadramento legal que orienta o 1.º CEB, através de normativos e documentos que orientam o presente nível de ensino. De seguida, apresentará os princípios pedagógicos que orientaram a sua ação e as suas opções educativas, bem como o perfil de docente generalista, uma vez que é aquele para o qual se está a formar. Por fim, evidenciará as práticas motivadoras que o docente deverá adotar ao longo da sua ação e a avaliação. No que concerne, às práticas motivadoras, a formanda, salientará as estratégias motivadoras e intrínsecas da intencionalidade educativa e na avaliação, abordará as suas modalidades, designadamente a diagnóstica, formativa e sumativa, que fomentam a qualidade das práticas que se desenvolvem.

## **1.1. Enquadramento legal do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo dos tempos o ensino em Portugal, foi perspetivado de forma diferente, devido às mudanças políticas, económicas e sociais que estabeleceram uma relação com o que contribuía para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. A qualidade da educação, segundo Borràs (2001a, p. 14), constitui uma “das grandes preocupações dos sistemas educativos (...) não se trata de ter mais horas, mais atividades ou mais recursos, mas sim de oferecer o que se revelará necessidades e idóneo num futuro (...)”. Deste modo, o direito à educação e ao ensino perspetiva uma oportunidade para todos os cidadãos portugueses realizarem

“experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que [garantem], efetivamente, o direito ao sucesso escolar” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 23). Neste sentido, considera-se essencial conhecer os documentos normativos e oficiais que alicerçam o ensino básico. Assim, um dos documentos normativos que regula e organiza o sistema educativo Português, é a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), que estabelece os princípios gerais pelos quais o sistema educativo se rege, enfatiza os princípios organizativos e as metas a atingir em cada ciclo de ensino.

O Ministério da Educação (1997) concebe a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no sistema de educação ao longo da vida, porém, esta não é de carácter obrigatório. A fase que lhe sucede é o ensino básico, sendo que incorpora três ciclos de ensino, o 1.º CEB que integra quatro anos de escolaridade, o 2.º CEB de dois anos e o 3.º CEB de três anos de escolaridade, que de acordo com a LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) é universal, obrigatório e gratuito.

O ensino básico, designadamente o 1.º CEB, juntamente com a educação pré-escolar, constitui a pedra angular de todas as aprendizagens ao longo da vida de cada cidadão, uma vez que são estes níveis que criam as condições necessárias para os indivíduos continuarem a aprender e onde começam a adquirir ferramentas essenciais para aprender a aprender. Por isso, este deverá sustentar três objetivos gerais, que contemplam a sua importância: conceber condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, proporcionar a mobilização e domínios de saber, ferramentas, capacidades, atitudes e valores e, por fim, potenciar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de todos os alunos (Departamento de Educação Básica, 2004). Portanto, considerando o 1.º CEB como um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, capítulo II, artigo 8.º, alínea 1-a) que desenvolve todas as áreas do saber, ou por uma coadjuvação, o Ministério da Educação apresentou uma matriz das componentes curriculares e cargas horárias que se devem desenvolver neste nível de ensino. Assim, de acordo com a matriz do Decreto-lei n.º 91/2013 de

10 de julho, a componente curricular do 1.º CEB organiza-se nas áreas curriculares de português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e ofertas complementares que, visam uma carga horária que deverá ser cumprida por todas as instituições educativas. Desta forma, são definidas como áreas de frequência obrigatória, todas as áreas curriculares, sendo que estas últimas "tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de português e matemática" (ibid, artigo 13.º, alínea 1). Contudo, existe uma componente curricular de frequência facultativa, as atividades de enriquecimento curricular, que abrange projetos desenvolvidos pelas escolas no âmbito da formação pessoal e social dos alunos.

Além de documentos normativos que orientam o sistema educativo, no âmbito do 1.ºCEB, o Ministério da Educação criou documentos orientadores como: programas e metas curriculares, que apoiam a gestão do currículo, a planificação e organização do ensino. Neste sentido, prevê-se que o professor seja promotor de aprendizagens, tendo em consideração os documentos orientadores da prática pedagógica, sendo um deles os programas das distintas áreas curriculares. Estes emergem no sistema educativo com o intuito de garantir conhecimentos comuns a todos os alunos e evitar as "sobreposições, repetições, incoerências ou contradições entre as etapas e entre as áreas (...) das diversas etapas" (Borràs, 2001a p.18).

As metas curriculares também estão inseridas na estratégia global do desenvolvimento do currículo, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e o Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, as metas curriculares fornecem uma visão mais objetivada do que se pretende alcançar, permitindo que os estabelecimentos de ensino e os docentes se concentrem no que é, considerado, essencial e delineiem as melhores estratégias de ensino. Em ambos os documentos orientadores, está implícito a preocupação de potenciar e aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento de cada aluno. Todavia, estes princípios deverão ser perspetivados

pelo docente como orientadores, gestores e guias do ensino e da aprendizagem, sendo que só flexibilizando e adaptando estes instrumentos às características dos contextos e dos alunos é que se poderá melhorar a qualidade das aprendizagens. Tal com salienta Borràs (2001a, p.15) “uma proposta aberta e flexível (...) facilita uma resposta adaptada às necessidades educativas de todos os alunos e de cada um em particular.” A par destes documentos, existem outros que orientam a prática educativa ao nível do estabelecimento de ensino, tal como o Projeto Educativo de Estabelecimento, apresentado como um instrumento que “consagra a orientação educativa (...) da escola (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola (...) se propõe cumprir a sua função” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, artigo 9.º, alínea 1-a). O Plano anual de Atividades que contribui para a autonomia da escola, definindo, assim, “em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades” (ibid, alínea 1-c). E, ainda o Projeto Curricular de turma, que visa adequar ao contexto de cada turma “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, artigo 2.º, alínea 4).

Na atualidade, a escola não se limita ao trabalho curricular intimamente ligado aos documentos tutelados pelo Ministério da Educação, como os programas e metas curriculares para o 1.º CEB, como profere Pardal (1993, p.9) “A escola é, de facto, um poderoso agente de formação”, onde a totalidade do ensino e aprendizagem se articula e relaciona com o cognitivo, o afetivo, o social e o motor de cada indivíduo que constitui a escola. Nesta perspetiva, dever-se-á realçar a complexidade e responsabilidade do ato de educar, mas também a liberdade que cada profissional possui para atingir objetivos definidos para os distintos ciclos de ensino, que preconizam o sentido de educação. Partindo desta conceção, a formanda ao longo da sua prática procurou analisar os programas e metas curriculares, concebendo-os como instrumentos que guiam a sua ação, tendo sempre autonomia de os estruturar de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Portanto, são vários os

caminhos que se pode seguir no desenvolvimento do currículo, o importante é que a intervenção se revele com um ato reflexivo, consistente e ajustado a cada contexto.

## 1.2. Perfil do docente generalista

O processo de conhecimento e avanço na intervenção de um docente, segundo Alonso e Roldão (2005, p.13) levanta a questão “Que é ser Professor”, que à partida emerge uma difícil resposta. Porém, reconhece-se que no plano do senso comum e socialmente, o docente caracteriza-se pelo ato de ensinar, sendo que enfatiza duas perspetivas distintas. A primeira, considera que “(...) o professor “ensina” porque enquanto “professa”- expõe, apresenta, disponibiliza - um saber conteudinal que domina” (ibid, p. 15) e a segunda refere que “ o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer (...), a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o “saber” e o “aprendente” (ibidem).

Assim, ao estatuto docente associa-se a responsabilidade pela mediação entre o saber e o aluno, sendo que pela orientação intencional das ações de ensino, ele conduz à possibilidade concreta, de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver mobilizado (Borràs, 2001b). Tal como salienta Shulman (1987, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 16) o docente não caracteriza a “especificidade da sua função pelo conteúdo científico (...) que apresenta ou expõe, mas sim pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo” se consiga tornar conhecido, apreendido e mobilizado através do ato de ensinar.

Na atualidade, o perfil do professor assenta num profissional preparado, com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permite desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, capaz de responder à diversidade. Desta forma, a função primordial do professor de hoje é estimular aprendizagens significativas nos alunos, perspetivando o seu desenvolvimento global, enquanto cidadão e indivíduo

específico. Nesta perspetiva, surge o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), com o intuito de definir uma visão amplificada da personalidade docente, uma vez que organiza-a em quatro dimensões interrelacionais, que constituem a prática docente.

Esta visão amplificada da personalidade docente visa desenvolver as seguintes dimensões: profissional, social e ética, que promove aprendizagens curriculares, que ajudam o docente a fundamentar as suas ações num saber específico, considerando os diversos saberes em função da prática, social e eticamente situada; de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que fomenta aprendizagens relativas ao currículo, enquadrando uma relação pedagógica de qualidade; de participação na escola e de relação com a comunidade, em que o docente executa a sua atividade profissional, de acordo com as distintas dimensões da escola. E por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que incorpora a formação constante do docente, como um elemento constitutivo da sua ação profissional. Estas dimensões gerais permitem aos professores agir e reagir de uma forma mais adequada às situações complexas da atividade profissional, através da mobilização de saberes, atitudes e capacidades pessoais (ibidem). Assim, foi considerando estas dimensões que a formanda foi desenvolvendo a sua profissionalidade, de forma a tornar-se num futuro docente consciente da sua prática e em constante melhoramento.

A par deste normativo surge o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que define o perfil específico que um professor do 1.º CEB deverá desenvolver, nomeadamente nas dimensões do ensino e aprendizagem. Este perfil suporta um valor incomensurável, uma vez que, além de definir as capacidades técnicas especializadas do professor, ele estimula o desenvolvimento de capacidades “pessoais e sociais que [ajudaram] a estabelecer e construir de forma mais adequada a relação com (...) os alunos” (Pérez, 2009, p.13). Nesta perspetiva, é da responsabilidade do docente ajudar os alunos a desenvolverem e descobrirem os

seus próprios meios, para serem capazes de alcançarem objetivos pessoais e traçarem metas, por forma a consciencializarem-se de que há sempre mais para aprender. O professor assume-se, à luz da perspectiva sócio construtivista, como um mediador do conhecimento, que pretende fomentar no aluno a capacidade de co construir de forma ativa as suas aprendizagens, tendo sempre em vista a partilha e o envolvimento de ambos.

No âmbito do 1.º CEB, o regime de docência é definido pela monodocência, processo educativo da responsabilidade de um professor titular de turma, sendo que este é concebido como um “docente que assegura, pelo menos, a lecionação das disciplinas de Matemática, de Português e de Estudo do Meio a uma turma” (Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio, artigo 2.º, alínea d). Neste ciclo de ensino, os docentes são considerados professores de crianças e não de uma área curricular específica, levando a que estes sejam orientadores constantes de um grupo de alunos, acompanhando-o, conhecendo-o e responsabilizando-se por ele e por cada elemento que o constitui. Consequentemente, evidencia-se uma relação de maior proximidade com cada aluno e com o seu meio envolvente, o que promove uma responsabilidade integral por tudo o que acontece na sala de aula e com os alunos (Formosinho, 1998).

Apesar de se consagrar este nível de ensino globalizante, em que um único professor é responsável, admite-se que esse responsável pelo desenvolvimento do aluno pode ser coadjuvado em áreas específicas. Mas, só poderá desenvolver a coadjuvação “quando necessária e devidamente fundamentada, nas Expressões Artísticas ou Físico-Motoras” (Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio, artigo 11.º, alínea e) ou, ainda em qualquer área curricular do 1.º CEB, com maior relevância nas áreas de português e matemática, por forma “a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos” (ibid, artigo 4.º, alínea 9-a).

Na atualidade, o conceito de monodocência tem evoluído de “professor único de responsabilidade exclusiva para o professor nuclear, coordenador, responsável de uma equipa pedagógica, rentabilizando espaços e recursos” (Mouraz & Silva, 2001, p.

79). Estimulando-se, desta forma, procedimentos que permitem o trabalho em equipa, constituindo redes que quebram este isolamento da monodocência e que fomentam a intercâmbio entre saberes, experiências e cooperação entre as distintas áreas do saber. Nesta perspetiva, desenvolve-se a conceção de monodocência coadjuvada, que concebe uma colaboração e auxílio solidário entre professores e áreas curriculares, fomentando-se a partilha entre saberes e experiências. Segundo Leite (2001, p. 51) com a coadjuvação pretende-se descobrir respostas para a progressão “ dos conhecimentos (...) e para fomentar um trabalho em equipa (...) que (...) permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecedor e que (...) permita desenvolver intervenções” e uma formação com melhor qualidade e eficiência. Assim, a monodocência coadjuvada assume uma importância quando se apoia num processo de partilha de saberes, de experiência e cooperação entre docentes. Contudo, é essencial que os docentes que desenvolvem este perfil saibam a finalidade que estão a desenvolver em cada atividade, como é que ela se integra nos propósitos dos professores que coadjuvam, procurando, assim, a integração curricular de todas as dimensões do 1.º CEB. Nesta perspetiva, é fundamental que a formação destes docentes se oriente no sentido de os capacitar para fazerem uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo como forma de ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes (Alonso & Roldão, 2000). Portanto, por forma a fomentar nos alunos um desenvolvimento e uma construção de conhecimentos de forma integrada o professor deverá estruturar um caminho estratégico, sendo fundamentado na articulação curricular.

A educação, o ensino e a aprendizagem não constituem fatias de um bolo, ou mesmo a soma de andares de um bolo, que se fragmentam. Constituem, sim um processo articulado, onde se processa um desenvolvimento realmente pleno, em que as aprendizagens de todas as áreas do conhecimento estabelecem uma relação, tal como acontece no quotidiano e na realidade. Nesta perspetiva, a articulação curricular pressupõe a interligação de saberes provenientes de diferentes campos do

conhecimento, reportando-se para a sequencialidade que deverá nortear todo o processo educativo, dado que as capacidades e competências a desenvolver nos alunos devem ser realizadas de forma contínua e progressiva. Além disso, é necessário incidir num processo que requiere convergências dentro da diversidade de propostas de atividades e de conhecimentos.

A articulação curricular estrutura e desenvolve os processos de ensino e aprendizagem, isto porque faculta a interligação dos saberes por parte dos alunos e possibilita a construção de uma visão global dos conhecimentos que se mobilizam. Por outro lado, apresenta-se como uma mais-valia na implementação dos programas e metas, contribuindo, assim, para o recurso a estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes e que vão ao encontro das perspetivas globalizantes do conhecimento (idem). Como afirma Pombo (2004, p.118), a articulação curricular possibilita a “economia de esforços e até mesmo uma melhor gestão de recursos, por exemplo, no que diz respeito, à utilização de instrumentos ou à recolha de informação proveniente de diversas [áreas curriculares]”, ou seja, permite recuperar o sentido real que fundamenta grande parte da capacidade motivacional do ensino e aprendizagem. Esta capacidade fundamenta-se nos distintos conhecimentos, perspetivados no perfil de docente do 1.º CEB, designadamente os pedagógicos, científicos e didáticos (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Desta forma, no desenvolvimento da prática pedagógica o docente deverá desenvolver aprendizagens nos alunos, mobilizando de forma integrada saberes científicos e didáticos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem, bem como deverá estimular a “integração de todas as vertentes do currículo e articular as aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as de 2.º ciclo” (ibid, capítulo II, alínea 2-b e c). Isto para que se promova transposições conceptuais e metodológicas entre as diversas áreas curriculares e se incentivem a “exploração heurística de temas susceptíveis de articular alguns dos conteúdos programáticos das [áreas] curriculares (...) [visando] alguma integração dos saberes” (Pombo, 2004,

pp.121-122). Assim, durante a PPS da mestranda, perspectivou-se este conceito como promotor da construção do currículo, abrindo-o no sentido da contextualização das atividades, onde se realizam experiências que têm por fim, a criação de pontes e articulações entre os distintos domínios aparentemente afastados.

### 1.3. Princípios pedagógicos estruturantes da ação docente

A prática educativa é alicerçada em princípios pedagógicos que orientam o modo como o professor ensina e a forma como mobiliza o seu conhecimento, para que o aluno aprenda. Desta forma, a ação do docente deverá apoiar-se na reflexão e na consideração, persistente e cuidadosa, daquilo em que se acredita e se pratica, tendo em conta os princípios que a justificam e a desenvolvem. Uma prática pedagógica fundamentada e reflexiva, de acordo com princípios pedagógicos, conduzem à construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a ação e estimula a edificação de um movimento circular em que a teoria alumia a prática e a prática interroga a teoria (Oliveira & Vasconcelos, 2010). À luz desta perspectiva, a mestranda pretende referenciar os princípios pedagógicos que sustentaram a sua ação e permitiram tornar explícitas as suas intencionalidades educativas. Partindo deste pressuposto, as teorias que fundamentaram a prática pedagógica da formanda foram: o construtivismo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e o sócio construtivismo.

Durante décadas, o ensino perspectivava o aluno como uma tábua rasa, sem qualquer sabedoria, enquanto o professor era perspectivado como um ser dogmático, que se situava no centro do sistema educativo. De acordo com Houssage (1993, citado por Perraudou, 1996, p. 55-54) o ensino equiparava-se a um triângulo pedagógico “composto [por] três elementos – o saber, o professor e o aluno”, sendo que os dois primeiros constituíam-se como sujeitos, ao passo que o último tinha de

aceitar o que lhe era imposto, “o lugar de morto ou então fingir-se de parvo” (ibidem). Contudo, esta visão do ensino, do professor e do aluno foi-se dissipando, dando origem a uma aprendizagem focalizada mais nos processos do que nos resultados.

Ao longo dos tempos foram vários os autores que apelaram à renovação do papel desempenhado pelo aluno e pelo professor. Claparède (1968 citado por Parraudeu, 1996, p.46) foi um desses autores, defendendo que “em vez de se limitar a transmitir-lhes os conhecimentos que (...) [o aluno] possui, ajudá-los-á a adquirirem-nos eles próprios por meio de trabalho e pesquisas pessoais”. Assim, começaram a surgir correntes que modificaram a concepção do triângulo pedagógico, nomeadamente o construtivismo defendido por Piaget. Para este pedagogo o conhecimento do meio não era um simples dado exterior, nem estava predeterminado no indivíduo, ele resultava da conjugação e das trocas entre o indivíduo e o meio. Partindo desta concepção, surge o construtivismo, que concebe o conhecimento como “algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência” (Arends, 1995, p. 4).

Desta forma, a aprendizagem estrutura-se como um processo social, onde se constroem significados influenciados pela interação entre o conhecimento e as novas experiências de aprendizagem. O construtivismo leva a cabo a ideia de que o professor não deve ensinar “mas, sim procurar condições para que o aluno aprenda” (Deval, 2000, p. 112). Dever-se-á salientar, que esta teoria não impede que certos contributos possam ser tidos em consideração. De acordo com Parraudeu (1996, 54) “a orientação clara e rígida para uma corrente filosófica não é uma escolha rígida e exclusiva”, pois o contexto que envolve os professores e os alunos influenciam as tomadas de decisões e os princípios pedagógicas que orientam a prática. Importa referenciar, que durante a PPS, a mestranda deparou-se com esta situação, pois a filosofia incorporada pela instituição caminhava numa perspetiva diferente. Contudo, a formanda tentou mobilizar a sua perspetiva tendo em conta a abordagem que proliferava no contexto onde se inseriu.

Ao construtivismo defendido por Piaget, Vygotsky veio acrescentar, através da teoria da ZDP, que a “aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que aprendizagem a solo” (Fino, 2001, p. 2). Desta forma, para Vygotsky a aprendizagem só se desenvolve quando o aluno participa em ambientes e práticas específicas que a fomentem, pois não se poderá pensar que o discente se vai desenvolver com o tempo. Este não tem por si só, instrumentos para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento, pois as suas aprendizagens dependerão das experiências que lhe são propostas. No entanto, este pedagogo concede importância à atividade do sujeito no seu desenvolvimento, porém define uma condição fundamental, que é a situação emergir da interação com outras pessoas mais desenvolvidas, uma vez que lhe darão mais oportunidades para desenvolver o seu conhecimento (Borràs, 2001b).

Na teoria defendida por Vygotsky (1998, p. 110), numa situação de aprendizagem constrói-se uma ZDP, que consiste na

(...) distância entre o seu desenvolvimento real (...) e o nível do seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento mental de um aluno, para este pedagogo, concebe-se pelo conhecimento do que se consegue realizar com o apoio de outras pessoas mais desenvolvidas. Assim, quando se constrói uma aprendizagem na ZDP significa que o aluno que detém maior conhecimento situa-se numa posição próxima do desenvolvimento mental e dos conhecimentos do aluno (Borràs, 2001b). Articulado o construtivismo e o conceito de ZDP, Rinaldi (s.a, citado por Edwards, Gandine & Forman, 1999, p.116) também concebe o aluno como um “construtivista social”, salientando que “todo o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo”. Considera-se fundamental que o professor estabeleça um relacionamento próximo com todos os alunos, baseando esse relacionamento no sistema social da escola, uma vez que “os sentidos e a mente da criança precisam de ajuda dos outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações”(ibid, p.302).

Aliado à importância das relações estabelecidas entre meio e o indivíduo, surge uma nova teoria o sócio construtivismo, defendida por Vygotsky (1998), que perspectiva a aprendizagem como um construtor social. Neste princípio, para se fomentar a aprendizagem é necessário o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem em grupo, a partilha de perspectivas e o pensamento sistémico, dado que a aprendizagem é construída pela interação social e pelas tarefas partilhadas. Segundo Cabanas (2002) o sócio construtivismo é um princípio distante do modelo tradicional de ensino, pois apresenta a aprendizagem com uma diretriz pessoal e ativa, onde o aluno é considerado protagonista. Tal como evidencia o nome da pedagogia, ela representa a emergência de um ensino que confere respostas às funções naturais e espontâneas dos alunos, satisfazendo “ (...) as necessidades biológicas e psicológicas do indivíduo e, através delas, as suas necessidades lógicas e culturais” (ibid, p. 82).

No princípio pedagógico construtivista o aluno era concebido como um indivíduo ativo, que constrói a sua própria ação sobre o real, no princípio sócio construtivista ele é simultaneamente um sujeito interativo, uma vez que não só constrói conhecimento, como também se constrói a si próprio a partir das interações que se estabelecem entre o meio, com a cultura e com os outros. Neste sentido, a aprendizagem, segundo o sócio construtivismo, resulta da ação, num processo no qual todos os indivíduos são ativos e que se enfatiza a importância da atividade, do envolvimento e da partilha entre sujeitos, podendo afirmar-se que o contexto é concebido como determinante para a aprendizagem. Na prática, a mestrandia procurou evidenciar os princípios pedagógicos, preconizados à luz destas teorias, por forma a conceber um ensino e aprendizagem onde o aluno assume um papel de protagonista do seu conhecimento, do dos outros e do meio que o rodeia.

Em sùmula, tendo em conta os princípios pedagógicos referenciados, o aluno nunca poderá ser percecionado como uma tábua rasa ou moldado apenas pela ação do meio, mas deverá ser encarado como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que sofre influências do meio que o envolve, influenciando-o de modo recíproco. Assim, poder-se-á afirmar que o papel do docente é de mediador do ensino e

aprendizagem, pois é “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p. 12).

#### 1.4. Importância de práticas motivadoras e diversificadas na ação docente

O ensino é perspectivado como uma atividade reflexiva, em que o profissional de educação objetiva e reflete sobre “cada passo que dá” e sobre cada opção que seleciona para desenvolver o ensino e aprendizagem. Corroborando com Zeichner (1993,p.22) os professores que refletem sobre as suas práticas “sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições (...) [modelam] as suas experiências de ensino”.

O professor é que deverá criar as condições para que “os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física a da manipulação dos objectivos e meios didácticos, à descoberta” (Departamento da Educação Básica, 2004, p.23), de novos e propícios caminhos e saberes. Nesta perspectiva, o docente terá que conceber o ato de ensinar como uma oportunidade que os alunos têm para realizarem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, para que os discentes se possam desenvolver. Assim, fomentar estratégias no ensino e aprendizagem que facilitem, motivem e estimulem os alunos para o ensino e para a construção de novos conhecimentos será um objetivo de trabalho para cada docente do 1.º CEB. De facto, a aprendizagem não requer apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas de certos domínios, ela necessita de estimulação e motivação para que sejam mobilizados e apreendidos.

Para Lemos (2010, p. 196) a aprendizagem deverá incorporar a motivação, como uma estratégia que modela os comportamentos e as aprendizagens dos alunos, uma

vez que é concebida como “a força que energiza e dirige o comportamento”. A motivação estimula os alunos para desejar aprender e rentabilizar as suas capacidades, renovando o processo de ensino e aprendizagem em práticas motivadoras. Alguns autores, como Bertão, Ferreira e Santos (1999) estruturam a motivação em dois fatores: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. O primeiro fator remete para a “ação realizada pelo interesse despertado pelas características inerentes à actividade” (ibid, p.71), isto é, o comportamento tem origem no interesse e curiosidade própria do aluno. Enquanto, a motivação extrínseca conduz “ao comportamento orientado para a obtenção de algo exterior à atividade” (ibidem), ou seja, quando os alunos são influenciados por fatores externos.

Segundo Arends (1995), motivar os alunos a permanecer nas atividades/tarefas de aprendizagem, por vezes torna-se difícil, uma vez que existem uns mais motivados do que outros e tarefas mais interessantes do que outras. Desta forma, o professor deverá construir e fomentar contextos de aprendizagem motivadores, que levem a que os alunos tenham atitudes positivas e demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e o envolvimento nas atividades propostas. O profissional de educação recorre a várias estratégias e recompensas externas, como por exemplo: carimbos de parabéns para evidenciar o bom desempenho nas atividades; a classificação, através de autocolantes com siglas que declaram o desempenho, comportamento e responsabilidade do aluno, entre outros, na tentativa de captar a atenção dos alunos e, também, melhorar o nível de envolvimento destes na aula ou na atividade. Dever-se-á salientar que os exemplos enunciados foram desenvolvidos na prática pedagógica da mestranda, por forma a promover estratégias diversificadas, que difundisse um ensino e aprendizagem numa dinâmica diferenciada. A utilização de materiais concretos, para lecionar um conteúdo ou estabelecer uma articulação entre distintos conteúdos e áreas curriculares, também fomenta ambientes estimulantes e propícios para o envolvimento dos alunos, uma vez que o material servirá como instrumento mediador entre os conteúdos de

caráter disciplinar, o professor e o aluno. Tal como profere Borràs (2001b, p.294) o material é concebido com um “elemento intermediário que seleccionou e tornou compreensível uma série de conhecimentos”. Uma outra estratégia motivacional utilizada pelos professores, como forma diferente de apresentar os conteúdos e de fomentar o ensino e aprendizagem é o uso da Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O ensino atual, encontra-se envolvido numa era tecnológica em que as TIC desempenham um papel central na sociedade e nas formas de comunicação, de acesso à informação e produção de conhecimento. Nas culturas mais jovens de hoje, reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos alunos e da sociedade fundamentado nesta era tecnológica, por isso torna-se importante que o professor a mobilize para o ensino, como uma estratégia motivadora. Segundo Coutinho e Lisbôa (2011, p. 252) a sociedade atual caminha para um conhecimento que impõe “uma alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem e um investimento na disponibilidade de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados”. Desta forma, utilizar as TIC na sala de aula promove a sua importância na vida de cada aluno e estimula novas capacidades nesta sociedade de permanente evolução tecnológica (Mitchell, 2000). Esta estratégia de ensino e aprendizagem, como se aproxima ao quotidiano do aluno e à inovação, provoca no aluno um estímulo, uma motivação maior para aprender. É neste sentido, que a formanda no decorrer da PPS procurou desenvolver estratégias diversificadas, recorrendo a recursos distintos, como se procurará demonstrar no terceiro capítulo do presente relatório.

Além destas estratégias fomentarem um ensino e aprendizagem motivador e estimulante, os professores não se devem esquecer do caráter subjacente a todas estratégias motivacionais, a relação afetiva entre professor e aluno. Quando existe uma relação de empatia entre os mesmos e o professor estimula, motiva e reconhece o desempenho do aluno, o rendimento dos dois é diferente. O professor fica mais benevolente a retirar dúvidas, a incentivar o aluno a desenvolver o seu

conhecimento, a pesquisar e a elogiá-lo. Por sua vez, o aluno fica motivado para as suas atividades/aulas, para participar e construir ativamente todo o conhecimento com o professor. Nesta perspectiva, a relação afetiva nunca poderá representar um suplemento das estratégias utilizadas pelos docentes, deverá ser, sim a base de toda a prática pedagógica do docente. Assim, esta característica afetiva acaba por se tornar numa motivação intrínseca para o aluno, que apoiada na confiança, na estimulação e motivação, mobilizará aprendizagens significativas em cada atividade desenvolvida pelo professor.

### 1.5. Modalidades de avaliação da ação educativa

O ato de ensinar conduz a uma inquietação transversal a todos os níveis de escolaridade, nomeadamente na qualidade das práticas que se desenvolvem na escola, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços educativos que são prestados aos cidadãos, designadamente aos alunos. Na atualidade, em todas as escolas, ciclos de ensino e áreas curriculares prolifera a importância de desenvolver um currículo de qualidade, que depende de múltiplos fatores, entre os quais se integra, com grande relevância, o processo de avaliação. Como tal, para desenvolver e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem é necessário que as escolas, e todos os setores que estão subjacentes, melhorem a compreensão e a renovação dos processos de avaliação em todas as áreas curriculares. É partindo desta perspectiva, e considerando que a avaliação é um processo não isento de dilemas e preocupações, que se procurará refletir sobre as distintas modalidades de avaliação que estão implícitas nos processos educativos e na ação de cada docente.

O termo avaliação associa-se a diferentes aceções e práticas avaliativas diferenciadas, desta forma torna-se pertinente esclarecer o que se entende por avaliação. Na perspectiva de Pacheco (1996, p.129) “a avaliação apresenta-se com um

processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisão seja qual for a perspectiva que adoptarmos”. Desta forma, a avaliação envolve juízos de valor sobre a informação considerada pertinente, para tomar decisões e sobre os critérios que se devem utilizar para obter e valorizar essa informação. Portanto, avalia-se para “atuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades” (Bassedas, Huguet, e Solé, 2000, p.190). O processo de avaliação é orientado pelo estímulo de recolha de informação que permitirá compreender, orientar e melhorar as práticas educativas, a aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Sendo que para este efeito o professor deverá adotar um carácter processual e contínuo, numa perspectiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada (Sanches, 2003). Assim sendo, a principal finalidade da avaliação é contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens de cada aluno e da turma, pelo questionamento e mudança da prática do docente. Contudo, não se deverá apenas incidir sobre os resultados, mas sobretudo sobre os processos, permitindo ao professor, de certa forma, conhecer os ritmos de aprendizagem, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo das aulas e do ano letivo, as habilidades, os conhecimentos, bem como permitir avaliar a sua prática e refletir sobre as estratégias e metodologias adotadas.

Todavia, a avaliação a desenvolver com os alunos deverá ser realizada de forma contínua e integrada nas distintas etapas do processo de ensino e aprendizagem, por forma a atribuir-lhes distintas finalidades. Desta forma, esta fundamentar-se-á em três finalidades: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é perspectivada e realizada no início de cada ano de escolaridade ou quando se considere oportuno (Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Esta modalidade de avaliação visa facilitar a integração escolar do aluno, auxiliando a orientação escolar e vocacional e, ainda visa o reajustamento de estratégias de ensino. A avaliação formativa, tem como objetivo primordial, gerar medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver,

tendo como intuito “melhorar a aprendizagem em curso informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os êxitos e as suas dificuldades” (Hadj, 1994, pp. 63-64). A formanda, ao longo da sua prática pedagógica investiu essencialmente nesta modalidade de avaliação, por forma a nortear as atividades que se iam desenvolvendo.

A avaliação sumativa no 1.º CEB “ traduz-se na formação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivo a classificação e a certificação” (Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, artigo 26.º, alínea 1). Nesta perspetiva, a avaliação sumativa é uma avaliação realizada no final de um determinado período formativo. Geralmente, esta é representada por uma nota que pretende indicar o nível global de cada aluno e uma síntese descritiva dessa apreciação, com a finalidade de sistematizar e interpretar a informação obtida, ao longo do processo educativo e, ainda como um meio de ponderar os progressos realizados pelos alunos.

Em suma, seja qual for a modalidade de avaliação incorporada no processo educativo deverá ser perspetivada como uma componente que procura novas e sempre cada vez melhores respostas educativas, desencadeadoras de incentivo e de prazer em aprender.



## **CAPÍTULO II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A escola, atualmente, ocupa uma grande parte do quotidiano das crianças e dos jovens, adquirindo assim uma importância crucial no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Portanto, sendo a educação um eixo estruturante para a vida de cada cidadão, torna-se pertinente compreender em que contexto se insere a instituição, bem como as dinâmicas escolares que esta integra. Desta forma, a mestranda considera pertinente neste capítulo caracterizar a instituição educativa onde foi desenvolvida a prática pedagógica no contexto do 1.º CEB, o ambiente educativo que incorpora os alunos e a metodologia de investigação-ação que a formanda desenvolveu no decorrer da sua prática pedagógica.

### **2.1. Caracterização da instituição educativa**

A prática pedagógica no 1.º CEB decorreu no estabelecimento educativo Colégio Novo da Maia. A presente instituição é um estabelecimento de ensino que desenvolve a sua atividade no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperante, que contempla na sua oferta educativa valências diferenciadas: creche, jardim-de-infância, 1.º, 2.º, 3.º CEB e o Ensino Secundário. O estabelecimento educativo encontra-se reconhecido a nível ministerial e concelhio, na sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional, com um regime de autonomia pedagógica (Colégio Novo da Maia, 2012a).

O presente Colégio situa-se no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, concelho da Maia, distrito do Porto, sendo que a referida freguesia é uma das 17 integrantes do concelho, com uma área total de 3.42 Km<sup>2</sup> e cerca de 4.861 habitantes, de acordo

com os Censos de 2011 (INE,2011). A freguesia de Milheirós tem sofrido algumas transformações, passando de um meio mais rural para um meio urbanizado devido, fundamentalmente, à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações, verificando-se na atualidade uma predominância de infraestruturas habitacionais como vivendas e apartamentos. No que concerne às infraestruturas que valorizam a riqueza cultural, educativa, lúdica e os apoios aos seus cidadãos, a freguesia apresenta espaços como: a Escola Dramática Musical; o Inter de Milheirós Futebol Clube; o Rancho Folclórico Infantil; duas escolas do 1.º CEB e uma Pré-Primária, dois Jardim-de-infância; um centro de dia para a terceira idade e uma diversidade de espaços que assiste toda a comunidade, como um auditório e uma biblioteca (idem).

O Colégio Nova da Maia está construído num terreno com 12.300m<sup>2</sup> de área, sendo que para desenvolver a sua atividade divide-se em três polos distintos: o polo I onde funcionam os serviços de Creche e Pré-escolar; o polo II onde funcionam o 1.º, 2.º e 3.º CEB e, por fim o polo III que se destina aos serviços do Ensino Secundário. A PPS desenvolveu-se no polo II, nomeadamente no piso 0 que apresenta os seguintes compartimentos: a entrada principal, os serviços Administrativos do Colégio/secretaria/receção, nove salas de aula que se destinam ao 1.º CEB; dois gabinetes: um referente aos serviços administrativos e outro de apoio a diferentes serviços. Verifica-se, ainda a existência de duas casas de banho para alunos, uma para docentes e um bloco sanitário – com WC para crianças com deficiências motoras; uma loja de venda de uniformes e uma arrecadação para serviços de limpeza. Este piso é servido, também por um espaço exterior com um pátio coberto e um parque de estacionamento (idem).

A estrutura organizacional de uma instituição contribui e estimula para a dinâmica e inserção de todos os alunos nos diversos contextos de educação, desta forma é necessário organizar o tempo e o espaço institucional de acordo com as necessidades dos alunos e das suas famílias. Como tal o horário de funcionamento do estabelecimento de ensino, os recursos físicos e humanos representam meios que responderão com maior eficiência às necessidades e aos interesses de toda a

comunidade educativa. Assim, o horário de funcionamento da instituição educativa decorre das 7 horas e 45 minutos às 19 horas, sendo que das 17 horas às 19 horas é considerado prolongamento. No que respeita ao horário de funcionamento do 1.ºCEB a instituição apresenta os seguintes tempos letivos: das 8 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos procede-se ao desenvolvimento de atividades letivas, à exceção de duas tardes em que o período de atividades letivas termina às 15 horas e 30 minutos, e das 17 horas às 19 horas determina-se o período de prolongamento ou de apoio na sala de estudo (Colégio Novo da Maia, 2012b).

No que concerne à caracterização humana do estabelecimento educativo Colégio Novo da Maia está organizada de acordo com o “Modelo Misto”, concebido pela articulação de princípios de dois Modelos: o Colegial e o Formal, sendo que este caracteriza-se pela existência de um líder orientador de todo o processo educativo, pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Assim, encontram-se a cumprir funções de docência nove educadoras de infância, coadjuvadas por dois professores de enriquecimento curricular; 18 professores de 1.º CEB, em que dez representam professores titulares de turma, seis de áreas coadjuvadas, sendo estas de matemática e português, e dois de sala de estudo; 32 docentes do 2.º, 3.º CEB e secundário; quatro assistentes pedagógicos no Ensino Secundário e três coordenadores pedagógicos. A nível de pessoal não docente a instituição apresenta 22 elementos que trabalham em parceria com os docentes, onde desenvolvem tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades (Colégio Novo da Maia, 2012a). Como a instituição considera importante definir limites nas ações de todos os intervenientes escolares, apresenta uma configuração organizacional, o organigrama da instituição (cf. Anexo 2BI) que institui o grau de autonomia e participação na tomada de decisões da instituição.

## 2.2. Projeto educativo da instituição

Atualmente, as instituições educativas delineiam o seu currículo com uma clara intenção educativa acerca do que querem fazer e o modo como o vão concretizar nos diferentes níveis de ensino, através do projeto educativo (Borràs, 2001b). O estabelecimento de ensino, Colégio Novo da Maia, também estruturou o seu projeto educativo, definindo as diretrizes que estruturam as políticas educativas que estabelecem a sua organização e o seu papel, enquanto promotor de formação de cidadãos.

O modelo misto reestruturado pelo Colégio Novo da Maia, designado por Modelo Colegial Formal surge com o desafio e o compromisso de construir uma escola capaz de gerar compromissos e de promover um clima que conduz à liberdade de grupo e individual, manifestando-se através da cumplicidade, confiança, transparência e credibilidade. Assim, a instituição pretende assumir-se como um agente incorporado numa comunidade que se organiza segundo um compromisso social estruturado por três princípios fundamentais: a liberdade, responsabilidade e solidariedade. Na conceção de escola, a instituição atenta que cada aluno é “uma pessoa com direitos e deveres (...) assente na liberdade, na solidariedade e na busca de um sentido para a vida” (ibid, p. 32). Partindo desta conceção, o presente Colégio estrutura o seu ensino e aprendizagem na reflexão constante sobre a prática pedagógica e sobre a competência científica de cada área curricular, considerando alicerces para a qualidade do ensino, avaliação dos processos e dos resultados e desempenho organizacional. Desta forma, os docentes adquirem um papel fundamental nesta promoção de um ensino com qualidade, uma vez que são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nos alunos competências para a autoformação, a prática reflexiva, a comunicação, a resolução de problemas, a capacidade para trabalhar em equipa e a autoavaliação. Contudo, a instituição propõe construir uma “organização aprendente”, na medida em que assume como

motores de aprendizagem e promotores da sociedade do conhecimento todos os agentes e atores da comunidade” (ibid, p. 33).

A prática educativa do Colégio Novo da Maia é estruturada em pressupostos teóricos de algumas abordagens, como a metodologia por projeto e o movimento da escola moderna, visando quer a forma como o conhecimento é mobilizado, quer o modo como se ensina. No entanto, esta instituição, não se orienta por um único modelo de intervenção, mas sim por um conjunto de recursos e procedimentos metodológicos que se fundamentam numa perspectiva construtivista, em que a criança é a principal “autora e construtora de novas capacidades e atitudes, baseados fundamentalmente em experiências e conhecimentos existentes” (ibidem). Neste sentido, o presente estabelecimento de ensino reconhece-se por uma filosofia de transparência, de diálogo, de participação na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica, participativa capaz de fornecer resposta aos desafios que a modernidade conduz para a sociedade (Colégio Novo da Maia, 2012c).

### 2.3. Caracterização do ambiente educativo e da turma

A escola apresenta-se como uma organização social que procura “atingir objetivos comuns ou complementares e por isso o seu funcionamento requer um conjunto de normas e procedimentos que determinem o funcionamento da escola e as responsabilidades dos seus membros” (Borràs, 2001b, p.254). Partindo deste pressuposto, torna-se fulcral interpretar e conhecer o ambiente educativo, de forma a entender o que poderá possibilitar ou condicionar o que as crianças aprendem através do meio educativo que a rodeia. Por isso a mestranda considera importante caracterizar o ambiente educativo de acordo com os seguintes aspetos: caracterização da turma, organização dos espaços e gestão da turma.

A PPS da formanda, no âmbito do 1.º CEB desenvolveu-se com uma turma de 1.º ano de escolaridade, designadamente na turma do 1.º C. A presente turma era constituída por 22 elementos, sendo que 13 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. As informações recolhidas para a presente caracterização da turma tiveram como pressupostos a observação direta dos alunos em contexto de sala de aula, as fichas anamneses de cada aluno e as conversas informais com a orientadora cooperante.

De acordo com as observações indiretas (cf. Anexo 2BII), realizadas através das fichas de anamnese de cada criança, poder-se-á afirmar que as famílias dos alunos da turma enquadram-se num nível cultural e socioeconómico, designado médio alto. Dado que os pais, no que respeita ao nível de instrução, situam-se na maioria no nível do ensino superior (70.5%) e no que concerne às suas profissões, segundo as classificações nos índices por profissão<sup>1</sup> do IEFP<sup>2</sup>, entre a categorias de especialistas das profissões intelectuais (52.3%) e científicas e técnico e profissional de nível intermédio (38.6%), sendo assim caracterizada como uma turma homogénea a nível socioeconómico.

Num momento inicial verificou-se através das observações diretas, que existiam regras para a sala de aula definidas pela docente e pelos alunos, contudo, a obrigatoriedade do seu cumprimento era flexibilizada, uma vez que a docente tinha em conta a especificidade do momento em causa. No campo das ações emergem as interações que poder-se-ão afirmar promotoras de aprendizagens significativas, que Segundo Vygotsky têm “um papel muito importante como elo de ligação entre o indivíduo e o meio” (Borràs, 2001a, p.82). Desta forma, a partilha e o diálogo fomentado na turma potenciou aprendizagens significativas e um bem-estar entre os alunos, alunos-professor e alunos-professor-ambiente.

---

<sup>1</sup> <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/INDICE.pdf>

<sup>2</sup> Instituto de Emprego e Formação Profissional.

De um modo geral, as dificuldades evidenciadas pela turma do 1.º C, sustentadas nas observações realizadas diretamente e indiretamente, prendem-se com a dificuldade na gestão de atitudes e com a aprendizagem no âmbito da aquisição e compreensão de conhecimentos, o que por vezes dificultou o desenvolvimento da aprendizagem em determinadas áreas curriculares, como o português e a matemática.

Segundo os estádios de desenvolvimento humano de Piaget (1971), as crianças com idades compreendidas entre os dois anos e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Neste estágio de desenvolvimento os alunos tornam-se mais desenvolvidos no uso do pensamento simbólico, no entanto ainda não são capazes de usar a lógica, por isso as limitações na aprendizagem enunciadas poderão estar associadas a esta inabilidade. No estágio pré-operatório os alunos começam a desenvolver a sua capacidade para utilizar símbolos ou representações mentais às quais atribuem significado, a compreender identidades, a causa e o efeito. Todavia, o seu pensamento pré-operatório centra-se apenas num aspeto de uma situação, assim, negligenciando outras; pensam ao mesmo tempo em vários aspetos de uma situação, retirando conclusões ilógicas e, ainda apresentam dificuldades em considerar o ponto de vista de outra pessoa (Cole & Cole, 2003).

Assim, esta caracterização do desenvolvimento do pensamento dos alunos com idades compreendidas entre os dois e os sete anos de idade permite compreender melhor os comportamentos e dificuldades apresentadas pelos alunos da presente turma. Como tal, ao longo da prática pedagógica a formanda considerou fundamental, desenvolver situações e estratégias que permitiram contornar e desenvolver estas situações limitadoras do estágio pré-operatório, bem como fomentar o pensamento abstrato dos alunos, por forma a colmatar as dificuldades que alguns dos alunos manifestavam.

## 2.4. Organização dos espaços e gestão da turma

No início de cada ano letivo os professores têm que tomar decisões importantes relacionadas com a configuração do mobiliário da sala, bem como do próprio espaço, pois todas essas decisões podem influenciar o tempo de aprendizagem e a aprendizagem de cada aluno. Assim, considerando a organização dos espaços um aspeto que poderá influenciar toda a aprendizagem dos alunos, torna-se crucial caracterizar e refletir sobre a organização e gestão da turma na sala de aula.

A sala de aula do 1.ºC, onde foi desenvolvida a PPS, era espaçosa, com uma parede lateral envidraçada que proporciona uma boa iluminação natural. No entanto, no que concerne à ventilação natural da sala não se verifica, isto porque as janelas da sala eram de pequenas dimensões o que dificulta a ventilação. Contudo, existia ventilação artificial para atenuar o aquecimento da sala e ainda um aquecimento artificial que servia para aquecer a sala de aula nos dias mais frios. Relativamente à organização das secretárias dos alunos, no início da prática pedagógica, estas estavam dispostas de acordo com uma organização tradicional, em filas. Todavia, deve-se salientar que existia um arranjo por grupo, em que quatro secretárias estavam dispostas de acordo com a organização de grupo (cf. Anexo 2BIII). Ao longo do processo de observação foi possível constatar que esta organização era vantajosa, como alguns alunos eram mais distraídos e necessitavam de um maior acompanhamento do professor a organização em filas permitia que os “alunos se [sentissem] na “zona de acção” (à frente e ao centro da sala) [obtendo] mais atenção do que os outros sentados noutros lugares” (Arends, 1995, p.97). Portanto, esta disposição permitiu uma maior atenção por parte do aluno, uma vez que estes apenas dirigiam a sua atenção para uma direção, nomeadamente para a zona de ação. Além desta disposição, considera-se vantajosa a organização em grupos de trabalho, pois ao conviver em pequeno grupo, os alunos cooperam e envolvem-se na aprendizagem do outro, ou seja, existe uma cooperação na aprendizagem, em que todos se ajudam.

Na organização e gestão da turma deve estar subjacente a ideia que cada turma tem características próprias e é constituída por diferentes pessoas, por isso a flexibilização da organização e gestão de turma será um aspeto crucial a refletir-se permanentemente. Neste sentido, a organização da sala de aula da turma 1.º C revia o que foi mencionado anteriormente, pois apresentava uma organização bastante flexível, onde a docente titular da turma, ao longo de todo o ano letivo, organizava, estruturava e modificava a sua organização sempre que considerava conveniente. Neste espaço, também, encontram-se disponíveis materiais que auxiliam, por vezes o trabalho desenvolvido pelo docente e pelo aluno, tais como: um quadro; um quadro interativo; partes de duas paredes que se encontram revestidas com cortice, que facilitava a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos; dois armários para arrumação de material, tais como: livros, cadernos diários, material de escrita e dossiês, e cacifos para cada aluno, que serviam para os alunos arrumarem o seu material, tal como a mochila e objetos que traziam de casa para explorarem nos intervalos. Tal como profere Arends (1995, p.97) “ a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera da aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos”.

## 2.5. Metodologia de investigação-ação na prática pedagógica

Ao longo do processo de desenvolvimento profissional da mestranda, a investigação-ação constituiu a metodologia adotada pela mesma, com o intuito de formular questões relevantes sobre a sua prática, identificar objetivos e escolher estratégias adequadas ao meio que a envolvia, fomentando assim, a mudança e a qualidade tanto dos processos como dos resultados. Neste sentido, torna-se relevante explorar o conceito de investigação-ação, de forma a compreender o

desenvolvimento profissional e as estratégias adotadas pela formanda no capítulo seguinte.

Reconhecendo que para ser professor é necessário enfrentar diversas situações de dúvida, problemáticas e únicas, não é possível desenvolver uma formação que divulgue fórmulas que assegurem uma atuação adequada em todas as ações do cotidiano do professor. Por isso, é necessário que o professor conceba uma ação crítica face à sua profissão, particularmente através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se desenvolvem. Neste sentido, a presente metodologia invoca o docente como um agente reflexivo, que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia, onde o professor não é um mero artesão ou um técnico da transmissão, mas um agente que reflete sobre as suas práticas e investiga-as, de forma a adequá-las e melhorá-las (Máximo-Esteves, 2008).

A metodologia de investigação-ação envolve os profissionais de educação em processos de independência profissional que os auxiliará a enfrentar os fatores de constrangimento no desenvolvimento das suas ações educativas. Quando um profissional de educação reflete sobre a sua ação ou sobre um constrangimento desta, tem como foco de reflexão a ação e, posteriormente a sua compreensão. Assim, o professor deverá através da sua intervenção e ação recolher informação de modo a compreender os efeitos da sua prática, pois “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (Dewey, s.a, citado por Alarcão, 1996b, p.179). Só um professor consciente e crítico das suas práticas cria predisposição para a reflexão e estabelece uma congruência entre a prática e a teoria. Contudo, para Grundy e Kemmis (1997 citado por Máximo-Esteve, 2008), não é só a recolha de informação que permite a reflexão e a melhoria da qualidade das ações dos professores, existem conceitos nucleares que desenvolvem a metodologia de investigação-ação, tais como a observação, planificação, ação e reflexão.

A observação constitui o primeiro conceito nuclear da prática de um profissional de educação, uma vez que “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26). De facto, o processo de

observação concebe-se como o pilar da intervenção educativa, na medida em que o professor através da observação estrutura e desenvolve estratégias mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos. Só através da observação é que o professor conseguirá responder com ações coerentes aos interesses e necessidades dos seus alunos, pois “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados”(ibid, p.128). Assim, recolher dados sobre os saberes, atitudes e comportamentos dos alunos, durante o ensino e a aprendizagem, possibilitam um acompanhamento, uma orientação e um apoio constante. Quando este processo educativo torna-se numa atividade regular, a intervenção e a ação evidenciam-se mais ajustadas à realidade dos contextos, dado que se adquire maior hipóteses de descobrir o que motiva os alunos e quais as suas dificuldades. O processo de observação para se tornar num instrumento que fundamente e estructure toda a planificação, e conseqüente a ação, deverá procurar informação útil e facilitar a tarefa de registo do que se vai e como vai ser observado (Pais & Monteiro, 1996).

Partindo deste pressuposto, a formanda procurou seguir as linhas da metodologia de investigação-ação e a importância que a observação assume na prática, estruturando instrumentos, como a lista de verificação e grelhas de observação, que permitem compreender melhor a sua prática e que possibilitam o desenvolvimento de competências praxeológicas. As listas de verificação (cf. Anexo 2 AIII) são um instrumento usado para registar comportamentos ou resultados da aprendizagem, que normalmente consistem numa tabela onde se indica a presença ou ausência de comportamentos ou ações, não identificando a frequência que ocorrem (Sanches, 2003). No que diz respeito às grelhas de observação (cf. Anexo 2 BIV), estas são instrumentos que o professor constrói para focalizar a sua atenção em determinados acontecimentos ou ações que se desenvolvem na ação ou referentes ao contexto onde está inserido. Na conceção de Reis (2011, p.25), o êxito da observação dependerá de uma organização “cuidadosa, (...) no que respeita à definição da sua frequência (...) à identificação e negociação de focos específicos a observar, à

selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos” de registo que permitirão a recolha sistemática de informação considerada pertinente.

Além da observação sustentar todos os processos educativos, ele apoia fundamentalmente a planificação das atividades que se desenvolvem na ação, sendo que os instrumentos estruturados para a observação constituíram propósitos para a elaboração da planificação. Desta forma, a planificação surge, também, como um conceito nuclear da prática, dado que remete para a intencionalidade que o professor pretende instituir na ação, sendo um instrumento que converte uma intenção numa ação. Segundo Barbier (1996, p. 165) planificar consiste “em conhecer (...) a verdadeira situação do ensino e perceber as condições a preencher, bem como os métodos a utilizar para alcançar um determinado fim”. Isto é, para planificar é necessário conhecer a realidade e quais as suas necessidades, por forma a desenvolver ações específicas para cada contexto.

Para além do professor planificar de acordo com as observações que realizou, ele terá que refletir sobre as intencionalidades educativas e as formas de as adequar à turma em questão, prevendo possíveis situações e experiências de aprendizagem. Contudo, o professor deverá focalizar a planificação nas necessidades e interesses dos alunos, bem como planificar tendo em conta as diversas áreas curriculares e a sua articulação (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Por isso, deverá estruturar uma planificação que organize objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens referentes a todos os domínios do currículo.

A planificação, ainda poderá ser entendida, como sugere Zabalza (2000, p.48) como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou a tarefa a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento” da ação. Partindo desta conceção, o docente assume o controlo da sua planificação, estando, desta forma, a seu cargo a tomada de várias decisões. Todavia, este processo não poderá ser encarado como uma receita, deverá, sim, ser de carácter flexível, passível de ser alterado de acordo com o desenvolvimento da ação, ajustando-se às situações

imprevistas e aferindo a possibilidade de rever e modificar os aspetos que se entendem como pouco pertinentes.

Na ação, a planificação estruturará “todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado” (Roldão, 2008, p.182), concretizando assim em contexto as suas intenções educativas. Concebendo esta perspetiva, a ação evidencia-se como um processo educativo extremamente importante, pois é aquele que estabelece uma ligação entre as intencionalidades prévias do professor com os propósitos dos alunos. O professor a partir da sua ação diagnostica os distintos estados e movimentos da aula, organiza, experimenta, avalia e redefine os modos de intervenção em função dos referentes teóricos que fundamentam e autenticam a prática (Baptista, 2003). Através da ação, o professor perspetiva todos os outros processos educativos, ou seja, ele observa o contexto, os interesses e necessidades dos alunos, para futuramente, planificar outras intervenções e ainda, reflete e avalia a sua intervenção, por forma a melhorar a qualidade da mesma.

Na ação educativa, o docente surge como um ser que reflete sobre a sua prática, “sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir, de uma determinada forma” (Alarcão, 1996b, p.179). Portanto, de forma a sustentar e conferir intencionalidade às suas ações, o professor, deverá ter como processo transversal a todos os processos educativos já referidos, a reflexão. De acordo com Schön (1983, citado por Reis, 2011, p. 55) a reflexão possibilita que os docentes se assumam como “investigadores na prática (e sobre a sua prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação”. Porém, esta investigação na prática envolve três momentos fundamentais para a formação do profissional de educação, sendo eles: a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação leva a que o docente reflita no decorrer da sua prática, sem a interromper; a reflexão sobre a ação ocorre após a prática, com o objetivo de rever a ação; por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação contribui para o aperfeiçoamento ou até mudança da prática (Alarcão, 1996a). Desta forma, a reflexão sobre a prática constitui o momento

fundamental na formação de todos os professores, pois é pensando criticamente nas práticas que se desenvolveram, ontem ou hoje, que se pode melhorar as seguintes (Freire,1996).

Considerando esta exposição, um profissional de educação necessitará de se questionar permanentemente e refletir constantemente sobre as suas práticas, pois uma prática reflexiva levará à transformação e adequação das práticas pedagógicas, perspetivando uma melhoria do desempenho profissional do professor. Partindo desta conceção a mestranda ao longo da sua PPS desenvolveu algumas estratégias, por forma a colocar em prática a metodologia de investigação-ação, designadamente a reflexão, isto porque, através da reflexão se melhoraram práticas e se fundamentam perspetivas pedagógicas. Deste modo, as estratégias fomentadas pela formanda, no que diz respeito ao processo de reflexão foram: as reflexões desenvolvidas com a orientadora cooperante no final de cada ação desenvolvida, as reflexões em tríade e em par, através da elaboração de narrativas individuais e colaborativas, bem como momentos de reflexão com a presença da supervisora institucional. Estas estratégias desenvolveram momentos de reflexão sobre a prática que se tornaram cruciais para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Quando o professor estagiário está a intervir a sua atenção é repartida por um conjunto de situações e alunos, o que dificulta a sua análise e observação sobre a sua ação (Estrela, 1994). Assim, as estratégias já evidenciadas, sobre o processo de reflexão permitiram que a mestranda desenvolvesse um levantamento dos indicadores necessários para melhorar as suas práticas.

## **CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Um dos pontos-chave para a elucidação da prática pedagógica é conseguir estabelecer uma relação entre o pensamento e a ação, sendo que é necessário descobrir as fontes de sentido, para aquilo que cada um faz na sua aula e com a sua turma (Zabalza, 2000). Nesta perspectiva, desenvolver momentos de análise sobre os percursos pessoais e profissionais de cada professor ou futuro professor, afirma-se com uma oportunidade para se (re)organizar a prática educativa. Assim, por forma a materializar esta linha de raciocínio, o presente capítulo remeterá para a descrição e análise de algumas ações desenvolvidas pela mestranda, durante a PPS no âmbito do 1.º CEB. A mestranda estruturou este capítulo de acordo com as etapas de metodologias de investigação-ação: a observação, planificação, ação e reflexão, enunciadas no segundo capítulo. Esta organização teve como princípio as fases que a prática pedagógica foi assumindo, tendo em conta que cada etapa da metodologia fundamentava a seguinte, bem como pressupõe os diferentes níveis de reflexão, antes da ação, durante a mesma e posteriormente a esta.

### **3.1. A observação, um ato para agir**

Numa primeira etapa de integração num contexto educativo, os docentes têm necessidade de recolher diferentes informações, por forma a desenvolverem uma prática pedagógica adequada aos interesses e necessidades da turma e dos alunos. Por isso, a metodologia de investigação-ação a mobilizar é a observação, que se caracteriza como uma “ (...) componente inseparável de toda a actividade de conhecimento ” (Parente, 2002, p. 166). Assim, para que o docente desempenhe com

eficiência o ato de observar e se sinta mais seguro da prática que irá desenvolver, poderá delinear previamente com clareza aquilo que realmente quer observar, bem como os formatos e meios de observação que pretende utilizar (Estrela, 1994).

Após o primeiro contato com a turma e com as docentes responsáveis pela mesma, a díade sentiu necessidade de planificar a observação, uma vez que o receio de não conseguir observar todos os aspetos relevantes era uma constante. Nesta perspetiva, o par pedagógico elaborou uma grelha de registo de observação (cf. Anexo 2BIV) onde previa alguns indicadores a ser alvo de observação, como por exemplo, a articulação dos conteúdos e das áreas curriculares. No que concerne à observação dos alunos, o par pedagógico, também criou uma grelha da caracterização psicológica (cf. Anexo 2 BV) de cada aluno, por forma a perceber o seu nível de desenvolvimento, levando a uma intervenção mais adequada à turma e a cada aluno. Através destas grelhas de observação focalizada, a mestranda pôde identificar que a turma com quem desenvolveu a PPS, se dispersava com facilidade e que valorizava atividades de aprendizagem mais lúdicas, como tal, era necessário motivar os alunos para que se concentrassem e se interessassem por atividades com esta dinâmica. Assim, a constatação destes factos levaram a que a mestranda, na fase de planificação, delineasse atividades fundamentadas numa motivação prévia e, sempre que possível, em estratégias que recorressem ao lúdico e à motivação.

Embora, as grelhas de observação direcionassem os aspetos a analisar, a díade considerou que existiam pormenores, mais implícitos, que apenas com observação direta não se conseguiria recolher a informação pretendida. Por isso, o par pedagógico recorreu a uma técnica de inquérito, a entrevista (cf. Anexo 2BVI), direcionada à orientadora cooperante, por forma a aceder a informação que complementasse os dados já recolhidos. Segundo Máximo-Esteves (2009, p. 94) esta técnica permite aceder ao “significado do mundo (...) construído por quem nele vive, por isso, realçam-se aspectos como as experiências e vivências pessoais, assim como o significado que as pessoas atribuem ao seu próprio mundo”. Portanto, esta técnica de inquérito teve como intenção recolher dados, opiniões que possibilitassem

compreender melhor o contexto e as práticas que lhe estavam associadas, bem como conhecer alguns aspetos sobre os intervenientes do processo educativo. Assim, através desta, tornou-se possível aceder ao pensamento implícito da orientadora cooperante e compreender as suas conceções da realidade, o sentido e o significado que atribui às suas práticas, ou seja, aceder ao quadro concetual que orientava a sua prática educativa. As listas de verificação de conhecimento (cf. Anexo AIII), já enunciadas no segundo capítulo, serviram de suporte à observação e à avaliação, sendo que se focalizavam nos alunos. Estas permitiram constatar, de forma direta, a evolução e o desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas curriculares e conteúdos, bem como das próprias intervenções da formanda. A mestranda considera essencial evidenciar, que estas listas de verificação permitiram uma maior atenção em determinados elementos da turma.

A integração da mestranda, no contexto educativo e na turma em questão foi acontecendo de forma natural, tendo-se, revelado fundamental para a recolha de informação e para criar uma proximidade e familiaridade com os alunos, evidenciando-se produtiva nas práticas pedagógicas desenvolvidas, *a posteriori*. Esta inclusão permitiu que os discentes não se sentissem observados, correndo o risco de se sentirem condicionados nos seus comportamentos. Dever-se-á salientar que a adaptação e integração na turma, também foram incentivadas pela orientadora cooperante, na medida em que solicitava a participação do par pedagógico no decorrer das atividades. Para professores inexperientes ou futuros professores, um dos maiores obstáculos na prática pedagógica é a insegurança e a incerteza de serem capazes de desenvolver e estimular ações adequadas e proficientes. Neste sentido, a observação constitui uma ajuda preciosa, uma vez que permite ultrapassar algumas indeterminações e colmatar alguns receios e dúvidas. Ter o privilégio de observar “como se faz”; “como se age”; “como se interliga a teoria com a prática”, auxilia estes profissionais ou futuros, no início do trabalho no terreno, fomentando uma maior segurança e permitindo encontrar um ponto de referência para práticas que se pretendem desenvolver.

### 3.2. A planificação como um processo de cooperação com a ação

A observação, realizada através de distintos instrumentos, permitiu conhecer a especificidade e a individualidade da turma e de cada aluno. Segundo Tavares e Alarcão (2002, p.158) a planificação é vista como uma “actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos alunos”, sendo que é necessário “determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (idem). Nesta perspetiva, o ato de planificar consiste num conjunto de ideias, conhecimentos e experiências que de forma sequencial estrutura atividades com uma intenção (Zabalza,2000). Assim, a planificação é concebida na prática docente como um instrumento que estrutura os conhecimentos, as competências e atitudes que se pretende desenvolver nos alunos, bem como os princípios gerais relacionados com o modo como os alunos irão aprender. Neste sentido, a planificação emerge no quotidiano do docente como um guia, um instrumento flexível que se poderá adaptar e alterar conforme os imprevistos que possam surgir.

Tal como se poderá observar, as planificações (cf. Anexo 2AI) eram construídas tendo conta uma semana, no entanto estas eram estruturadas em planos de atividades e planos diários, por forma a delinear-se atividades com maior detalhe e especificidade. As planificações, ao longo da PPS, tornaram-se cada vez mais complexas e detalhadas, o que permitiu uma ação mais consciente, estimuladora de uma atenção cada vez mais pormenorizada dos aspetos relevantes a desenvolver numa prática intencional e fundamentada. Como se poderá constatar, é a partir de uma análise das planificações que se intensifica a evolução da formanda, nomeadamente na integração curricular, que em muito contribuíram os feedback da supervisora institucional. Na elaboração destes instrumentos, além da planificação da ação se evidenciar fundamental para promover um ensino e aprendizagem, a seleção dos domínios e dos descritores de desempenho a desenvolver, os recursos e

o tempo previsto, bem como estratégias de avaliação, mostraram-se profícuos e cruciais tanto na planificação como, posteriormente, na ação, dado que incitaram ações verdadeiramente fundamentadas. Embora, no 1.º CEB exista uma necessidade de se seguir os documentos programáticos e de serem objetivados conteúdos específicos a lecionar, a formanda tentou planificar as atividades segundo as necessidades e interesses dos alunos.

Concebendo a planificação como um instrumento que orientada o ensino e aprendizagem, este deverá incorporar os interesses e necessidades dos alunos, uma vez que é para eles que a intervenção se destina. Neste sentido, ao planificar o docente deverá procurar “nos alunos os pontos de apoio em que assentam as suas intervenções” (Morissette & Gingas, 1994, p.158), partindo dos interesses, motivações e dos saberes que os alunos já possuem e mobilizam. Considerando, estes aspetos cruciais para o ensino e aprendizagem, a mestranda ao longo da PPS, estruturou planificações onde evidenciou atividades estimulantes, que incorporaram os interesses dos alunos. Tome-se de exemplo a seguinte atividade: a construção de atividades ligadas ao lúdico - “O macaquinho e as suas aprendizagens”- em que se simulou que o “macaquinho” orientava a apresentação dos conteúdos a abordar, bem como possibilitou a sua manipulação, para desenvolver os objetivos propostos, através de um cartaz com um desenho de um macaco (cf. Anexo 2BVII).

A par das planificações semanais e dos planos diários construídos, surgiram os guiões de pré-observação (cf. Anexo 2AII), que se evidenciaram basilares neste processo de formação, na medida que explicitavam as atividades a desenvolver com uma maior precisão e detalhe. Estes guiões de pré-observação remetem para atividades observadas pela supervisora institucional. Na elaboração destes guiões, a mestranda colocava as evidências que tinham emergido da ação e do relacionamento com os alunos, por forma a justificar “o porquê” de se desenvolver determinadas atividades. Além disso, a formanda, fundamentava a escolha da atividade a realizar, o que permitia uma maior consciência do que pretendia desenvolver e estimular no ensino e aprendizagem, de acordo com os conteúdos e áreas a desenvolver. Nesta

linha de raciocínio, o guião de pré-observação emerge na PPS como um instrumento bastante profícuo, não só para o processo de planificação, mas também, para a avaliação a realizar pela supervisora institucional, uma vez que existia um espaço onde a formanda realçava o que considerava relevante ser observado durante a intervenção, centrando a atenção da supervisora nesses aspetos. Tornou-se fundamental, esta observação focalizada, dado que foram esses aspetos alvo de feedback, possibilitando a evolução da mestranda.

A gestão do tempo, tanto na planificação como na intervenção evidenciou-se um dos principais motivos para alguma angústia, dado que nesta fase inicial de formação, ainda se torna difícil gerir adequadamente o tempo previsto para cada atividade. Não só é difícil gerir o tempo, como estabelecer um tempo determinado para cada ação, segundo a formanda, as atividades estruturadas por vezes parecem de fácil execução, o que leva a desenvolver-se atividades com momentos muito alongados. Com o desenrolar da formação profissional e com as sugestões daqueles que já percorrem um longo caminho na profissão de docente, como a orientadora cooperante, a professora da área curricular de português e ainda a supervisora institucional, a visão de uma planificação, de ação e de tempos flexíveis tornam-se mais visíveis e ponderáveis.

Uma outra dificuldade da mestranda reporta-se para a questão de gerir os imprevistos e para a gestão dos tempos estruturados. A capacidade de prever diferentes caminhos que a atividade ou tarefa pode seguir e delinear estratégias alternativas, caso despontassem situações imprevistas foi um dos grandes obstáculos à sua habilidade de superar os desafios colocados na ação. De facto, após uma reflexão sobre a ação, a formanda considera fundamental estruturar-se uma planificação detalhada, que inclua de uma forma simplificada outras formas de gerir a ação, caso a estratégia pensada não esteja a ser desenvolvida com êxito. Dever-se-á realçar, que as reflexões pós-ação com as docentes que acompanharam a PPS da mestranda foram uma mais-valia no processo profissional da mesma, pois proporcionaram uma reflexão mais profunda sobre as suas dificuldades, bem como

sugeriram algumas estratégias que poderiam colmatar esses obstáculos. Tal como profere Arends (1995, p.80) “um dos problemas mais difíceis encarados pelos professores é o saber quanto tempo é «necessário»”, por isso tanto na planificação como na ação, o professor deverá minuciar o tempo previsto para cada atividade tendo em conta não a sua experiência de aprendizagem, mas sim a experiência e o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, a planificação e a sua gestão no tempo, não poderá ser rígida, encarada como uma prescrição, pelo contrário deverá apresentar um caráter flexível, moldado ao desenvolvimento da aula, ajustando-se, assim, às situações imprevistas. Corroborando com Braga, Vila-Boas, Alves, Freitas e Leite (2004, p.72) a planificação deverá ser assumida como um “método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interativa, aberta e incompleta”. Tendo como ponto de partida o que foi mencionado anteriormente, a presente metodologia de investigação-ação, permitiu que a mestranda pudesse desenvolver aprendizagens significativas e crescer a nível profissional, dado que mostrou-lhe na prática a necessidade de se estabelecer um fio condutor entre todas as atividades e permitiu desenvolver uma segurança e confiança na sua intervenção.

### 3.3. A ação na prática pedagógica

Nos capítulos e subcapítulos anteriores, a mestranda salientou saberes teóricos, que sustentariam as suas práticas e caracterizou o contexto e a turma que a acolheu. Neste momento, torna-se necessário conhecer a sua ação, para que se compreenda como todos os aspetos, já enunciados, se interligam e fomentam a arte do ensino e aprendizagem.

Tal como já se evidenciou, no primeiro capítulo, Piaget considerava que o saber era influenciado pelo meio e pela experiência dos sujeitos com este. O sócio construtivismo perspetiva a aprendizagem como uma construção social, onde a aprendizagem em grupo, a partilha de saberes e o pensamento sistémico influencia o conhecimento. Neste sentido, a formanda considera que o ensino e a aprendizagem nunca poderão ser fracionados, se o conhecimento é influenciado pelo meio e pelas relações que se fomentam neste, na sala de aula não se poderá compartimentar os saberes em áreas curriculares desintegradas.

Nesta perspetiva, torna-se essencial caracterizar e salientar as temáticas que a mestranda desenvolveu na PPS, por forma a relacionar a teoria com a prática. Assim, tome-se de exemplo a unidade didáticas intitulada por “O avatar das profissões” (cf. Anexo 2AIV), como uma atividade articuladora das distintas áreas curriculares e conteúdos. Dever-se-á realçar que a presente temática foi abordada tendo em conta o conteúdo, as profissões, a lecionar no âmbito da área curricular de estudo do meio. Sendo assim, para desenvolver a presente unidade transversal (cf. Anexo 2 AI), a formanda criou avatares com diversas profissões que estariam relacionados com os conteúdos a abordar em cada área curricular, para a semana em questão. De forma a desenvolver os distintos conteúdos e áreas, a mestranda iniciou as atividades com a caracterização da profissão do avatar e da apresentação de um instrumento referente à mesma, sendo que o instrumento tinha como propósito despoletar a atividade.

A título de exemplo, surge a atividade no âmbito da matemática- “O cozinheiro maluco por matemática”, em que foi apresentado um avatar de um cozinheiro<sup>3</sup>, sendo que este enunciou as características da sua profissão, um instrumento fundamental para exercê-la, designadamente as receitas, e ainda levantou uma

---

<sup>3</sup> Os avatares construídos nesta atividade transversal foram criados através do *site* online [www.voki.com](http://www.voki.com), sendo que eram personagens interativas que falavam. Isto é, além de apresentar uma imagem em movimento, também estava associado uma voz humana, que enunciava as propostas de trabalho para aquela atividade.

problemática à turma, por forma a desenvolver a área curricular e os distintos conteúdos a lecionar. O utensílio que utilizava na sua profissão intitulava-se por “receita matemática”, além da problemática apresentada à turma desencadear as tarefas que desenvolveriam os conteúdos a lecionar, também as receitas apresentavam o mesmo objetivo. Estas receitas apresentavam características visuais e esquemáticas de uma receita culinária, no entanto, esta era “confeccionada” de forma imaginária, uma vez que “usufruir da sabedoria ancestral do Imaginário (...) [permite] cativar os [alunos] (...) na exploração de símbolos, imagens e ideias que podem ajudar a uma melhor compreensão e motivação (...)” (Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009, p.20). As receitas matemáticas apresentavam o nome da atividade, o material a utilizar para desenvolver a receita imaginária e as instruções/preparação para a realização da atividade, patenteando as etapas a seguir, tal como uma receita culinária.

A presente temática contribuiu para a consecução de aprendizagens significativas por parte dos alunos, no sentido em que estavam predispostos a isso. Ao longo da semana, a formanda foi constatando que o entusiasmo, a curiosidade dos alunos em conhecer e escutar mais um avatar, tornava-se numa motivação para o ensino e a aprendizagem, por tanto “ao estimular a curiosidade dos alunos estamos a potenciar a sua motivação intrínseca” (Oliveira & Costa, 2010, p.22).

Sendo a articulação curricular, um meio para desenvolver atividades integrantes, importa agora salientar algumas das atividades realizadas nas distintas áreas curriculares. É nesta etapa, que se deve pôr em prática todos os recursos e esforços necessários, com a perspetiva de consolidar a base, a partir do qual se estipulou as aprendizagens em todas as áreas e domínios do saber. Assim, no âmbito da área curricular do português foram efetuadas e perspetivadas atividades referentes aos domínios da gramática, leitura e escrita e de iniciação à educação literária. Tal como proferem as autoras, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.25), as competências elencadas “embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se

permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito”.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica e fonémica, nesta fase, assume um papel importante no “domínio do conhecimento linguístico reflexivo” (Correia, 2010, p.119), uma vez que permite a estimulação e compreensão dos fenómenos e se plasmam no uso oral e escrito da língua. Neste sentido, a formanda considera fundamental descrever e analisar umas das atividades desenvolvidas na PPS, onde se objetivou e fomentou a consciência fonológica. Portanto, a atividade intitulada por “O Cocas apresenta a família do Camilo” (cf. Anexo 2BVIII), teve como intenção introduzir uma nova letra do alfabeto, designadamente a letra C. No entanto, o que se pretendia desenvolver era a consciência fonológica, isto é discriminar os sons da fala, nomeadamente o som [k]. Assim, para desenvolver a atividade e o conteúdo a lecionar, a formanda através da unidade didática “O Cocas descobre os parentes do Camilo” e da exploração de uma história do manual “Alfa Português 1” introduziu o fonema [k]. Deste modo, a mestrande começou por fomentar um diálogo, de forma a motivar os alunos e estabelecer uma ligação com a atividade transversal. Partindo deste diálogo, a mestrande deu início à leitura da história, chamando atenção dos alunos para que estivessem atentos e identificassem o som que escutavam com maior frequência. A formanda considerou importante e crucial esta orientação para a escuta da história, uma vez que os ajudou a focarem-se e concentrarem-se na atividade a realizar. No decorrer da PPS, a mestrande sentiu que as orientações fornecidas para as atividades faziam com que os alunos estivessem mais atentos e mais interessados, dado que tinham um objetivo definido para a sua ação. Posteriormente, à leitura da história a formanda procurou desenvolver, mais uma vez um diálogo com os alunos, por forma a explorar o conteúdo da mesma e evidenciar o fonema que os alunos escutaram, assim potenciando a consciência fonológica.

Todavia, a formanda na sua PPS, constatou que esta tarefa nem sempre é fácil, dado que muitos dos alunos já reconhecem o código alfabético e identificam-no em

palavras com grande facilidade. Por isso, as tarefas que promovem a consciência fonológica, nomeadamente fonémica, para muitos alunos tornam-se algo verdadeiramente abstrato e pouco compreensível, nomeadamente entre fonemas idênticos, que quando associados a grafemas apresentam distinções. Tome-se de exemplo a tarefa proposta aos alunos, “pinta as imagens em que ouves um som C igual ao de Camilo”. Nesta atividade, apresentava-se uma imagem de um “kiwi” (fruto), em que um dos alunos (TGF) logo respondeu que não se poderia pintar, uma vez que a palavra era escrita com o grafema K e não com o grafema C. O conhecimento do código alfabético já se mistura com a consciência fonémica, o que dificulta muitas vezes a consciência fonológica das palavras. Nesta perspetiva, considera-se essencial dar a conhecer aos alunos que a linguagem utilizada oralmente “é formada por unidades linguísticas mínimas- os sons da fala ou os segmentos- e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7).

Na entrada para a escola, para além do conhecimento explícito da língua se considerar um objetivo primordial, também o desenvolvimento do domínio da leitura e a escrita ganham características consistentes e pertinentes, uma vez que é nesta fase que as crianças aprendem a ler e a escrever de forma mais objetivada e delineada. No 1.º CEB, designadamente nos dois primeiros anos de escolaridade, de acordo com as metas curriculares (2012, p.5) a leitura e a escrita “apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns”, ou seja, emergem no currículo como um único domínio, uma vez que aprender a escrever é um dos meios para aprender a ler e vice-versa. Nesta linha de raciocínio, considera-se essencial refletir sobre atividades desenvolvidas no âmbito deste domínio, abordando-o através de atividades que implicitamente estabelecem a relação objetivada pelas metas curriculares.

Assim, a mestrandia começará por apresentar e refletir sobre uma atividade de escrita, designadamente sobre a descodificação dos fonemas para grafemas, ou seja, a introdução da caligrafia. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p.5) escrever,

implica, também, desenvolver “ competências ortográficas (...) relativas às normas que estabelecem a representação escrita das palavras (...) [e] competências gráficas (...) relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais” que representam a escrita. Portanto, é da necessidade de se estabelecer uma correspondência entre aquilo que se ouve e aquilo que se escreve que emerge o processo de escrita. Na aprendizagem da escrita, dever-se-á compreender que a forma de representar os grafemas, também é um conteúdo a ser explorado, dado que o seu último fim é transmitir uma informação. É neste sentido, que surge a atividade “A minha arte da escrita, caligrafia!” (cf. Anexo2 BIX) que pretende desenvolver nos alunos competências sobre a forma como se poderá decodificar os fonemas explorados.

Desta forma, para introduzir a presente atividade a formanda começou por afixar na porta da sala um poema e uma imagem que remetia para a letra abordada, designadamente a letra M. Esta estratégia tinha como intenção despertar a curiosidade dos alunos e o interesse pela atividade que se seguiria. A motivação tem a “função ativadora e catalisadora do comportamento (...) mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem” (Veríssimo, 2013, p. 75). Posteriormente, a esta ação a formanda propôs a realização de uma tarefa no “caderno caligráfico Alfa”, onde os alunos teriam que escrever o grafema M na sua forma manuscrita, em maiúsculo e minúsculo, procedendo-se à consolidação e exercitação do grafema aprendido.

A formanda, ao longo da sua PPS compreendeu que também a forma como se escreve é importante, dado que é através desta que se transmite informação, se o código alfabético for transcrito com signos errados poderá transmitir ruído na informação. Na atividade do caderno caligráfico, onde os alunos teriam que escrever o grafema M na sua forma minúscula, por vezes a representação do grafema era confundido com outro, como aconteceu, os alunos representaram a letra N e não a letra M. Neste caso, não se poderá afirmar que a informação seria transmitida com ruído, contudo se se continuasse a efetuar este equívoco, quando escrito numa

palavra isso poderia transmitir uma outra informação. Assim, ilustra-se a complexidade do processo de aprendizagem da escrita e a importância destas atividades serem experimentadas, treinadas e dominadas para que este processo se torne eficiente.

Tal como foi enunciando anteriormente, o processo de leitura não se desvincula da escrita, pois na aprendizagem formal a leitura e a escrita surgem em simultâneo, numa dinâmica de interação. Porém, a atividade que a mestrandia irá descrever e refletir apresenta como objetivo primordial a leitura. Corroborando com as palavras de Vale (2014, p.36) “a descodificação/leitura de palavras é, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem da leitura, uma componente determinante, se não a principal, na progressão e compreensão” do processo de leitura. Por isso, a formanda considera importante apresentar a atividade “O senhor mágico apresenta a caixa mágica das frases” (cf. Anexo 2BX) para realçar a importância da leitura de palavras e frases, tendo como perspectiva a progressão e a compreensão deste processo. Para os alunos que iniciam a leitura a descodificação de palavras fomenta um momento de magia. Considere-se o que um aluno enunciou na aula, como justificação desta percepção que muitos alunos têm quando aprendem a ler: “professora, já consegui juntar as letras e ler esta palavra. Ler assim parece magia” (TA).

Nesta atividade, a mestrandia apresentou uma caixa intitulada por “caixa mágica das frases” (cf. Anexo 2BXI), que continha várias palavras conhecidas e já trabalhadas pelos alunos, associadas com uma cor, que correspondia à frase que estes teriam de formar. Para realizar esta atividade foi proposto aos alunos que se agrupassem por pares, para que pudessem colaborativamente explorar as palavras e formar frases. Dever-se-á destacar que a presente atividade tinha, também como intuito desenvolver processos ortográficos, isto é utilizar a configuração visual da palavra para aceder à memória ortográfica da mesma, dado que “as representações visuais das palavras familiares vão sendo assimiladas na memória da criança à medida que ela vai lidando com elas” (Carvalho & Tomé, 2014, 246).

Quando a mestranda planificou a presente atividade considerou que o trabalho cooperativo apoiaria as dificuldades dos alunos, dado que o trabalho em grupo fomenta oportunidades de confrontarem ideias, de cooperarem na resolução de problemas ou obstáculos colocados por uma tarefa ou atividade comum (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, com o processo de leitura e a conjugação de palavras, esta atividade tornou-se muito complexa. Após uma reflexão da ação a formanda, considera que, com alunos que iniciam os processos de leitura e de escrita, o auxílio permanente e individualizado do professor é fundamental, pois torna-se possível orientar as dificuldades dos alunos com maior especificidade. Concordando com Cruz (2007, p.152) “usando esta estratégia [o docente] avalia as necessidades do aluno, determina os métodos apropriados para dar resposta a essas necessidades” e constrói experiências verdadeiramente significativas para os alunos.

Durante a realização da atividade, a mestranda constatou que agrupar várias palavras conduz a uma grande confusão, uma vez que os alunos sentem dificuldades em descodificar o código alfabético. A reflexão depois da ação, da presente atividade, com a docente da área curricular foi crucial, dado que permitiu que esta sugerisse algumas estratégias para colmatar esta dificuldade, que posteriormente facilitou a execução da mesma.

Tal como na educação pré-escolar, a leitura de obras literárias, tem um lugar de relevo na prática do 1.º CEB, uma vez que estabelece uma ligação entre a dimensão estética do texto literário e uma receção e fruição que possibilita aceder às suas virtualidades expressivas (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Partindo desta perspetiva a formanda pretende apresentar uma das atividades desenvolvidas no decorrer da PPS, no âmbito deste domínio, intitulada por “A caixa mágica do contador de histórias” (cf. Anexo 2BX). A presente atividade preconizou três momentos distintos durante a ação. O primeiro momento destinou-se à pré-leitura, onde formanda, através das ilustrações referentes ao texto literário, explorou os elementos paratextuais. Posteriormente procedeu, ao segundo momento, à leitura do conto em voz alta. Finalmente, no momento de pós-leitura, os alunos puderam

refletir e sintetizar o essencial do texto escutado, promovendo, assim, uma resposta pessoal e uma conexão com as ideias, temas e valores simbólicos presentes no conto. Ao longo da PPS, a mestranda foi desenvolvendo algumas estratégias que fomentassem o prazer pela leitura, para tal recorreu ao mundo fantástico, da imaginação e fruição dos alunos.

Neste momento, não se poderá colocar de parte a importância que a expressão plástica adquiriu, na fase de pós-leitura, pois, por forma a sintetizar o valor simbólico do conto e, mais uma vez, promover a fruição e imaginação do aluno, a formanda propôs a construção da personagem principal, através da decoração de um molde representativo da mesma. As estratégias em volta da expressão plástica permitem que os alunos interpretem, criem e inventem novas ideias, que se relacionam com o mundo fantástico que a leitura proporciona, construindo, assim, um pensamento visual, sensível e criativo. Desta forma, dever-se-á colocar a expressão plástica ao serviço dos alunos, uma vez que a convivência com a arte desenvolve “ (...) a expressão das emoções e [liberta] sentimentos e sensações, mobilizando um maior circulação de energias que (...) possibilita conforto e bem-estar interno” (Jardim, 2010, p. 28). Ao longo da PPS, a mestranda tentou embeber a sua intencionalidade educativa no âmbito da iniciação à educação literária, num sentido de ler, não num sentido imperativo, que apenas remete para a decifração e reconhecimento de um código, mas numa “aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ...o verbo «sonhar» ...” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 243). Assim, a formanda tentou fomentar nos alunos o prazer que a leitura proporciona, levando-os a percorrerem vários caminhos de fruição, de prazer, de aventura e descoberta de um novo mundo.

Além da área curricular de português, na PPS a formanda desenvolveu atividades no âmbito da área de matemática, nomeadamente no domínio: números e operações. Contudo, dever-se-á realçar que os restantes domínios, elencados nas metas curriculares de matemática (2013), não serão alvo de reflexão, uma vez que durante a prática da mestranda a sua exploração não se ocasionou. Tal como na área do português, onde se verificou uma maior incidência na aprendizagem da escrita e

da leitura, no que concerne à matemática, a aprendizagem focalizou-se na exploração dos números naturais e nas operações de adição e subtração. Apesar dos alunos entrarem para o 1.º CEB com uma bagagem de conhecimentos sobre os números elementares e as suas respetivas quantidades, é necessário fortalecer e desenvolver esses conhecimentos, bem como desenvolver o raciocínio para que os alunos possam realizar operações e procurar estabelecer uma ligação com as suas “intuições e a sua linguagem informal às quatro operações e à linguagem matemática” (Ponte & Serrazina, 2000, p.138). Neste sentido, torna-se essencial refletir, de forma progressiva sobre algumas das atividades e tarefas que a formanda proporcionou e desenvolveu ao longo da sua ação educativa.

Assentando na perspetiva que nos primeiros anos de escolaridade, os materiais manipuláveis são relevantes na aprendizagem dos alunos, pois fornecem exemplos concretos dos conceitos a trabalhar e conduzem à abstração, a formanda considera importante apresentar e refletir sobre alguns materiais estruturados para o desenvolvimento deste domínio (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010). Deste modo, um dos materiais manipuláveis utilizados pelos alunos para desenvolver o conteúdo da operação de adição foi a reta numérica (cf. Anexo 2BXII). Esta era constituída por duas retas com números de um a dez, sendo que cada uma representava as parcelas da operação. A reta que representava a primeira parcela era imóvel, enquanto a segunda movia-se de acordo com a quantidade enunciada na segunda parcela, com esta manipulação os alunos obtinham o resultado da operação. O presente instrumento, estruturado pela mestranda, permitiu desenvolver uma tarefa mais estimulante, motivadora e dinâmica, uma vez que os alunos puderam usufruir de um meio para aprendizagem, explorando, experimentando e manipulando. Durante a execução da tarefa, a formanda compreendeu que para o desenvolvimento de atividades mais abstratas torna-se significativa a utilização de instrumentos mediadores da construção de conhecimentos, dado que estes facilitam o desenvolvimento autónomo dos alunos, a formação de capacidades, atitudes e destrezas e aproximam o conteúdo ao quotidiano dos alunos.

No início, a mestranda denotou algumas dificuldades no desenvolvimento da tarefa, uma vez que os alunos não compreenderam como se poderia manipular as retas numéricas e obter a soma da operação. Contudo, com o auxílio individual da formanda, os alunos mostraram-se envolvidos ativamente na tarefa e exploração do material, evidenciando que a utilização de material manipulatório torna-se numa mais-valia para a mobilização e progressão do conhecimento, bem como para os ritmos de aquisição de cada aluno, favorecendo a descoberta e o interesse pela matemática.

De acordo com o Departamento de Educação Básica (2004, p. 168) os alunos são bastante “dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles (...) deverão encontrar respostas à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação”. Nesta linha de raciocínio, a utilização de material manipulatório facilita a aprendizagem dos conceitos mais abstratos, sendo que no início é necessário uma exploração para a descoberta, para passar do concreto para o abstrato. No decorrer da PPS, a mestranda considera que a exploração destes materiais despoletou uma progressão nos conhecimentos matemáticos dos alunos, bem como facultou a aquisição e mobilização de novas aprendizagens.

Os materiais manipuláveis fomentam um ensino e aprendizagem inovador e motivador para o aluno, bem como permitem que o docente utilize estratégias e métodos mais diversificados na exploração de conteúdos, mas nem sempre isso é possível, tal como a formanda vivenciou na sua PPS. Isto porque, o método de ensino e aprendizagem da instituição poderá exigir e propor outros recursos de exploração de conteúdos, como o manual. Considerando o enunciado, a formanda ao longo da sua ação educativa compreendeu que a utilização do manual escolar também poderá despoletar no aluno um entusiasmo, uma motivação para a aprendizagem. Todavia, a motivação e o interesse pela atividade ou tarefa deverá relacionar dois fatores importantes, o material e o professor, dado que o material por si só, não irá estimular o aluno, é necessário uma articulação entre os dois mediadores. É neste

sentido, que surge a atividade “Árvore genealógica da dezena” (cf. Anexo 2BXIII) com a intenção de desenvolver o subdomínio- Sistema de numeração decimal.

Para desenvolver este conteúdo foi solicitado à mestranda que utilizasse o manual escolar. Sabendo, que por vezes as tarefas evidenciadas neste recurso surgem um pouco desarticuladas com o quotidiano dos alunos e, que por vezes apenas fomentam automatismos, a formanda em articulação com a atividade transversal a todas as áreas curriculares desenvolveu a atividade enunciada. Nesta atividade, a mestranda recorreu ao conto de uma história para desenvolver as diferentes tarefas propostas pelo manual, criando, assim situações mais reais que teriam maior sentido para os alunos, uma vez que se associariam às suas vivências e ao mundo que os rodeia. Com esta estratégia, a formanda constatou que ao longo da realização das tarefas do manual os alunos estavam mais interessados e empolgados para resolver as situações apresentadas. Segundo Baldissera (citado por Proença, 2001, p. 171), se um professor desenvolver o ensino e aprendizagem recorrendo ao manual escolar, tem que estimular com qualidade os conteúdos apresentados. Por isso, o que está em causa é a gestão que o docente faz da utilização do manual e a forma como o utiliza na sala de aula. Não é necessário estar permanentemente a enveredar por materiais diferentes, o importante é motivar a aprendizagem de forma diversificada e perspetivar os recursos como fios condutores dos conhecimentos, onde a inovação e a estimulação se enaltecem, pela forma como o professor mobiliza esse conhecimento.

No decorrer da PPS, no âmbito da área curricular de matemática, a mestranda sentiu dificuldades em gerir os diferentes ritmos dos alunos, pois por norma os alunos mais perspicazes resolviam as tarefas mais facilmente e aqueles com dificuldades, por vezes deixavam as tarefas por resolver ou então solicitavam permanentemente a ajuda da formanda. Com esta estratégia, denotou-se que os alunos mais astutos queriam “ir ao ritmo da história” contada pela mestranda, por isso auxiliavam os colegas com dificuldades, isto para que pudessem escutar a história que orientaria a tarefa que se seguiria. Assim, as tarefas do manual poderão

ser atrativas e estimulantes para os alunos, porém só acontece quando o professor usa o manual escolar numa perspectiva mais inovadora do seu potencial didático-pedagógico e acredita que qualquer material, por si só, não estimula o desenvolvimento de atividade ou tarefas. Neste sentido, dever-se-á apelar aos vários sentidos dos alunos, com experiências e com o seu envolvimento numa situação de aprendizagem ativa, onde estes estão predispostos para aprender (Pontes & Serrazina, 2000).

Além das áreas curriculares já mencionadas, a formanda desenvolveu atividades no âmbito da área curricular de estudo do meio, designadamente sobre os blocos: à descoberta de si mesmo e à descoberta dos outros e das instituições. O estudo do corpo, do meio social e da cultural é concebido como uma componente da área de experiências em que afluem o estudo inter-relacional de aspetos da realidade do aluno. Neste sentido, quando se evoca o bloco à descoberta de si mesmo, tenciona-se estruturar um conhecimento de si próprio, descobrindo o corpo humano não como uma “pura” explicação anatomista, fisiológica morfológica ou metabólica, mas “ (...) como herança biológica e como herança cultural, sendo esta última a grande responsável pelas representações que temos dos nossos corpos” (Martins et al., 2012, p.12). É considerando o que se referiu que emerge a atividade “Eu puxo do saco, uma profissão” (cf. Anexo 2BX) com o intuito de explorar as perspetivas futuras dos alunos, que serão potenciadoras de representações da herança cultural do aluno. A atividade, além de surgir com intenção de desenvolver as perspetivas futuras dos alunos, sintetiza a atividade transversal “O avatar das profissões”, ou seja, para desenvolver a presente atividade a formanda, na ação, tentou mobilizar todos os conhecimentos e experiências fomentadas nas restantes áreas curriculares para desenvolver este conteúdo.

Assim, por forma a desenvolver uma conclusão e uma explicação dos fenómenos experienciados, a mestrande desenvolveu um diálogo com os alunos. Segundo a mesma, este diálogo tornou-se fundamental, pois os alunos puderam compreender o porquê de trabalhar as profissões ao longo da semana. Esta síntese e reflexão sobre

o que se foi desenvolvendo são essenciais, dado que fortalece a ideia de que todos os conteúdos e atividades desenvolvidas não surgem compartimentadas, existe sempre uma relação que culminará numa reflexão geral sobre o que se explorou e vivenciou.

Depois de se explorar e se estabelecer uma integração entre todas as atividades já desenvolvidas, a mestranda por forma a desenvolver o conteúdo das profissões e, fazer com que o aluno interpretasse e descrevesse uma profissão, propôs a exploração de um jogo intitulado por “o saco das profissões” que era constituído por 23 cartas, sendo que estas representavam profissões. Neste jogo, o aluno teria que retirar uma carta, aleatoriamente, e enunciar objetos/materiais ligados às profissões identificadas, para que a turma conseguisse adivinhar. Esta estratégia foi muito motivadora para os alunos, pois sempre que uma atividade envolve um jogo e a sua participação permanente, os alunos interessam-se e sentem-se mais motivados para participar nas atividades e mobilizar os conhecimentos. Contudo, a atividade despoletou algumas dificuldades nos alunos, nomeadamente em enunciar objetos utilizados nas profissões para que a turma conseguisse identificar. Após uma reflexão sobre a ação a formanda, considera que teria sido importante colocar imagens de profissões já trabalhadas pelos alunos, bem como envolver alguns objetos que orientassem e tornassem, as imagens mais explícitas.

Para finalizar a atividade, a formanda propôs a elaboração de uma nova rotina, relacionando a temática trabalhada, que tinha como intuito orientar as tarefas que cada aluno desempenhava ao longo do dia. No decorrer da semana, os alunos na sala de aula, assumiam sempre o papel de professor na rotina das operações, rotina que a professora titular da turma implementou; de maestro ou maestrina, sempre que se cantava a “Canção dos abraços”, rotina dos bons dias. Também de carteiro, na medida que auxiliavam as docentes ou a díade na entrega de recursos ao longo da aula e sempre que fosse necessário. Para tornar mais claras estas rotinas, a formanda propôs a elaboração de um cartaz (cf. Anexo 2BIV), onde fossem representadas as várias profissões assumidas pelos alunos. A presente rotina surgiu da necessidade que a díade tinha em indicar quem seriam os alunos a exercer determinada função.

Esta proposta facilitou a execução dessa rotina, tanto para o par pedagógico, como para a orientadora cooperante e para os alunos. Desta forma, identificava-se quem desempenhou e iria desempenhar determinadas funções com maior facilidade, auxiliando também os alunos em questões temporais, na percepção do anterior e do seguinte, dado que a rotina era desenvolvida por ordem alfabética.

Apesar da postura do professor, das atividades que este fomenta e das estratégias que utiliza influenciarem o ensino e aprendizagem, não se poderá colocar de parte a interação entre a escola e a família, uma vez que são dois ambientes que se influenciam mutuamente, de tal forma que o que é aprendido num é refletido no outro (Diez,1994). Assim, torna-se fundamental que se estabeleça uma interação e um vínculo com a família dos alunos, para que ensino e aprendizagem fomentem uma partilha de responsabilidades.

No decorrer da PPS, o par pedagógico sentiu necessidade de partilhar e comunicar com os encarregados de educação as atividades desenvolvidas ao longo da mesma, por forma a estabelecer um vínculo com a família e partilhar as responsabilidades que o ensino conduz. Para tal, a díade par desenvolveu um *site* pedagógico, titulado por “Ensinarte”, confidencial e exclusivo para a turma, com o intuito fomentar uma participação ativa tanto do par pedagógico, como dos pais no ensino e aprendizagem dos alunos. A presente ferramenta de articulação entre a sala de aula e a família partilhava algumas atividades desenvolvidas através do registo fotográfico, de jogos interativos e apresentações realizadas pelo par pedagógico, sendo que os conteúdos relativos aos registos fotográficos eram selecionados democraticamente entre a díade e os alunos. Para se estabelecer uma comunicação com os encarregados de educação solicitava-se a sua opinião e sugestão sobre o material disponibilizado no *site*, sendo que para realizarem esta comunicação teriam que fazer comentários num campo previsto da ferramenta estruturada. Este método de comunicação e divulgação de informação pretendia possibilitar a troca de apreciações com os responsáveis pela educação dos alunos, conhecer melhor os alunos e os contextos que influenciam a sua educação (Ministério da Educação,

1997). Contudo, dever-se-á salientar que o objetivo do par pedagógico não foi alcançado, uma vez que a troca de informação não foi possível, a disponibilização do *site* só se realizou umas semanas antes de terminar a PPS. No entanto, através da sua apresentação na reunião de pais e da circular enviada aos mesmos (cf. Anexo 2BXV) a diáde denotou uma grande receptividade para o desenvolvimento deste projeto. Também a orientadora cooperante manifestou interesse em atualizar o *site* pedagógico, seguindo a dinâmica adotada pelo par pedagógico até então.

### 3.4. A reflexão na formação inicial da profissionalidade docente

Os profissionais de educação só compreenderão melhor sobre si e sobre as suas práticas quando indagarem e investigarem as suas ações, uma vez que reconhecerão aquilo que fizeram, aquilo que dominam e o que lhes falta aperfeiçoar e melhorar. Como corroborava Freire (1996, p.76) “como professor preciso de me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática (...) O melhor ponto de partida” para desenvolver práticas reflexivas e mobilizadoras de conhecimentos e a consciencialização das ações. Neste sentido, emerge a reflexão sistemática na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação e uma constante avaliação das práticas educativas desenvolvidas, como estratégias que fundamentam e aperfeiçoam a intencionalidade educativa.

A reflexão e avaliação apresentam-se como processos transversais na formação de um docente, tal como já se referenciou no capítulo anterior, pois só a partir de uma reflexão sustentada e de uma avaliação consciente de todas as fases que influenciaram a prática do educador-professor se poderá melhorar o seu desempenho profissional. Partindo deste pressuposto, a mestranda considera relevante enunciar as estratégias que utilizou para melhorar e sustentar as suas

práticas ao longo da PPS. Assim, na sua ação educativa emergem os seguintes recursos: as narrativas individuais, as narrativas colaborativas e as reflexões desenvolvidas durante a prática pedagógica da mestranda.

A narrativa individual (cf. Anexo 2 AV) tornou-se num instrumento que permitiu, à formanda, analisar o seu pensamento e refletir com maior precisão sobre alguns elementos que considerou fundamentais para desenvolver a sua PPS. Esta narrativa proporcionou à formanda uma “conversação” consigo própria, revendo o que considerava mais pertinente para desenvolver a sua ação. Além disso, possibilitou que a mesma sustentasse as suas crenças e ideias com referendos teóricos que a ajudaram a desenvolver um pensamento reflexivo e um posicionamento mais estruturado e alicerçado. A par da reflexão individual, realizou-se uma narrativa colaborativa (cf. Anexo 2AVI), documento construído colaborativamente com o par pedagógico e a orientadora cooperante. Esta estratégia de reflexão tornou-se um instrumento de trabalho importante, pois permitiu aceder a diferentes tipos de análise e interpretações procedentes de uma variedade de perspetivas teóricas. Assim, compreendeu-se “o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida, favorecendo a transformação da acção profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45).

As reflexões desenvolvidas em tríade, díade e com a supervisora institucional, também fomentaram inúmeras aprendizagens, uma vez que através dos diálogos, sugestões de melhoria e feedbacks das mesmas, a formanda sentiu um desenvolvimento e um crescimento profissional. Além destas reflexões após a ação, importa ainda salientar que a evolução da mestranda foi auxiliada, também com reflexões permanentes do antes e durante a ação, bem como através da metodologia da investigação-ação que sempre realizou através da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação das situações educativas. Todas estas fases do processo educativo permitiram que a mestranda analisasse de forma crítica e questionadora a sua ação pedagógica e o seu processo de desenvolvimento profissional, com vista a uma melhoria constante das suas práticas.

Tal como salienta, Alonso e Roldão (2005) a reflexão sistemática e a avaliação da prática pedagógica permitem que o professor compreenda que será um perpétuo aprendiz, pois se a comunidade educativa está em permanente mutação é necessário que este reflita constantemente e investigue novas práticas dinamizadoras e sempre abertas a aperfeiçoamentos.

## REFLEXÃO FINAL

A formação de indivíduos é concebida como a base para a construção de qualquer profissional, uma vez que é durante esta, que se vão adquirindo os conhecimentos basilares para que desempenhem funções com qualidade. Neste sentido, para um profissional de educação a formação e a reflexão sobre a mesma, tornam-se a pedra angular da sua profissão, pois são estas que sustentarão as características mais importantes, para poder vir a ser um educador-professor de qualidade. Contudo, não se poderá colocar de parte a importância que a ação, o conhecimento do terreno e a ligação entre a teoria e a prática alcançam na formação de um educador-professor, isto permitirá que a entrada no mundo de trabalho não se torne num choque demasiado severo. Tal como salienta Alonso e Roldão (2005, p.36) é no “terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências” e principalmente de compreender que a sua aprendizagem é de cariz eterno. Nesta perspetiva, a PPS na EPE e no ensino do 1.º CEB contribuíram em muito para o desenvolvimento das competências profissionais, sociais e pessoais da formanda, dado que permitiram uma conjugação da formação teórica, como a formação prática. Assim, a presente reflexão final será um espaço de excelência para que a mestranda se consciencialize de todo o percurso desenvolvido, do quanto é importante a formação teórico-prática de um educador-professor, envolvendo uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e os significados atribuídos a cada uma das valências.

A conceção de reflexão não é contemplada apenas neste momento final, ela este explicita em todos os capítulos do relatório, com a intenção de mobilizar e autenticar as informações sobre a ação, bem como fundamentar as razões e as consequências desta. Ainda que a reflexão tenha edificado todo o percurso desenvolvido ao longo da PPS, os resultados obtidos só foram exequíveis com a

articulação da metodologia de investigação-ação, isto significa que ser educador-professor é ser investigador, “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). Considerando esta linha de raciocínio, a mestranda poderá afirmar que, ao longo da sua PPS, teve como propósito uma envolvimento num processo investigativo, onde procurou consciencializar-se do futuro profissional que pretende ser, bem como integrar os dados obtidos dessa investigação, por forma a viabilizar o sucesso de ações fundamentadas, promovendo um progresso profissional de acordo com as competências elencadas no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Deste modo, poder-se-á declarar que descobrir e experimentar a EPE e o ensino do 1.º CEB, proporcionou um maior entendimento da imagem que se deverá ter da criança e da educação, uma vez que foi através dessa experiência que a formanda vivenciou contextos distintos, que a levaram a compreender que a função de um educador-professor, não se enlaça apenas, pelo domínio de conteúdos específicos e didáticos (Roldão, 2010). Sem dúvida, que este profissional define a sua profissão quando a sua ação se torna intencional, sustentada pelo saber específico e prático, levando a que alguém aprenda alguma coisa (Roldão, 1999). Assim, procura-se a construção de uma saber de cariz praxeológico, assinalado por uma permanente articulação entre o saber de caráter teórico e prático, mobilizados em concordância com as características dos contextos de intervenção, tendo em conta a especificidade de cada criança (Alarcão, 1996b).

Portanto, acredita-se que a educação deve ser perspectivada como uma prática educativa, “como um eixo de formação, como objetivo de reflexão e de construção e, finalmente como objetivo de transformação” (Latorre, 2003, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 68). Atentando todos estes aspetos, a formanda através de uma atitude de permanente reflexão e de um constante questionamento, procurou melhorar e adequar a sua prática pedagógica aos distintos contextos.

Posto isto, torna-se relevante evidenciar que ao longo de todo o percurso desenvolvido na PPS de ambas as valências, a mestranda deparou-se com alguns constrangimentos, contratempos e imprevistos, que potenciaram ações que fizeram face aos desafios que foram emergindo nessa prática. Dever-se-á realçar que todas as decisões tomadas surgiram da persistente construção ativa e crítica do processo de desenvolvimento da mestranda, onde a reflexão e a investigação assumiram um papel decisivo. Desta forma, a gestão do tempo, em ambas as valências, evidenciou-se um constrangimento e uma limitação da PPS da formanda. Segundo a mesma, esta dificuldade emergiu, provavelmente, da sua inexperiência em definir e constatar os diferentes tempos que uma atividade envolve, bem como os distintos ritmos de cada criança, e talvez, devido a algum reduzido conhecimento das características individuais de cada criança.

Inicialmente, algumas atividades foram planificadas de forma muito extensa, o que impossibilitou a sua concretização na totalidade. No entanto, a planificação foi sempre encarada como um instrumento flexível, que se ajustava às circunstâncias e acontecimentos das atividades desenvolvidas (Diogo, 2010). Ainda, dentro dos constrangimentos surge a diferenciação pedagógica como uma dificuldade que percorreu as duas valências da PPS. A mestranda ao longo da sua prática refletiu na importância da diferenciação pedagógica, concebida como “base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos, como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29). Todavia, não conseguiu mobilizar para a prática esta reflexão, uma vez que na planificação e ação tornou-se extremamente difícil a sua visualização e dinâmica. A maior dificuldade, da formanda a este nível, não se cingiu apenas em “atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitadas” (Tomlinson, 2008, p.30), o principal obstáculo foi ampliar as capacidades dos alunos, tendo que compreender o nível em que cada um se encontrava.

Soma-se outro constrangimento, associado à clareza da expressão oral da formanda, nomeadamente na EPE. Ao longo da prática desenvolvida nesta valência, a

mestranda sentiu grandes dificuldades em comunicar com os alunos, em expressar as suas ideias com clareza para que as crianças compreendessem. Todavia, após o desenrolar da experiência nesta valência, foi notório o desenvolvimento da formanda na sua comunicação e expressão oral, pois na PPS do 1.º CEB, a mesma sentiu um maior à-vontade e autonomia na relação com as crianças. Assim, realizando uma reflexão de ambas as PPS, dever-se-á realçar a evolução e postura de maior confiança da formanda. Esta dinâmica, de uma continuidade entre valências na formação de professores, permite que se desenvolva competências fundamentais para se continuar aprender e possibilita o aperfeiçoamento das competências elencadas para o perfil duplo de docência. Nesta perspetiva, os contratempos e os constrangimentos que emergem na prática, levam ao crescimento e à aprendizagem dos futuros profissionais de educação, como tal, a mestranda considera que esta etapa da formação evidenciou-se uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências por parte da formanda é essencial recordar que o Mestrado em EPE e 1.º CEB envolve uma formação generalista, sobre a construção de um perfil duplo, que habilita a docência para estas duas valências. De acordo com a mestranda, esta formação generalista beneficia os dois níveis de ensino, uma vez que possibilita um conhecimento mais abrangente acerca das especificidades, semelhanças e diferenças. Ao longo da PPS, tornou-se evidente esse aspeto, dado que promoveu uma melhor compreensão das diferentes etapas de aprendizagem das crianças e permitiu uma maior adequação das ações, tendo em consideração os interesses e as necessidades de cada uma. Além disso, todo o conhecimento concebido irá auxiliar futuramente uma continuidade educativa entre os dois níveis, aumentando gradativamente as oportunidades de sucesso das crianças e o enriquecimento pedagógico (Serra, 2004).

Nesta linha de raciocínio, não se poderá deixar de realçar, que tudo o que foi mencionado corresponde apenas ao início do que se espera vir ser uma longa jornada como profissional de educação (Leite, 2010). É neste sentido, que se reconhece a profissão de docente como um ato que se vai amplificando, renovando e

procurando um desenvolvimento profissional contínuo. Assim, pressupõe-se que o ato de educar “é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.6). Nesta perspetiva, a mestranda considera que, ainda existe uma necessidade de continuar a apostar no desenvolvimento da sua identidade profissional, de forma desenvolver uma maior confiança em gerir um grupo. Obviamente, que não foi possível, num curto espaço de tempo ultrapassar por completo todas as dificuldades sentidas, no entanto este tornou-se indispensável para construção e desenvolvimento da profissionalização da formanda. Partindo desta reflexão, a mestranda deverá assumir-se como um profissional de educação que reflete constantemente sobre as suas práticas, “apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto- Lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

Em suma, a mestranda considera importante referir que a PPS desenvolvida em cada contexto educativo demonstrou a sua paixão pelas ações que foi desenvolvendo e pelo modo como as desenvolveu, expondo sempre a curiosidade de aprender mais sobre determinado aspeto, por forma a tornar-se cada vez mais competente (Day, 2004). Tal como salienta Day (2004, p.23) “a paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para o ensino de qualidade”, neste sentido só profissionais verdadeiramente apaixonados pela sua profissão e por aqueles que esta envolve, é que poderá despoletar práticas verdadeiramente significativas para si e para os alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 172-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* (Online). Educ. Acedido a 26 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina . 2005.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. 1995.
- Baptista, M. (2003). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional. *EduSer*, 1, 83-109.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. 2007.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora. 1996.
- Basselas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en educacion*. Barcelona: GRAO.
- Bertão, A., Ferreira, M., & Santos, M. (1999). *Pensar a escola sob olhares da psicologia*. Porto: Edições Afrontamento. 1999.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares: Ensino Básico: Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Borràs, L. (2001a). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: O educador, A formação*. (vol.1). Setúbal: Marina Editores. 2001.
- Borràs, L. (2001b). *Os Docentes 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: O educando, O centro educativo*. (vol.2). Setúbal: Marina Editores. 2001.
- Braga, F., Vila-Boas, F., Alves, M., Freitas, M., & Leite, C. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA. 2004.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação- Conceção Antinómico da Educação*. Porto: Asa Editores. 2002.
- Carvalho, A., & Tomé, M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (org). *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 237-275). Coimbra: Edições Almedina.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. (4.ª ed.). Lisboa: Artmed Editora.
- Colégio Novo da Maia (2012-2015a). Projeto educativo. Maia.
- Colégio Novo da Maia (2012-2015b). Regulamento Interno da Instituição. Maia.
- Colégio Novo da Maia (2012-2015b). Projeto Curricular. Maia.
- Correia, I. (2010). *“Isso não soa bem”*. *A Consciência Fonológica do lado de lá – reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no Primeiro Ciclo* (Online). Exedra journal. Acedido a 20 de fevereiro de 2015, disponível em file:///C:/Users/User/Desktop/Dialnet-IssoNaoSoaBemAConscienciaFonologicaDoLadoDeLaRefle-3398960%20(1).pdf.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). *Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estudo da arte* (online). Repositório do Minho. Acedido a 3 de fevereiro de 2015, disponível

em

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14800/1/icemsiie2011\\_ProceedingsCoutinhoLisboa.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14800/1/icemsiie2011_ProceedingsCoutinhoLisboa.pdf). 2011.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da Leitura*. Lisboa: LIDEL-Edições. 2007.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática- Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa e Metas Curriculares: Matemática, Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora. 2004.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico- 1.º Ciclo*. (4.ªed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica. 2004.
- Deval. (2003). Um conhecimento, um processo de criação. In V. Silva (org), *Pedagogias do século XX* (pp. 110-119). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Diez, J. (1994). *Família- Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança- Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed. 1999.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observações de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (1998). Vygostsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Hadj, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo*. Porto: Porto Editora.
- Jardim, M. (2010). *Psicologia da Arte: A imaginação como pedagogia alternativa e a função terapéutica da literatura in Alice no País das Maravilhas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Leite, C. (2001). Monodocência- Coadjuvada. In P. Abrantes, *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação: Encontros de reflexão* (pp. 45-51). Lisboa: Departamento de Educação Básica. 2001.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, M. (2010). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda, S. Bahia (org), *Psicologia da educação- Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.197-231). Lisboa: Relógio D' Águas Editores. 2010.
- Martins, I. et al. (2012). *Explorando... A complexidade do corpo humano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora. 2008.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, W. (2006). E-topia: Tecnologias de Informação e Comunicação e a transformação da vida urbana. In Debates da Presidência da República, *A sociedade em rede: do conhecimento à política* (pp.337-343). Lisboa: INCM.
- Morissett, D. & Gingas, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Valorizar*. Porto: Edições ASA.
- Mouraz, A. & Silva, A. (2001). Conclusões do encontro. In P. Abrantes, *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência-Coadjuvação: Encontros de reflexão* (pp. 75-89). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira, H. & Costa, P. (2010). *Motivar para aprender- O que fazer?* (Online). Exedra journal. Acedido a 18 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador* (Online). APM. Acedido a 2 de março de 2015, disponível em [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf).
- Oliveira, T & Vasconcelos, T. (2010). Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Revista da Investigação às práticas-Estudos de Natureza Educacional*, 1, 127-152. Acedido em 2 de fevereiro de 2015. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portf%C3%B3lios%20reflexivos%20na%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica.pdf>. 2010.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira- Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (org.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora. 1996.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pardal, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1993.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes- Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perraudeau, M. (1996). *Os métodos Cognitivos em Educação: Aprender de Outra forma na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores. 2004.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Proença, M. (2001). *Um século de Ensino da História*. Lisboa:Edições Colibri. 2001.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação. 2011.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro: Estudo Multidiscipline(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Maia: Areal Editores.
- Roldão, I. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Questões e Razões: Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24-29.
- Roldão, M. (2008).Fundação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, (171-184).
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2003). A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, 1, 111-124.
- Serra, M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender* . Porto : Trampolim Edições .
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico- Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.1997.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina. 2002.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vale, A. (2014). Leitura de palavras . In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura* (pp. 53-59). Coimbra: Edições Almedina. 2014.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In A. Bolivar et al., *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação* (pp. 75-92). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação social da mente (6.ª edição)*. São Paulo: Martins Fonte. 1998.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA. 2000.
- Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa. 1993.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 - I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República I, Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República nº 166- I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Lei Base do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79- 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 77- 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Reformulação das Metas Curriculares, o qual tem por missão identificar o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129- 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e

secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131- 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades.

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. Diário da república n.º 100- 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo.

# **ANEXOS**



## **ANEXOS TIPO A**



## **Anexo 2A1**

Planificação da semana de 12 a 14 de novembro

**Instituição Cooperante:** Colégio Novo da Maia

**Orientadora Cooperante:** A. M.

**Turma/Ano:** 1.ºC

**Díade:** Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

**Estagiária observada:** Angelina Pacheco

**Data de observação:** 12 de novembro de 2014



### Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Início:</b> 08:30h  <b>Fim:</b> 09:30h  <b>Duração:</b> <b>1 hora</b>	<b>Português</b>  <b>Domínio:</b> Gramática  <b>Objetivos:</b> Descobrir regularidades do funcionamento da língua  <b>Descritores de Desempenho:</b> - Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: - segmentar e reconstruir a cadeia fónica;	<b>Atividade:</b> O taxista e a mala do Senhor letra [M]”!  <b>Estratégias:</b>  Inicialmente, a formanda apresentará o <i>Avatar<sup>1</sup> do Senhor Taxista António</i> (cf. Anexo I), onde este se apresentará, indicando as características da sua profissão. Posteriormente, para iniciar a atividade o avatar do Senhor Taxista António indicará à turma que um passageiro esqueceu-se da mala. Como o passageiro solicitou que o deixasse à porta do Colégio	- Avatar “Senhor Taxista António”;	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa  <b>Instrumentos de avaliação</b>

<sup>1</sup> A realização da atividade “O avatar das profissões ” será transversal a todas as áreas curriculares e será a estratégia adotada pela estagiária para desenvolver os diversos conteúdos a serem abordados. Em cada área curricular será apresentado um avatar com uma profissão que estará relacionada ou envolverá a temática abordada. As atividades desenvolvidas iniciarão sempre com a caracterização da sua profissão e com uma proposta para iniciar a atividade, estando esta sempre relacionada com um material ou objeto que utilizarão na sua profissão.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discriminar os sons da fala;</li> <li>- articular corretamente os sons da língua.</li> </ul> <p>- Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar e classificar os sons da língua;</li> <li>- identificar os tipos de letras</li> <li>- estabelecer correspondência entre sons e letra(s)</li> <li>- identificar sílabas.</li> </ul> <p><b>Domínio:</b> Leitura e Escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar pares mínimos</li> <li>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p>	<p>Novo da Maia e ao longo da viagem foi dizendo que tinha uma mala especial para a turma do 1.º C, o senhor taxista decidiu deixar a sua mala com a estagiária, para que esta a entregasse à turma. De seguida, a formanda apresentará a mala, supostamente deixada pelo Senhor António, e proporá à turma que abra a mala para observar o que estará lá dentro. Dentro da mala estarão vários objetos com pistas (cf. Anexo II) relacionadas com as tarefas que as crianças terão que realizar ao longo da atividade.</p> <p>A primeira pista enunciará e apresentará dois novos amigos à turma: a Maria e o macaco de português. Serão apresentados através de imagens (cf. Anexo III), extraídas da pasta de recursos do alfa. Posteriormente, será apresentada uma nova pista através de uma carta que os novos amigos deixaram na mala, onde indicará a leitura de uma história apresentada no manual (Anexo IV). Partindo da história apresentada, a formanda irá desenvolver um diálogo com a turma de forma a explorar o conteúdo da história, através de questões orientadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem eram as personagens desta pequena história?</li> <li>- Quando a mãe da Maria disse que os macacos mordiam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mala de viagem;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem, em papel, da Maria e do Macaco;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carta;</li> <li>- História do manual (p.50);</li> </ul>	
--	---	---	--	--

	<p>- Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado</p>	<p>muito, o que é que a Maria respondeu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A palavra, macacos tem, no texto, dois sentidos. Quais são esses dois sentidos?</li> <li>- Ao escutarem esta história reconheceram algum som que já ouviram quando aprenderam algumas letras do alfabeto?</li> <li>- Não escutaram muitas vezes um novo som?</li> <li>- Qual era esse som?</li> <li>- Será que podemos associá-lo a alguma letra do alfabeto? Qual?</li> <li>- Então já descobrimos mais uma letra do alfabeto. Qual será então esta nova letra?</li> </ul> <p>Após a exploração da história, a formanda irá novamente à mala procurar uma nova pista, para continuar a desenvolver a atividade. Da mala retirará um Cd com um lembrete afixado, esse lembrete proporá à turma, para ouvirem a história de uma forma diferente, através de uma música.</p> <p>Posteriormente, a formanda retirará mais um objeto com uma pista, sendo ele uma capa de elástico com um lembrete, dentro encontrar-se-á folhas de trabalho. O lembrete proporá à turma que cole no seu caderno diário a folha de trabalho referente à consciência fonológica (cf. Anexo V) que a capa</p>	<p>- Cd do alfa, a música da história sobre a letra [m];</p> <p>- Capa de elástico;</p> <p>- Lembrete;</p> <p>- Folhas de trabalho;</p>	<p>- Folhas de trabalho;</p>
--	--	---	---	------------------------------

		<p>contém. Nessa folha de trabalho cada aluno terá que pintar nos círculos que se encontram, por baixo das palavras, o número de sílabas de cada palavra, sendo que, posteriormente terão que identificar em cada sílaba o fonema que já aprenderam, assinalando com uma cruz nas respetivas sílaba da palavras. Juntamente com as folhas de trabalho encontrar-se-á uma nova folha com uma imagem referente à letra lecionada, que o aluno terá que colar no seu caderno diário a imagem (cf. Anexo VI).</p> <p>Mais uma vez, a formanda irá recorrer à mala para retirar mais um objeto, nomeadamente uma imagem de um construtor de sílabas (cf. Anexo VII), juntamente com a imagem encontra-se um pequeno texto que indicará o que faz um construtor de sílabas. Com a imagem encontra-se um puzzle (cf. Anexo VIII) que remeterá para a construção das sílabas [ma], [me], [mi], [mo] e [mu], ou seja, construção de sílabas com a letra já lecionada.</p> <p>Por fim, a estagiária irá retirar o último material da mala, que será uma imagem do alfa (cf. Anexo IX), onde terá uma pista para a última tarefa a desenvolver. A pista proporá a realização de algumas tarefas do manual, relativas à letra que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas com imagens sobre a letra [m];</li> <li>- Imagem, em papel, do construtor de sílabas;</li> <li>- Puzzle para a construção das sílabas [ma], [me], [mi], [mo] e [mu];</li> <li>- Imagem do alfa em papel</li> <li>- Tarefas do manual “Alfa Português 1” (p. 50 e 51)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas do manual.</li> </ul>
--	--	---	---	--

		aprenderam, por forma a mobilizar os conhecimentos abordados ao longo da atividade.		
<b>ALMOÇO</b>				
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Início:</b> 13:15h  <b>Fim:</b> 15:15h  <b>Duração:</b> <b>2 horas</b>	<b>Matemática</b> <b>Domínio:</b> Números e operações <b>Subdomínio:</b> Números naturais <b>Objetivo:</b> Contar até cem <b>Descritores de Desempenho:</b> Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondência um a um; Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até	<b>Atividade:</b> O Cozinheiro maluco por matemática!  <b>Estratégias:</b> Para iniciar a aula a estagiária irá cantar, juntamente com os alunos a “Canção dos abraços” de Sérgio Godinho, rotina diária, sempre que os alunos iniciam aulas com a docente titular da turma.  Para iniciar a atividade a formanda apresentará um <i>Avatar do Cozinheiro maluco por matemática</i> (cf. Anexo X), que começará por enunciar as características da sua profissão, bem como alguns instrumentos importantes para desenvolver a sua profissão. Posteriormente, o Avatar do cozinheiro,	<b>Recursos materiais:</b>  - Avatar do cozinheiro maluco por matemática;	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa  <b>Instrumentos de avaliação</b>

	<p>oito e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar;</p> <p>Contar até oito objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida;</p> <p>Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até oito.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Sistema de numeração decimal</p> <p>Objetivo: Decodificar o sistema de numeração decimal</p> <p>Descritores de Desempenho:</p> <p>Ler e representar qualquer número natural até 8;</p> <p>Comparar número naturais e utilizar corretamente os símbolos “&lt;” e “&gt;”.</p>	<p>deixará a seguinte sugestão à turma: “Como uso muitas receitas e adoro fazer receitas sobre a matemática mando a minha fotografia para me poderem conhecer, bem como várias receitas matemáticas que podem confeccionar na sala de aula com a vossa professora”.</p> <p>Assim, cada receita apresentada será uma pista para o trabalho que cada aluno terá que desenvolver ao longo da atividade.</p> <p>De seguida, a formanda apresentará o senhor cozinheiro, através de uma imagem e as respetivas receitas (cf. Anexo XI). Cada receita matemática enunciará a tarefa a desenvolver, indicando o material que tem que usar (Ingredientes) e quais os passos que devem seguir para realizar a tarefa (Preparação).</p> <p>A formanda afixará no quadro o Senhor cozinheiro e começará a explorar as receitas. A primeira receita será “O bolo Corrida dos Números”, que indicará o material a usar no confeccionamento do bolo, bem como é que cada aluno terá que realizar a tarefa. A receita apresentada remeterá para a resolução de tarefas do manual “A corrida dos números 1”, por forma a sintetizar e a mobilizar os conhecimentos dos</p>	<p>- Imagem do Senhor cozinheiro;</p> <p>- Receitas matemáticas;</p> <p>- Tarefas do Manual “Corrida dos números 1” (pp.39- 40-41 e 42)</p>	<p>- Tarefas do Manual “Corrida dos números 1”;</p>
--	--	--	---	---

		<p>alunos sobre os números lecionados durante a semana, nomeadamente o número 6 e o 7. Os objetivos e descritores de desempenho enunciados para atividades estão associados às propostas de trabalho que o manual propõe.</p> <p>De seguida, a formanda irá introduzir o número 8, com a proposta de trabalho apresentada na receita “Número 8 acompanhada com polvo”.</p> <p>Para dar início à presente tarefa a formanda partirá dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a representação das quantidades de cada número, designadamente do 6 e 7, para introduzir o número 8.</p> <p>Através da receita apresentada a estagiária irá mostrar as várias formas de representar o número 8 graficamente. Para tal, terá a imagem de um polvo em papel, em que cada tentáculo representará uma forma de representar a quantidade do número 8 (cf. Anexo XII). Posteriormente, a formanda partirá, de mais uma receita para explorar as tarefas propostas pelo manual “Segredos dos números 1”, sendo a receita intitulada por “A sopa dos segredos do número 8”. Através das instruções contidas na receita os alunos irão realizar as tarefas do manual.</p>	<p>- Imagem do Polvo em papel e tentáculos;</p> <p>- Tarefas do manual “Segredos dos números 1 (pp. 78 e 79)</p>	<p>- Tarefas do Manual “Segredos dos números 1”;</p>
--	--	--	--	--

		<p>De seguida, a estagiária lerá mais uma receita, sendo ela “Polvo recheado com o número 8 ”, através desta receita a formanda irá explorar a decomposição e composição do número 8. Para desenvolver esta tarefa a estagiária levará para a sala de aula uma imagem de um polvo, sendo que a cabeça representará o número 8 e os seus tentáculos representarão a decomposição e composição do número 8 (cf. Anexo XIII). Ao longo da tarefa, a formanda solicitará aos alunos que componham e decomponham o número 8. Só, posteriormente, é que apresentará os tentáculos com a respetiva composição e decomposição.</p> <p>Para finalizar atividade a formanda irá ler a última receita que o cozinheiro preparou, intitulado por “Sobremesa tipo Cuisenaire ”, em que será proposto a cada aluno que resolva uma ficha de trabalho sobre a composição e decomposição do número 8 (cf. Anexo IV).</p>	<p>- Imagem do Polvo em papel e tentáculos;</p> <p>- Ficha de trabalho.</p>	<p>Ficha de trabalho.</p>
--	--	--	---	---------------------------

**Anexo I-** Avatar do Senhor Taxista António.



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10617832&height=400&width=300>

## **Anexo II- Pistas da mala**

### **1.ª Pista**

Apresentar dois novos amigos à turma, a Maria e o Macaco.

### **2.ª Pista**

Carta deixada pelos novos amigos.

### **3.ª Pista**

Cd com um lembrete.

### **4.ª Pista**

Capa de elástico, colar a ficha referente à consciência fonológica, depois sobre imagens com a letra aprendida e com às sílabas.

### **5.ª Pista**

Imagem do Construtor de sílabas e puzzle.

### **6.ª Pista**

Alfa com a sua proposta de trabalho.

## 2.ª Pista

Planeta do Alfa, 10 de novembro de 2014.



Queridos amigos,

Então, gostaram de nos conhecer?

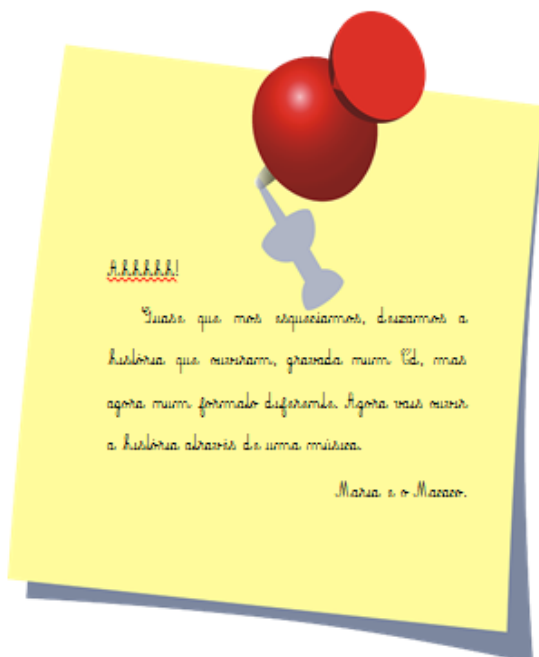
Desculpem por apenas enviarmos as nossas fotografias, queríamos estar presentes na vossa aula de Português, mas como está mau tempo também cá no planeta Alfa, não foi possível sairmos do planeta.

Contudo, sabemos que vão aprender uma nova letra, nomeadamente uma consoante. Então decidimos enviar nessa mala, além da nossa fotografias, uma história que adoramos. Gostaríamos que a pudessem explorar e verificar se existe alguma letra que estão aprender, ou vou aprender.

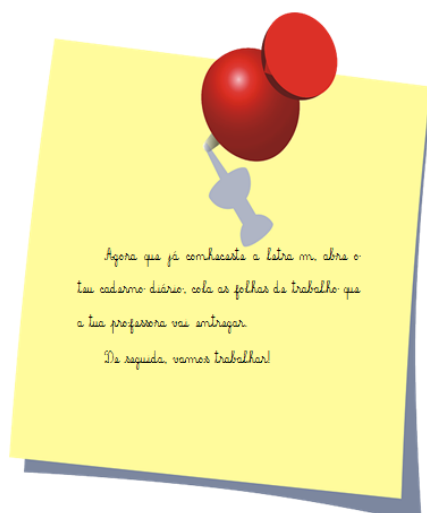
Esperamos que gostem!

**Um beijinho,  
Maria e o Macaco.**

## 3.ª Pista



#### 4.ª Pista



## 6.ª Pista

Agora que já aprendeste a letra m, estás pronto para entrares na aventura do M?

Então, vamos começar por resolver as tarefas do manual de português para ver se ainda te lembras do que aprendeste.

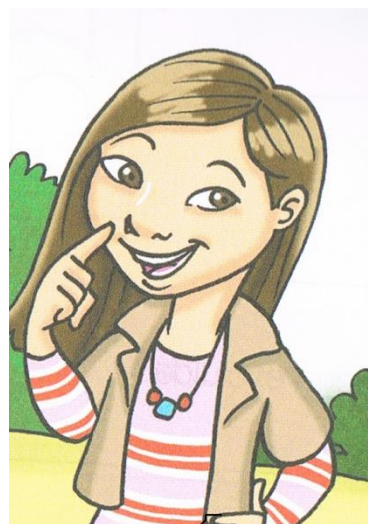
Abre o manual na página 50 e 51, e vamos começar a aventura!



Anexo III - Imagem da Maria e do Macaco



Macaco



Maria

#### **Anexo IV - História do manual**

“Os macacos mordem muito, diz a mãe para a Maria.

A mim nunca me morderam, diz esta com alegria.

E já tirei do nariz mais de mil que lá havia”

Luísa Ducla Soares

Anexo V - Folha de trabalho sobre a consciência fonológica.

Consciência Fonológica

A Maria brinca com mil macacos.



Consciência Fonológica



Anexo VI - Folhas com imagem sobre a letra [m].

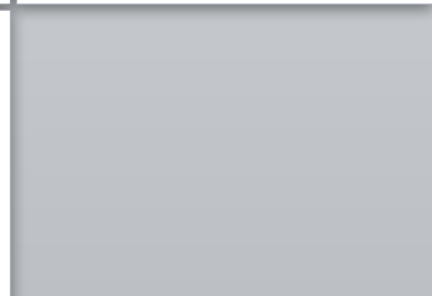
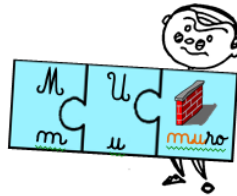
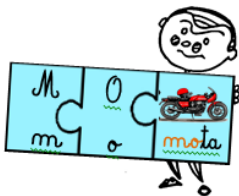
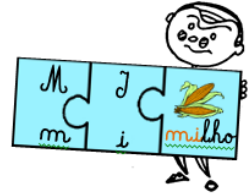
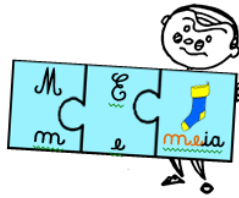
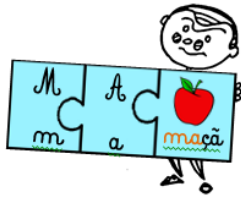


**M m**

## Anexo VII - Construtor de sílabas.



Anexo VIII - Puzzle para a construção das sílabas [ma], [me], [mi], [mo] e [mu].



**Anexo X-** Avatar do Cozinheiro Maluco por matemática.



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618024&height=400&width=300>

**Anexo XI-** Imagem do cozinheiro e receitas matemáticas.



## Receitas matemáticas

### Receita “O bolo Corrida dos números”



#### Material a usar:

- 1 lápis;
- 1 borracha;
- 4 lápis de cor;
- Manual “A corrida dos Números 1”.

#### Como fazer:

- 1.º passo- Pega no manual “A corrida dos números 1”;
- 2.º passo- Procura a página 39;
- 3.º passo- Agora resolve as tarefas 1, 2 e 3;
- 4.º passo- Resolve, agora as tarefas da página 40;
- 5.º passo- Corrige as tarefas em grande grupo, em conjunto com toda a turma;
- 6.º passo- Posteriormente, resolve as tarefas propostas na página 41;
- 7.º passo- Para finalizar, resolve as tarefas presentes na página 42;
- 8.º passo- Corrige as tarefas em conjunto com toda a turma.

## Receita “Número 8 acompanhado com polvo ”



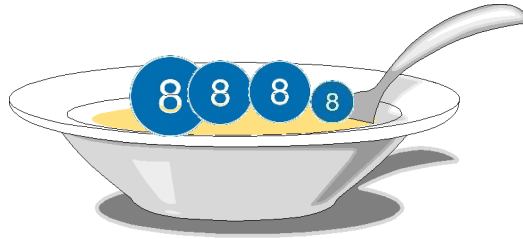
### Material a usar:

- Ouvidos;
- Boca;
- Polvo;
- Tentáculos

### Como fazer:

- 1.º passo: Dialoga com a turma sobre o que aprende esta semana;
- 2.º passo: Descobre o que os tentáculos do polvo podem ensinar sobre o número 8.

## Receita “Sopa dos segredos do número 8 ”



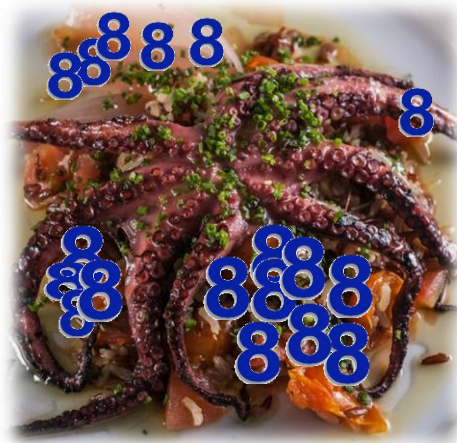
### Material a usar:

- 1 lápis;
- 1 borracha;
- Manual “Segredos dos números 1”

### Como fazer:

- 1.º passo: Pega no teu livro “Segredos dos números 1”;
- 2.º passo: Realiza as tarefas propostas na página 78;
- 3.º passo: Corrige, em grande grupo, as tarefas realizadas;
- 4.º passo: Com o teu lápis, começa a resolver as tarefas da página 79;
- 5.º passo: Corrige, em grande grupo, as tarefas realizadas.

### Receita “Polvo recheado com o número 8”



#### Material a usar:

- 1 lápis;
- 1 borracha;
- Manual “Segredos dos números 1”

#### Como fazer:

- 1.º passo: Primeiro colocar a cabeça do polvo;
- 2.º passo: Explorar a decomposição e composição do número 8 (como podemos chegar ao número 8, utilizando os números que já conhecemos);
- 3.º passo: Colocar os tentáculos na respetiva cabeça do polvo, explorando a representação de cada tentáculo.

### Receita “Sobremesa tipo cuisenaire ”



#### Material a usar:

- 1 lápis;
- 1 borracha;
- Ficha de trabalho sobre o número 8.

#### Como fazer:

- 1.º passo: Colar a ficha de trabalho no caderno diário de matemática;
- 2.º passo: Realizar as tarefas propostas na ficha de trabalho;
- 3.º passo: Corrigir a ficha de trabalho, em grande grupo, no quadro interativo.

Anexo XII- Polvo e as formas de representar a quantidade do número 8.



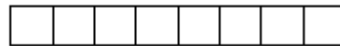
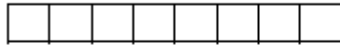
**Anexo XIII- O polvo decompositor e compositor do número 8.**



Anexo XV- Ficha de trabalho “Sobremesa tipo Cuisenaire”.

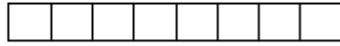
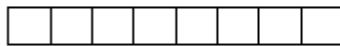
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1 - Decompõe o número 8.



\_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_

\_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_



\_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_

\_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_

2 – Completa.

2 + \_\_\_ = 8

8 + \_\_\_ = 8

1 + \_\_\_ = 8

3 + \_\_\_ = 8



0 + \_\_\_ = 8

4 + \_\_\_ = 8

7 + \_\_\_ = 8

5 + \_\_\_ = 8

6 + \_\_\_ = 8

**Instituição Cooperante:** Colégio Novo da Maia

**Orientadora Cooperante:** A. M.

**Turma/Ano:** 1.ºC

**Díade:** Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

**Estagiária observada:** Angelina Pacheco

**Data de observação:** 13 de novembro de 2014



### Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Início:</b> 08:30h <b>Fim:</b> 10:45h <b>Intervalo:</b> 15 minutos <b>Duração:</b> 2 horas	<b>Matemática</b> <b>Domínio:</b> Números e operações <b>Subdomínio:</b> Números naturais <b>Objetivo:</b> Contar até cem <b>Descritores de Desempenho:</b> Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondência um a um; Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até oito e utilizar corretamente os numerais do sistema	<b>Atividade:</b> As receitas matemáticas dos números 6, 7, 8 e 0! <b>Estratégias:</b> Para iniciar a aula a estagiária cantará, juntamente com os alunos a “Canção dos abraços” de Sérgio Godinho, rotina diária, sempre que os alunos iniciam aulas com a docente titular da turma. Para iniciar a atividade a formanda promoverá um diálogo com a turma, de modo a sintetizar e compreender o que os alunos já abordaram, bem como de forma a recordar a atividade desenvolvida	<b>Recursos materiais:</b>  - Imagem do Cozinheiro Maluco por matemática;	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa  <b>Instrumentos de verificação</b>

	<p>decimal para os representar;          Contar até oito objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida;          Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até oito.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Sistema de numeração decimal</p> <p><b>Objetivo:</b> Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b>          Ler e representar qualquer número natural até 8;          Comparar número naturais e utilizar corretamente os símbolos “&lt;” e “&gt;”.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Adição</p> <p><b>Objetivo:</b> Adicionar números naturais</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b>          Efetuar adições envolvendo números naturais até 8 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;          Efetuar a adições de dois números por</p>	<p>sobre o cozinheiro maluco por matemática. Partindo do diálogo com os alunos, a estagiária recorrerá novamente ao recurso estruturado, a imagem do cozinheiro, para desenvolver uma nova atividade.</p> <p>Assim, a formanda enunciará que o cozinheiro maluco enviou nova receitas matemáticas (cf. Anexo I) que envolviam agora os números 6, 7, 8 e o 0. Posteriormente, a formanda apresentará a receita “Entrada na corrida dos números”, nesta receita será expresso o material que os alunos terão que realizar, bem como os passos que terão de seguir, recorrendo ao manual “A corrida dos números 1”.</p> <p>De seguida, a estagiária apresentará duas novas receitas, sendo “confeccionada” uma de cada vez. A primeira receita será intitulada por “A sopa dos três números 6, 7 e 8”, ao longo da receita serão expressos os materiais que os alunos deverão utilizar, bem como os passos que deverão seguir para poderem “confeccionar” a presente receita.</p> <p>Após o confeccionamento da sopa, os alunos terão mais uma receita matemática para confeccionar,</p>	<p>- Receitas matemáticas;</p> <p>- Tarefas do manual “Corrida dos números 1” (pp.43-44);</p> <p>-Tarefas do livro de fichas “Segredos dos números 1” (pp. 33-34-35-37-38 e 39)</p>	<p>-Tarefas do manual “Corrida dos números 1”;</p> <p>- Tarefas do livro de fichas “Segredos dos números 1”.</p>
--	--	--	---	--

	<p>contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, oito unidades.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Subtração</p> <p><b>Objetivo:</b> Subtrair números naturais</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 8 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, oito unidades.</p>	<p>designadamente “Número 0 acompanhado com operações de adição e subtração”. Através da exploração da receita matemática os alunos terão que realizar tarefas do livro de Fichas “Segredos dos números 1”, através das instruções indicadas na receita.</p> <p>Os objetivos e descritores de desempenho enunciados para a presente atividade relacionam-se com as tarefas que os alunos resolverão dos distintos livros de matemática.</p>		
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Início:</b> 11:00h</p> <p><b>Fim:</b> 12:00h</p> <p><b>Duração:</b> 1 hora</p>	<p><b>Português</b></p> <p><b>Domínio:</b> Gramática</p> <p><b>Objetivos:</b> Descobrir regularidades do funcionamento da língua</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar os tipos de letras</li> <li>- estabelecer correspondência entre sons</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Atividade:</b> A minha arte da escrita, caligrafia!</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Para iniciar a atividade a formanda apresentará um Avatar, o Senhor Escritor (cf. Anexo II), que apresentará as características e os objetos que necessita para exercer a sua profissão. O avatar ainda proporá à turma que observe com atenção a sala de</p>	<p>- Avatar do Senhor Escritor;</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação Formativa</li> </ul> <p><b>Instrumentos de verificação</b></p>

	<p>e letra(s)</p> <p><b>Domínio:</b> Escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>- Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado</p>	<p>aula, para ver se encontra algo de diferente.</p> <p>Antes de iniciar a atividade a estagiária afixará na porta da sala de aula um poema sobre a letra [m].</p> <p>Após, a indicação do avatar a formanda promoverá um diálogo com a turma, de forma a descobrir onde estará a diferença na sala de aula, bem como se os alunos ao entrar na sala se aperceberam de alguma alteração. Posteriormente, a estagiária irá ler o poema, supostamente, deixado pelo Senhor Escritor e explorará o conteúdo com os alunos, através de questões orientadoras, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O poema retratava que letra?</li> <li>- Ele enunciava que com [m] poderíamos escrever que palavra?</li> <li>- No nosso corpo temos desenhado algo parecido com a letra lecionada? Onde?</li> <li>- Como é que poderemos escrever a letra [m]?</li> </ul> <p>A formanda entregará, de seguida um lembrete (cf. Anexo III) com um poema, para que os alunos fiquem com o seu registo.</p> <p>Partindo desta exploração, designadamente da</p>	<p>- Poema sobre a letra [m];</p> <p>- Lembrete sobre o poema da letra [m];</p> <p>- Caderno caligráfico do Alfa (p.11);</p>	<p>- Lembrete sobre o poema da letra [m];</p> <p>- Caderno caligráfico do Alfa.</p>
--	--	--	--	---

		<p>última questão orientadora, a formanda proporá a exploração da execução caligráfica da letra lecionada, a letra [m], recorrendo ao caderno caligráfico do Alfa.</p> <p>Por fim, a formanda proporá a exploração caligráfica através do site <a href="http://www.manualdigital.pt/experimenta/letram.html">http://www.manualdigital.pt/experimenta/letram.html</a>, para que os alunos possam explorar diferentes recursos e formas de execução caligráfica. Esta exploração será realizada, à medida que os alunos terminarem a exploração no caderno caligráfico.</p>	<p>- Disponível em: <a href="http://www.manualdigital.pt/experimenta/letram.html">http://www.manualdigital.pt/experimenta/letram.html</a>.</p>	
<b>ALMOÇO</b>				
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Início:</b> 13:15h</p> <p><b>Fim:</b> 14:15h</p> <p><b>Duração:</b> 1 hora</p>	<p style="text-align: center;"><b>Português</b></p> <p><b>Domínio:</b> Gramática</p> <p><b>Objetivos:</b> Descobrir regularidades do funcionamento da língua</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> - Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos:</p>	<p><b>Atividade:</b> A carta do Senhor Escritor para o 1.º C.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias:</b></p> <p>Para iniciar a atividade, a formanda apresentará à turma uma carta (cf. Anexo IV) deixada pelo suposto avatar, Senhor Escritor. A carta indicará a tarefa que os alunos terão que realizar, partindo</p>	<p>- Carta do Senhor Escritor;</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa</p> <p><b>Instrumentos de verificação</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- segmentar e reconstruir a cadeia fônica;</li> <li>- discriminar os sons da fala;</li> <li>- articular corretamente os sons da língua.</li> </ul> <p>- Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar e classificar os sons da língua;</li> <li>- identificar os tipos de letras</li> <li>- estabelecer correspondência entre sons e letra(s)</li> <li>- identificar sílabas</li> </ul> <p><b>Domínio:</b> Escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV.</li> </ul> <p><b>Domínio:</b> Leitura</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p>	<p>do manual “Alfa Português 1”, ou seja, durante a leitura da carta será enunciado tarefas do manual a realizar pelos alunos.</p> <p>Depois de concluídas as tarefas propostas, a formanda proporá a elaboração de uma carta (cf. Anexo IV) de agradecimento ao Senhor Escritor, como forma de agradecimento pelo conhecimento que nos proporcionou sobre a letra [m]. Para a elaboração da carta, a formanda proporá aos alunos que preencham (cf. Anexo V ) previamente elaborada pela mesma. Esta ainda enunciará aos alunos que apenas terão que escrever palavras ou frases que envolvam as letras que já aprenderam, nomeadamente a letra lecionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas do Manual “Alfa Português 1” (pp.52 e 53);</li> <li>- Carta ao Senhor Escritor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas do Manual “Alfa Português 1”;</li> <li>- Carta ao Senhor Escritor.</li> </ul>
--	---	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Discriminar pares mínimos</li><li>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas</li></ul>			
--	--	--	--	--

**Anexo I-** Receitas matemáticas sobre os números 6, 7, 8,0 e operações de adição e subtração.

### **Receita “Entrada na Corrida dos números”**



#### Material a usar:

- 1 lápis de carvão;
- 1 borracha;
- Manual “A corrida dos Números 1”.

#### Como fazer:

- 1.º passo- Pega no manual “A corrida dos números 1”;
- 2.º passo- Procura a página 43;
- 3.º passo- Agora resolve as tarefas 1, 2 e 3;
- 4.º passo- Resolve, agora as tarefas da página 44;
- 5.º passo- Corrige as tarefas em grande grupo, em conjunto com toda a turma.

## Receita “Sopa dos três números 6, 7 e 8”



### Material a usar:

- 1 lápis de carvão;
- 1 borracha;
- Livro de fichas “Segredos dos números 1”;
- Lápis de cor.

### Como fazer:

- 1.º passo- Pega no livro de fichas “Segredos dos números 1”;
- 2.º passo- Procura no livro de fichas a página 33;
- 3.º passo- Resolver as tarefas da página 33 e 34;
- 4.º passo- Corrige, em grande grupo, as tarefas que resolveste.
- 5.º passo- Agora resolve as tarefas da página 35 e 36;
- 6.º passo- Corrige-as juntamente com toda a turma.

## Receita “Número 0 acompanhado com operações de adição e subtração ”



### Material a usar:

- 1 lápis
- 1 borracha;
- Livro de fichas “Segredos dos números 1”;
- Lápis de cor.

de carvão;

### Como fazer:

- 1.º passo- Procura a página número 37 do livro de fichas “Segredos dos números 1”;
- 2.º passo: Resolve as tarefas 1, 2 e 3;
- 3.º passo: Resolve as tarefas 4, 5, 6 e 7 da página 38 do livro de fichas;
- 4.º passo: Corrige as tarefas em conjunto com os teus colegas;
- 5.º passo: Resolve as tarefas propostas na página 39;
- 6.º passo: Corrige as tarefas em grande grupo.

**Anexo II- Avatar do Senhor Escritor.**



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618255&height=400&width=300>

Anexo III - Lembrete do Poema sobre a letra [M].



Com M se escreve Mão.  
E agora vê que engraçado:  
Na palma da tua mão  
Tens um M desenhado!

“O batalhão das letras” de Mario Quintana

M M \_\_\_\_\_

m m \_\_\_\_\_

**Anexo IV - Carta do Senhor Escritor.**

Porto, 10 de novembro de 2014



Queridos meninos da turma 1.º C,

Espero que tenham gostado do poema que vos enviei, é muito engraçado, não é? Já tinham reparado na representação da letra [m] no vosso corpo, nomeadamente na palma da mão? Andamos sempre com ela e nunca reparamos, acho mesmo engraçado.

Agora que já aprendeste a letra [m] e que já sabes escrevê-la, poderás resolver as tarefas do manual, acho que são muito interessantes e que te ajudarão a aperfeiçoar a tua caligrafia, no que diz respeito à letra [m] e a outras que já aprendeste.

Ahh! Já me esquecia, como já conheces muitas letras, com a resolução destas tarefas, também, vais aprender a ler coisas novas.

Agora, mãos à escrita e vamos trabalhar, para isso abre o manual “Alfa Português 1” na página 52 e vamos começar a resolver as tarefas. Resolve, também as tarefas propostas na página 53.

Espero que seja útil a dica e a proposta de trabalho que vos estou a dar.

Bom trabalho!

Beijinhos,

Senhor escritor.

**Anexo V - Carta de agradecimento ao Senhor Escritor.**

Maia, 13 de novembro de 2014

Olá Senhor escritor,

Vimos por este meio agradecer pelo poema que nos enviou, gostamos muito de o descobrir. Nunca pensamos que poderíamos encontrar uma letra representada no nosso corpo e que ela sempre nos acompanhou, até já nasceu connosco, achamos mesmo engraçado. Também, devemos agradecer pela proposta de trabalho que nos deixou, aprendemos muitas coisas e melhoramos a nossa caligrafia e até a nossa leitura. Estamos muito contentes.

Como forma de agradecimento, decidimos mandar-lhe uma cantar com várias palavras que já conseguimos escrever e ler, para que veja que já sabemos e aprendemos muitas coisas sobre a língua portuguesa.

Assim, aqui deixamos as nossas palavras. Ahh! Cada um de nós escreveu uma palavra.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Esperamos que goste da nossa carta e que fique contente com as nossas aprendizagens.

Beijinhos,

Turma do 1.º C

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientadora Cooperante: A. M.

Turma/Ano: 1.ºC

Díade: Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

Estagiária observada: Angelina Pacheco

Data de observação: 14 de novembro de 2014



### Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<b>Início:</b> 9:45h <b>Fim:</b> 10:45h <b>Duração:</b> 1 hora	<b>Português</b> <b>Domínio:</b> Gramática <b>Objetivos:</b> Descobrir regularidades do funcionamento da língua <b>Descritores de Desempenho:</b> - Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: - segmentar e reconstruir a cadeia fónica; - discriminar os sons da fala; - articular corretamente os sons da língua. - Explicitar regras e procedimentos: - identificar e classificar os sons da língua;	<b>Atividade:</b> O senhor mágico apresenta a caixa mágica das frases. <b>Estratégias:</b> Inicialmente, a formanda apresentará o <i>Avatar Senhor Mágico</i> (cf. Anexo I), este apresentar-se-á, indicando as características da sua profissão. Posteriormente, para iniciar a atividade o Senhor Mágico indicará que deixou com a estagiária uma caixa mágica e gostava que a turma a explorasse. Assim, para iniciar a presente atividade a formanda, partirá da caixa mágica das frases (cf.	<b>Recursos materiais:</b> - Avatar do Senhor Mágico; - Caixa Mágica das frases; - Palavras mágicas;	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar os tipos de letras</li> <li>- estabelecer correspondência entre sons e letra(s)</li> <li>- identificar sílabas</li> </ul> <p><b>Domínio:</b> Escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver o conhecimento da ortografia</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado</li> </ul> <p><b>Domínio:</b> Leitura</p> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminar pares mínimos</li> <li>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas</li> </ul>	<p>Anexo II) enunciada pelo mágico.</p> <p>A formanda começará por explicar que a atividade será realizada a pares, em que cada par terá uma caixa mágica e que cada aluno terá uma folha de registo (cf. Anexo III). Posteriormente, a estagiária explicará que dentro da caixa existem várias palavras que os alunos já conseguem ler e já conhecem, pois envolvem todas as letras que já aprenderam. Enuncia, ainda que essas palavras servirão para construir frases, assim, dois a dois terão que conjugar as palavras e formar frases.</p> <p>De seguida, a formanda explicará que a folha de registo servirá para os alunos registarem as frases criadas, sendo que numa primeira fase terão seguir as indicações fornecidas pela folha de registo. Ou seja, numa primeira fase os alunos terão que elaborar frases previamente estruturadas, só depois é que poderão formar frases à sua escolha.</p> <p>Para finalizar a atividade os alunos em conjunto com a formanda irão elaborar frases com as mesmas palavras num cartaz (cf. Anexo IV), de forma a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha de registo para as frases mágicas;</li> <li>- Cartaz e palavras mágicas.</li> </ul>	<p>Folha de registo.</p>
--	---	--	--	--------------------------

		efetuar um registo para afixar na sala de aula e realizarem uma leitura de cada frase em grande grupo.		
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Início:</b> 11:00h  <b>Fim:</b> 12:00h  <b>Duração:</b> <b>1 hora</b>	<b>Estudo do Meio</b>  <b>Domínio:</b> À Descoberta de Si Mesmo <b>Objetivo geral :</b> perspetivar o futuro próximo <b>Descritores de Desempenho:</b> Reconhecer Identificar O que irá fazer amanhã, no fim de semana, nas férias que estão próximas, etc. - exprimir aspirações; - enunciar projetos.	<b>Atividade:</b> Eu puxo do saco, uma profissão!  <b>Estratégias:</b> Para iniciar a aula a estagiária irá cantar, juntamente com os alunos a “Canção dos abraços” de Sérgio Godinho, rotina diária, sempre que os alunos iniciam aulas com a docente titular da turma. Posteriormente, para iniciar a atividade a estagiária apresentará o Avatar a Senhora Professora (cf. Anexo V). Esta apresentar-se-á, indicando as características da sua profissão. Partindo da abordagem dos avatares que se tem explorado todos os dias nas distintas áreas curriculares, a formanda promoverá um diálogo na turma, de forma a debaterem e concluírem o porquê de todos os dias existirem avatares com distintas	<b>Recursos materiais:</b>  - Avatar da Senhora Professora;	<b>Modalidade de avaliação:</b> - Avaliação Formativa  <b>Instrumentos de verificação</b>

		<p>profissões.</p> <p>De seguida, a estagiária proporá a realização de um jogo, intitulado por “Eu puxo do saco, uma profissão”.</p> <p>O jogo é constituído por um saco denominado por “saco das profissões” e imagens sobre profissões que constituem as cartas do jogo (cf. Anexo VI).</p> <p>Para iniciar o jogo, a formanda, explicará que cada aluno terá que retirar do saco uma carta, depois de observar a imagens e identificar a profissão, terá que enunciar objetos/ materiais ligados à profissão para que a turma consiga adivinhar a profissão que saíra.</p> <p>De seguida, a formanda proporá a realização da tarefa do manual “Segredos da vida 1”, de forma a desenvolver um diálogo com os alunos sobre as profissões que conhecem, bem como perceber quais as perspetivas futuras, no que diz respeito à profissão, que os alunos gostariam de ter.</p> <p>Por fim, a estagiária proporá à turma o estabelecimento de uma rotina diária, tendo em conta as tarefas que cada aluno vai assumindo ao</p>	<p>- Jogo “Eu puxo do saco, uma profissão”;</p> <p>- Cartas com as profissões;</p> <p>- Tarefa do manual “Segredos da vida 1” (p.33);</p>	<p>Tarefa do manual “Segredos da vida 1”.</p>
--	--	--	---	---

		<p>longo do dia em cada área curricular. Assim, a formanda proporá a elaboração de uma tabela de profissões, ligada às rotinas da sala de aula, designadamente à rotina de ser professor, maestro/maestrina e carteiro.</p> <p>Os alunos assumem o papel de professor na rotina das operações, rotina que a professora titular da turma vai implementar durante a presente semana. Assumem o papel de maestro ou maestrina, sempre que se cantam a “Canção dos abraços”, é sempre um aluno selecionado para indicar o início. Também existe um carteiro, na medida que auxilia o professor ou as estagiárias na entrega de recursos ao longo da aula e sempre que necessário.</p> <p>Assim, para a elaboração da presente rotina a formanda proporá a realização de um cartaz que apresente as várias profissões assumidas pelos alunos ao longo do dia, sendo que será colocado sempre o nome do aluno que assumirá essa profissão (cf. Anexo VII).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz;</li> <li>- Imagens sobre a profissão de professor, maestro e carteiro;</li> <li>- Placas com os nomes dos alunos.</li> </ul>	
--	--	--	---	--

<b>ALMOÇO</b>				
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Início:</b> 13:15h  <b>Fim:</b> 15:15h  <b>Duração:</b> <b>2 horas</b>	<p style="text-align: center;"><b>Matemática</b></p> <p><b>Domínio:</b> Números e operações</p> <p><b>Subdomínio:</b> Números naturais</p> <p><b>Objetivo:</b> Contar até cem</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondência um a um;</p> <p>Saber de memória a sequência dos nomes</p>	<p><b>Atividade:</b> O Padeiro que descobre o número 9!</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias:</b></p> <p>Para iniciar a atividade a formanda apresentará um <i>avatar do Padeiro matemático</i> (cf. Anexo VIII), que começará por enunciar as características da sua profissão, bem como enunciar os instrumentos que utiliza para desenvolver a sua profissão. Posteriormente, o avatar padeiro irá colocar uma problemática à turma, para que os alunos se envolvam</p>	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>- Avatar do Padeiro matemático;</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b></p> <p>- Avaliação Formativa</p> <p><b>Instrumentos de verificação</b></p>

	<p>dos números naturais até nove e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar;</p> <p>Contar até nove objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida;</p> <p>Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até nove.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Sistema de numeração decimal</p> <p><b>Objetivo:</b> Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>Ler e representar qualquer número natural até 9;</p> <p><b>Subdomínio:</b> Adição</p> <p><b>Objetivos:</b> Adicionar números naturais</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>Saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1;</p> <p>Efetuar adições envolvendo números naturais até 9, por manipulação de objetos</p>	<p>na resolução da problemática. Assim, o padeiro levantará o seguinte problema:</p> <p>- Gosto muito de matemática e tudo o que confeciono na minha pastelaria é relacionado com números. Estes dias, decidi fazer um bolo com a forma dos nove, todos os clientes adoraram. Agora gostaria de continuar a fazer bolos relacionados com o número nove, podes ajudar-me a pensar como posso fazer?</p> <p>Partindo desta problemática, a formanda irá afixar no quadro um lembrete com a representação do número 9 (cf. Anexo IX) e com imagens gráficas que sugerem a representação gráfica das quantidades do número 9. A partir da problemática e do lembrete a estagiária solicitará os alunos para a identificação de outras formas de representar o número 9, de forma a sugerir uma resolução para o problema do padeiro. As formas sugeridas pelos alunos serão registadas através de uma folha de registo (cf. Anexo X).</p> <p>De seguida, a formanda irá propor a realização de tarefas do manual “Segredo dos números 1”, através de uma receita (cf. Anexo XI) que o padeiro,</p>	<p>- Lembrete sobre as representações que o número 9 poderá assumir;</p> <p>- Folha de registo “ O que o padeiro poderá fazer”</p>	<p>- Folha de registo;</p>
--	--	--	--	----------------------------

	<p>ou recorrendo a desenhos e esquemas;  Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma»;  Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número;  Decompor um número natural inferior a 9;  Decompor um número natural até 9 em somas de dois ou mais números de um algarismo.</p> <p><b>Subdomínio:</b> Subtração  <b>Objetivos:</b> Subtrair números naturais  <b>Descritores de Desempenho:</b>  Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 9 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;  Utilizar corretamente o símbolo «-» e os termos «aditivo», «subtrativo» e «diferença»;  Relacionar a subtração com a adição, identificando a diferença entre dois números como o número que se deve</p>	<p>supostamente, entregou à formanda. Esta sugere a realização de tarefas que envolvam várias representações do número 9.</p> <p>Posteriormente, a formanda afixará no quadro nove retângulos com cores distintas, designados por retângulos coloridos (cf. Anexo XII), sendo que todos terão a mesma cor, o que mudará será a cor da frente e de trás do retângulo, e levantará algumas questões orientadoras, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos retângulos estão representados no quadro?</li> <li>- Porque é que temos cores nos retângulos?</li> <li>- Será que servirão para realizarmos operações?</li> <li>- Será que representam o número 9?</li> <li>- Virei mais um retângulo, o que aconteceu?</li> <li>- Se colocarmos todos com a mesma cor e depois formos virando o que acontece?</li> <li>- O número de retângulos mantém?</li> </ul> <p>Partindo deste recurso e das questões orientadoras a formanda promoverá uma investigação (esta investigação remeterá para a exploração realizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas do manual “Segredo dos números 1” (pp. 80 e 81)</li> <li>- Receita matemática</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Retângulos coloridos;</li> <li>- Ficha de trabalho “Decomposição do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas do manual</li> <li>- Ficha de trabalho.</li> </ul>
--	---	---	---	---

	<p>adicionar ao subtrativo para obter o aditivo; Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas de, no máximo, nove unidades.</p>	<p>anteriormente através do diálogo e reconhecimento do material, para que serve, porquê de ter duas cores. o que acontece quando conjugamos essas cores) sobre o material e induzirá a composição e decomposição do número 9.</p> <p>Para finalizar, a formanda irá propor a realização de uma ficha de trabalho (cf. Anexo XIII), por forma a sintetizar e mobilizar os conhecimentos dos alunos.</p>	número 9”.	
<b>Tempo previsto</b>	<b>Áreas curriculares/domínios/ Descritores</b>	<b>Percurso de aula (atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Início:</b> 15:30h</p> <p><b>Fim:</b> 16.30h</p> <p><b>Duração:</b> 1 hora</p>	<p><b>Português</b></p> <p><b>Domínio:</b> Iniciação à Educação Literária</p> <p><b>Objetivo:</b> Ouvir ler e ler textos literários</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>Ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular:</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender o essencial dos</p>	<p><b>Atividade:</b> A caixa mágica do Contador de histórias!</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>Partir iniciar a atividade a estagiária apresentará um avatar do Contador de histórias (cf. Anexo XIV), que começará por enunciar as características da sua profissão, bem como elementos/instrumentos que</p>	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>- Avatar do Contador de Histórias;</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b></p> <p>- Avaliação Formativa</p> <p><b>Instrumentos de verificação</b></p>

	<p>textos escutados</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título;</p> <p>Desenvolver conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios;</p> <p>Recontar uma história ouvida.</p>	<p>utiliza para desenvolver a sua profissão.</p> <p>Posteriormente, a formanda enunciará que o Senhor Contador de História entregou-lhe um baú e pediu que mostrasse à turma. Partindo desta exposição, a formanda irá propor aos alunos que explorem o baú (cf. Anexo XV), bem como o material que ele contém (terá imagens referentes ao conto que ser irá trabalhar). De seguida, levantará algumas questões orientadoras, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque é que o Senhor Contador de Histórias nos terá deixado este baú?</li> <li>- O que é que encontramos dentro do baú?</li> <li>- Será que vamos escutar algum conto que esteja relacionado com o material que encontramos?</li> <li>- O que poderá abordar o conto, tendo em conta este material?</li> <li>- A semana passa escutou-se um conto sobre uma princesa, será que esta semana vamos escutar um conto sobre um baú ou uma caixa?</li> </ul> <p>Após a exploração do recurso, a formanda iniciará a leitura do conto “Conta o dedo Anelar da Mão</p>	<p>- Baú- imagens da personagem, anéis, imagens que retratam passagens da história, caixa;</p> <p>- História “Dez dedos,</p>	
--	---	---	--	--

		<p>Esquerda”, recorrendo ao <i>site</i> do plano nacional de leitura.</p> <p>Posteriormente, a estagiária irá através de questões orientadoras, incitar a interpretação do conto. Partindo das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem era a personagem principal do conto?</li> <li>- O que é que o velhinho guardava?</li> <li>- Onde é que os guardava?</li> <li>- Onde é que ele arrumou a caixa com os anéis?</li> <li>- Que profissão tinha o velhinho?</li> <li>- Depois de se levantar e começar a trabalhar do que é que ele se esquecia?</li> <li>- Um dia o que é que aconteceu à casa do moleiro?</li> <li>- Nesse dia o que é que ele decidiu fazer?</li> <li>- E o que é que é que aconteceu, quando ele decidiu ir buscar ao armário a caixa?</li> <li>- Junto com os anéis existia alguma coisa? O que diziam esses papéis?</li> </ul> <p>Após a interpretação do conto, a formanda proporá a realização de um registo sobre o conto, nomeadamente sobre a personagem do conto, no</p>	<p>dez segredos”</p> <p>-</p> <p><a href="http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=dezdedosdezezsegredos">http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=dezdedosdezezsegredos</a></p>	
--	--	---	--	--

		<p>avental das histórias.</p> <p>Assim, para efetuar o registo a formanda fará o levantamento das características do moleiro, nomeadamente sobre a sua idade e o que construía na sua profissão (anéis), para posteriormente cada aluno criar a personagem através de um molde (cf. Anexo XVI) que a formanda irá distribuir por cada aluno. Os alunos terão que decora o molde a partir de recorte de tecidos que a formanda distribuirá. Posteriormente, a personagem criada será colada no avental das histórias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Molde de uma pessoa;</li> <li>- Tecidos;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Avental da Histórias.</li> </ul>	
--	--	--	---	--

**Anexo I- Avatar do Senhor Mágico.**



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618388&height=400&width=300>

## Anexo II- Caixa mágica das frases.

A Milu deu a meia à Mili

A Mimi deu a mola à tia

A Lili deu a moeda à Lita

É a mala da tia Dalila

A mala da Milu tem uma papoila

A Lili é alta

A tia Lita é modelo

O Tó põe pomada

A Matilde pede a meia à Dália

O Damião dá o pião à Ilda

A Dalila dá a moeda ao tio Tó

A Dália pediu o limão à Mili

### Anexo III- Folha de registo para as frases mágicas.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### Ficha de trabalho- As frases mágicas.

1. Com ajuda das palavras mágicas completa as frases.

1.1) *A Mili \_\_\_\_\_ a meia à Mili.*

1.2) *É a \_\_\_\_\_ da tia \_\_\_\_\_.*

1.3) *O \_\_\_\_\_ dá o \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_.*

2. Com as frases mágicas, deixadas pelo Senhor Mágico, constrói frases e copias.

---

---

---

---

---

---

**Anexo IV- Cartaz e palavras mágicas.**

**A Milu deu a meia à Mili**

**A Mimi deu a mola à tia**

**A Lili deu a moeda à Lita**

**É a mala da tia Dalila**

**A mala da Milu tem uma papoila**

**A Lili é alta**

**A tia Lita é modelo**

**O Tó põe pomada**

**A Matilde pede a meia à Dália**

**O Damião dá o pião à Ilda**

**Anexo V- Avatar da Senhora Professora.**



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618717&height=400&width=300>

**Anexo VI- Imagem sobre profissões que constituem as cartas do jogo “Eu puxo do saco, uma profissão”.**



**Anexo VIII-** Cartaz das profissões da sala de aula “A minha profissão”.



**Anexo VIII- Avatar do Padeiro matemático.**



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618844&height=400&width=300>

**Anexo IX-** Lembrete com a representação do número 9.



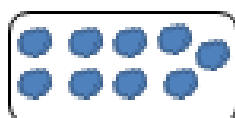
Anexo X- Folha de registo “O que o padeiro poderá fazer”.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho- “ O que o padeiro poderá fazer”**

1. Em cada retângulo desenha formas de representar o número 9.

Exemplo:



## Anexo XI- Receita matemática.

### Receita “A tarte do número 9 recheada com segredos dos números”



#### Material a usar:

- 1 lápis de carvão;
- 1 borracha;
- lápis de cor;
- Manual “Segredos dos números 1”.

#### Como fazer:

- 1.º passo- Pega no manual “Segredos dos números 1”;
- 2.º passo- Procura a página 80 e 81;
- 3.º passo- Agora resolve as tarefas 1, 2 e 3 da página 80;
- 4.º passo- Resolve, agora as tarefas da página 81;
- 5.º passo- Corrige as tarefas em grande grupo, em conjunto com toda a turma.

**Anexo XII- Retângulos coloridos.**



Anexo XIII- Ficha de trabalho “Decomposição do número 9”

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1 - Decompõe o número 9.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--	--	--	--

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--	--	--	--

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--	--	--	--

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

2 – Completa.

2 + \_\_\_\_\_ = 9

8 + \_\_\_\_\_ = 9

1 + \_\_\_\_\_ = 9

3 + \_\_\_\_\_ = 9



0 + \_\_\_\_\_ = 9

4 + \_\_\_\_\_ = 9

7 + \_\_\_\_\_ = 9

5 + \_\_\_\_\_ = 9

6 + \_\_\_\_\_ = 9

**Anexo XIV-** Avatar do Contador de histórias.



<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10618892&height=400&width=300>

**Anexo XVI-** Molde para a caracterização da personagem do conto.





**Anexo 2All**  
Guião de Pré-Observação da PPS

## GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

**Instituição Cooperante:** Colégio Novo da Maia  
**Orientador(a) Cooperante:** A.M.  
**Díade:** Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco  
**Estagiária(o) observada(o):** Angelina Pacheco  
**Data de observação:** 16 /01/2015

**Turma/Ano:** 1.º C

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

A dinamização das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pela formanda emerge da temática transversal a todas as áreas curriculares, *Cocas e a sua viagem à árvore genealógica do Camilo*. A presente estratégia visa desenvolver uma cooperação e uma relação entre os distintos conteúdos das áreas curriculares, construindo, assim, um contínuo nas práticas pedagógicas desenvolvidas, perspetivando um fim e uma visão unitária do saber. Nesta perspetiva, pretende-se com a articulação curricular fomentar um ensino que se traduz “na abertura intrínseca de cada [área curricular] a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das [área] envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras” (Pombo, 2004, p. 94), ou seja, prevê-se uma abertura de pensamento e uma ligação entre todos os conhecimentos das distintas áreas curriculares.

Tendo em vista a importância da articulação curricular e os conteúdos que a estagiária deveria introduzir no âmbito da área curricular de português e estudo do meio, a mesma selecionou materiais que estabeleçam a ligação dos conteúdos abordados em ambas as áreas curriculares. Deste modo, decidiu levar para a sala de aula um fantoche, intitulado por *Cocas* e uma árvore genealógica que incorporava a histórico familiar de um amigo do fantoche, o *Camilo* uma vez que iria introduzir a letra “C” em português e em estudo do meio iria abordar a árvore genealógica e os graus de parentesco, considerou pertinente estabelecer esta ligação. Esta seleção de materiais teve como intuito fomentar o interesse e a motivação dos alunos para o desenvolvimento das

atividades, diversificar os conteúdos a lecionar, bem como estimular aprendizagens significativas nos alunos. De acordo com o Departamento de Educação Básica (2004, p.23) as aprendizagens diversificadas permitem uma “ pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos”.

Na área curricular de português, tendo em conta o solicitado pela docente da área curricular, a formanda realizará uma atividade onde estabelecerá uma relação com todas as letras já lecionadas pelos alunos, nomeadamente a letra “C”, “R” e “RR”, de forma a sintetizar e mobilizar todos os conhecimentos dos alunos. Considerando-se que “a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagem anterior (...) entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (Dias et al., 2009, p. 10). Desta forma, torna-se pertinente que se desenvolvam atividades que articulem os conteúdos que se vão lecionando ao longo da prática pedagógica. Além do mais, no âmbito da aquisição da língua materna a capacidade de descrição da língua e a sua utilização hábil e continuada concede ao aluno um índice elevado de consciência do funcionamento da língua. Contudo, esta articulação deverá ser cuidada de forma a evitar repetições que fomentem o desânimo de aprender.

Atendendo à articulação curricular a formanda estabeleceu uma ligação com o que se abordará em estudo do meio e com a atividade transversal, apresentando um atividade intitulado por *Com a avó Rosa descubro o mundo das letras*, propondo aos alunos uma investigação sobre as letras que já abordaram, tal como fazia a avó. Para tal, formanda irá apresentar um cartaz denominado por *a casa das sílabas* em que os alunos terão que descobrir palavras, através da associação das suas sílabas. Ainda, apresentará o *Puzzle mágico da avó Rosa*, em que os alunos terão que selecionar palavras e formar frases. Estas tarefas pretendem fomentar a consciência do funcionamento da língua e mobilizar os conhecimentos dos alunos. Neste sentido, “ o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita supõe a consciencialização e sistematização dos códigos de transposição do oral para o escrito compilados na ortografia e na pontuação, da estrutura da sílaba e das classes de elementos que a constituem (Duarte, 2008, p. 13).

No que concerne à área curricular de estudo do meio a estagiária fomentará uma reflexão sobre a atividade desenvolvida ao longo da semana, a atividade transversal, uma vez que se interliga com a temática a trabalhar na área curricular, nomeadamente com a árvore genealógica e os graus de parentesco. Esta reflexão tem o intuito de sintetizar e mobilizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos distintos conteúdos, através de uma apresentação que evidenciará as características da árvore genealógica. A formanda, ainda solicitará que os alunos realizem em grande grupo uma nova árvore genealógica, designada por *A árvore genealógica da Carmo*, sendo que esta apresentará uma configuração de hierarquia de graus de parentesco trocados e os alunos terão que estabelecer uma relação com as PISTAS que serão dadas, e organizar a hierarquia estabelecida na árvore genealógica (avô, avó, pai, mãe, tios e filho). A presente atividade tem como propósito mobilizar e a sintetizar, mais uma vez, os conteúdos abordados no âmbito da área curricular em questão, sendo que será de uma nova personagem de forma a motivar os alunos e a não se tornar uma atividade repetitiva.

Torna-se “importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (...) [que] constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado (Departamento de Educação Básica, 2004, p.110). Assim, partindo do que é mais familiar e próximo dos alunos conseguir-se-á promover uma ligação com a história mais longínqua, sendo esta a do meio local e a do próprio país, conteúdos que serão abordados em anos escolares seguintes, como a história de Portugal.

No âmbito da desta área curricular a estagiária sentiu necessidade de estruturar uma grelha de conhecimento de estudo do meio, de forma a focar a sua atenção na dificuldade que alguns alunos demonstraram, nomeadamente TR, FM, TF, FR, MC e TG, em observações realizadas numa prática pedagógica. Para que a tomada de consciência seja desenvolvida no quotidiano escolar e tenha um valor formativo para o aluno e para o professor, torna-se necessário “a construção e utilização de instrumentos de registo que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Tal registo permitirá uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens realizadas pelos alunos e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar” (ibid, p.25).

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

A formanda considera que maior dificuldade no desenvolvimento das atividades propostas

refletir-se-á na gestão do tempo e da turma, dado que os alunos são muito participativos e todos querem falar ao mesmo tempo, na gestão dos imprevistos e na adequação na ação de estratégias que suprimam esses imprevistos.

A duração de tempo de uma aula ou atividade é considerada como um recurso importantíssimo que o professor tem de controlar, uma vez que “requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender” (Arends, 1995, p.79). Deste modo, a estagiária de forma a suprimir esta dificuldade pretende fazer cumprir o tempo previsto na planificação para cada atividade, bem como realizar uma exploração mais abrangente dos conteúdos e, ainda, gerir minuciosamente os tempos de diálogo desenvolvidos ao longo das atividades. No que concerne à gestão da turma, nomeadamente nas conversas paralelas que se estabelecem entre os alunos e na questão de todos os alunos falarem ao mesmo tempo, a formanda pretende no início das atividades recordar as regras de diálogo e chamar atenção dos alunos para o cumprimento das regras da sala de aula. Caso esta estratégia não seja exequível a estagiária, pretende chamar atenção dos alunos, através de reflexões em grande grupo, sobre as atitudes e comportamentos desadequados para a sala de aula.

Relativamente à gestão dos imprevistos, a formanda pretende superar esta dificuldade com a adaptação das atividades já planificadas aos imprevistos que emergem da ação, e ainda, tendo em vista que a planificação é um instrumento flexível, e que se deve modelar de acordo com as dificuldades que surgem na ação.

Por fim, a formanda procurou desenvolver atividades mais apelativas e dinâmicas, como jogos que suscitam a atenção dos alunos. De acordo com Arends (1995, p. 126) “usar jogos, puzzles e outras atividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um meio para tornar as aulas interessantes”.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

As reflexões sobre a ação educativa favorecem o crescimento profissional, uma vez que proporcionam um repensar “do que fez”, “como fez”, “o que foi importante” e “como reagiram os alunos” e, ainda um conhecimento mais aprofundado sobre as suas ações/práticas. Nesta perspetiva, a integração de uma observação externa torna-se fundamental, ajudará o profissional ou o futuro profissional a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como poderá

resolver os imprevistos ocorridos.

Desta forma, a formanda considera relevante ser observado na sua ação a gestão de tempo, dado que é importante que as atividades estruturadas e planificadas sejam realizadas para que os objetivos definidos para a intencionalidade consigam ser alcançados. Contudo, a planificação deverá ser considerada como instrumentos flexível, uma vez que “não deve espartilhar ou delimitar a acção docente, mas facilitar a reflexão e o diálogo à sua volta, e o mesmo tempo contribuir efetivamente para a sua melhoria e transformação ”(Borràs, 2001, p. 288). Nesta perspetiva, a estagiária ainda considera importante observar a sua capacidade de resolução de possíveis imprevistos que possam surgir e a forma como adapta novas soluções ao grupo de alunos e à planificação previamente construída.

A formanda, também considera importante ser alvo de observação a adequação da comunicação desenvolvida com cada aluno e com a turma, tendo em conta as suas características e imprevistos surgidos da ação, verificando-se assim uma postura de flexibilização e ao mesmo tempo de afirmação e gestão da turma.

A postura da formanda no desenvolvimento das atividades e a sua forma de gerir os diálogos desenvolvidos com os alunos, também deverá ser aspetos a considerar na sua observação. Mediante esta observação será possível verificar a dinâmica e o ambiente que se cria na sala de aula, que poderá ser ou não, profícuo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em suma, a estagiária atenta que uma reflexão sobre a prática que incorpora aspetos da observação externa contribui para uma forte consciência do que deverá melhorar e desenvolver de uma forma mais proficiente, na ação, tendo em vista as aprendizagens significativas, bem como desenvolvimento das suas competências profissionais.

#### **Referências Bibliográficas**

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Borràs, L. (2001). *Os Docentes 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: O educando, Áreas curriculares I vol.3*. Setúbal: Marina Editores.

Dias, A. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.



## **Anexo 2 AIII**

Listas de verificação de conhecimento

Anexo 2BIVa – Listas de verificação sobre conhecimentos matemáticos

Alunos			A	A	D	F	G	H	IA	J	M	M	M	M	M	M	M	M	R	TF	TGF	T	T	
			R	R	R	M	M	M		M	R	M	A	B	V	S	P	C	C	P			R	A
Números e Operações	Conceito de número	Verifica que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos																						
		Conta objetos e reconhece que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida																						
		Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até dez																						
		Compõe e decompõe números																						
	Operações	Adição	Sabe que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1																					
			Utiliza corretamente os símbolos «+» e «=»																					



Anexo 2BIVb – Listas de verificação sobre leitura

Alunos	Correção					Intensidade					Ritmo					Articulação					
	Troca muitas letras ou salta várias palavras (a)		Hesita em algumas palavras (b)		Lê sem dificuldades (c)	Lê demasiado alto ou demasiado baixo (d)		Lê um pouco alto ou um pouco baixo (e)	Lê com a intensidade adequada (f)		Demasiado rápido ou demasiado lento (g)		Um pouco rápido ou um pouco lento (h)		Adequado ao sentido do texto (i)		Não é clara (j)		É pouco clara (l)	É clara (m)	
Cotação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
AR																					
AR																					
DR																					
FM																					
GM																					
HM																					
IA																					
JM																					
MR																					

MM																				
MA																				
MB																				
MV																				
MS																				
MP																				
MC																				
MC																				
RP																				
TF																				
TGF																				
TR																				
TA																				
I L																				

Cotação dos parâmetros	1	2	3	4	5
<b>Correção</b>	Troca muitas letras ou salta várias palavras	intermédio Nível	Hesita em algumas palavras.	intermédio Nível	Lê sem dificuldades
<b>Intensidade</b>	O tom de voz é demasiado baixo		O tom de voz não é mais adequado ou há alternância no tom de voz		O tom de voz é adequado
<b>Ritmo</b>	O ritmo é demasiado lento (vacilante e silábico) ou demasiado veloz (com saltos de		O ritmo é um pouco lento ou um pouco veloz ou o ritmo da leitura utilizado nem sempre é o mais adequado		Lê com ritmo bem adaptado a cada passagem

	palavras)			
<b>Articulação</b>	São muito frequentes os enganos na articulação de palavra		Por vezes, há enganos na articulação das palavras	Articula corretamente as palavras

Anexo 2BIVC – Listas de verificação sobre estudo do meio

<b>Alunos</b>	Reconhece os membros da família	Estabelece relações de parentesco	Identifica outras pessoas com quem mantém relações próximas, contudo identifica-as como não pertencendo à árvore genealógica da sua família.
AR			
AR			
DR			
FM			
GM			
HM			
IA			
JM			
MR			
MM			
MA			

MB			
MV			
MS			
MP			
MC			
MC			
RP			
TF			
TGF			
TR			
TA			

#### À Descoberta dos Outros e das Instituições

**Insuficiente (I)** - Não é capaz de identificar o solicitado.

**Suficiente (S)** – Já evidencia e mobiliza alguns conhecimentos.

**Bom (B)** - Já evidencia conhecimentos e identifica sobre os objetivos em questão.





**Muito Bom (MB)** - Realiza todos os desempenhos previstos e mobiliza os conhecimentos com grande facilidade.

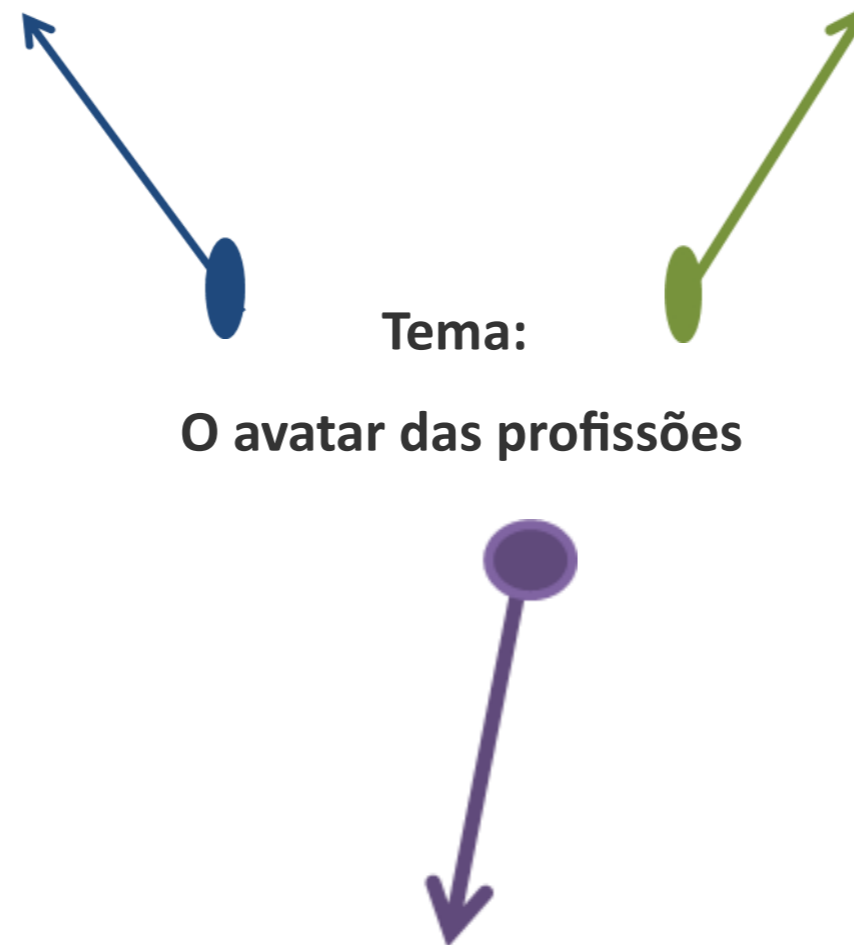
**Anexo 2AIV**  
Exemplar do Mapa Concetual

## Mapa concetual

12 a 14 de novembro de 2014



Discente: Angelina Pacheco


Português	
<b>Domínio:</b> Oralidade <i>O taxista e a mala do Senhor letra [M]</i> 	Exploração do <i>avatar Senhor Taxista António</i> , através das características da sua profissão. Análise de uma mala de viagem com materiais, referentes aos conteúdos que a formanda pretende abordar. A dinâmica da aula desenvolver-se-á partindo da mala de viagem deixada pelo senhor taxista, supostamente. Pretende-se que ao longo da exploração dos materiais os alunos trabalhem a consciência fonológica, recorrendo ao registo de palavras que apresentam a letra [m] na sua constituição.
<b>Domínio:</b> Leitura e Escrita <i>A minha arte da escrita, caligrafia</i> 	Apresentação do <i>avatar o Senhor Escritor</i> e, posteriormente, o <i>avatar</i> irá fornecer indicações para desenvolver a atividade. De seguida, para que os alunos possam explorar diferentes recursos a formanda proporá a realização de um jogo interativo sobre a caligrafia.
<b>Domínio:</b> Leitura e Escrita <i>A carta do Senhor Escritor para o 1.º C</i>	A formanda apresentará uma carta à turma, supostamente deixada pelo <i>avatar do Senhor Escritor</i> , de forma a indicar as tarefas que os alunos deverão desenvolver.
<b>Domínio:</b> Leitura e Escrita <i>O senhor mágico apresenta a caixa mágica das frases</i> 	Será apresentado um <i>avatar do Senhor Mágico</i> , este apresentar-se-á indicando as características da sua profissão. Posteriormente, para iniciar a atividade o <i>Senhor Mágico</i> deixará uma mensagem. Através dessa mensagem o <i>Mágico</i> enunciará que deixou uma caixa mágica e que gostava que a turma a explorasse. Neste sentido, a atividade desenvolver-se-á a partir do recurso, deixado pelo <i>avatar</i> .
<b>Domínio:</b> Iniciação à educação literária <i>A caixa mágica do Contador de histórias</i> 	Apresentação do <i>avatar Contador de Histórias</i> , partindo da apresentação do <i>avatar</i> a formanda mostrará um baú com materiais referentes ao conto que será escutado e explorado. Posteriormente, os alunos realizarão um registo no avental das histórias, designadamente a caracterização da personagem principal do conto.






Tema:

O avatar das profissões

Matemática	
<b>Domínio:</b> Números e operações <i>O Cozinheiro maluco por matemática</i> 	Exploração do <i>avatar Senhor Cozinheiro</i> , através das características da sua profissão. Nesta atividade a formanda apresentará algumas receitas matemáticas, onde os ingredientes representaram o material e a preparação os passos que os alunos terão que seguir para desenvolver as várias tarefas.
<b>Domínio:</b> Números e operações <i>As receitas matemáticas dos números 6, 7, 8 e 0</i>	A presente atividade partirá da anterior, sobre o cozinheiro maluco. Nesta atividade a formanda apresentará algumas receitas matemáticas para desenvolver as tarefas do manual e do livro de fichas <i>A corrida dos números 1</i> .
<b>Domínio:</b> Números e operações <i>O Padeiro que descobre o número 9</i> 	Será apresentado um <i>avatar de um Padeiro matemático</i> , o <i>avatar</i> fazendo a sua apresentação, também apresentará uma problemática à turma, para que os alunos se envolvam na resolução da problemática. De seguida, ao alunos irão explorar os conteúdos pré-estabelecidos para aula, a partir do <i>avatar</i> .

Estudo do Meio	
<b>Domínio:</b> À Descoberta de Si Mesmo <i>Eu puxo do saco, uma profissão</i> 	Será apresentado o <i>avatar da Senhora Professora</i> , posteriormente, a formanda partindo desta apresentação promoverá um diálogo com a turma, por forma a perceber o porquê de em todas as atividades desenvolvidas nas distintas áreas curriculares se ter apresentado e conhecido uma profissão. De seguida, a formanda proporá a exploração e manipulação de diferentes imagens que representem profissões, para que um aluno enuncie objetos referentes a essa profissão e a restante turma adivi-nhe.

-  Área Curricular de Português
-  Área curricular de Matemática
-  Área curricular de Estudo do Meio

**Anexo 2AV**  
Narrativa Individual

## **Narrativa Individual**

21-11-2014

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitado a elaboração de uma narrativa, com o intuito de aprofundar e desenvolver a capacidade crítica e reflexiva da formanda, relativamente à prática pedagógica. Assim, com a presente narrativa a estagiária pretende fomentar uma reflexão sobre as observações realizadas no contexto onde esteve inserida, bem como refletir sobre uma estratégia, que considerou pertinente e útil para o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Ao iniciar a prática pedagógica no Colégio Novo da Maia, foram destinados alguns dias para a observação em contexto de sala de aula, para, posteriormente, a formanda poder planificar as suas intenções educativas. Nesses momentos de observação a estagiária direcionou a sua atenção para a dinâmica desenvolvida na sala de aula, para as ações e intenções educativas dos docentes cooperantes, para as estratégias que iam adotando, para a forma como desenvolviam os conteúdos, bem como para cada aluno e grupo, de forma a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades.

Na prática pedagógica, a observação constitui um meio essencial para clarificar algumas dúvidas, tais com: sobre o funcionamento e gestão da sala de aula; como se desenvolvia a prática educativa e o seu funcionamento de acordo com as ideologias das instituições. Desta forma, torna-se importante perceber como são desenvolvidas as várias dinâmicas da sala de aula, pois “ (...) não será possível elaborar nenhum projecto, estudo científico sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo que se quer intervir” (Estrela 1994, p.13). Deste modo, a formanda começou por observar como se desenvolvia o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico na referida instituição, uma vez que a estruturação e funcionamento deste nível de ensino diferiam da experiência que a formanda já tivera no âmbito da Licenciatura de Educação Básica.

A formanda pôde observar que no estabelecimento não existia um ensino fundamentado na monodocência, mas sim um ensino que apresentava não um único docente a orientar as distintas áreas curriculares, mas dois docentes a orientar uma única turma, em que existia um docente titular da turma que orientava e geria a turma e um outro que apenas lecionava e focalizava o seu trabalho, relativo àquela turma, a uma área curricular em particular. Tal como já foi mencionado, a formanda sentiu necessidade de observar com maior atenção este método de ensino, de forma a perceber como seria desenvolvido o ensino e aprendizagem. Nos primeiros momentos dedicados à observação, a formanda deparou-se com algumas dificuldades em compreender como se desenvolviam os conteúdos das distintas áreas curriculares, bem como poderia desenvolver a sua prática pedagógica considerando o método de ensino que proliferava na instituição.

Segundo as observações e reflexões da estagiária, com a implementação deste método de ensino as áreas curriculares apresentam-se compartimentadas, uma vez que cada docente leciona a sua área de forma mais individualizada, não havendo uma ligação ou uma relação entre as diversas áreas curriculares e mesmo entre os conteúdos a lecionar nessas mesmas áreas. Para a formanda, um ensino alicerçado na monodocência estabelece uma maior e visível articulação das áreas curriculares, dado que é um único professor que orienta e gere todo o trabalho a ser desenvolvido naquela turma. Contudo, a estagiária considera relevante referenciar que na sua perspetiva este método acarreta benefícios, uma vez que não permite a um docente optar por lecionar mais uma área curricular do que outra, em termos de carga horária, pois como são professores distintos terão que cumprir as cargas horárias estabelecidas.

A formanda, também, focalizou a sua observação para as dinâmicas que as docentes fomentavam na sala de aula, por forma a compreender como se desenvolviam os vários conteúdos das distintas áreas curriculares, bem como as estratégias que poderia desenvolver para lecionar os distintos conteúdos. Através deste processo educativo, a estagiária constatou que as estratégias fomentadas pelas

docentes se incidiam na exploração de fichas de trabalho e do manual, que perspectivava para os alunos um trabalho mais explorativo. Contudo, a formanda não considera que esta estratégia vise o trabalho exploratório, onde o aluno se evidencia com um papel mais ativo, pois com a elaboração de fichas e resolução de tarefas propostas no manual o aluno apenas expõe os conteúdos que já aprendeu. No entanto, ao expor esta constatação, a estagiária, não está avaliar esta estratégia como sendo pertinente ou não para o ensino e aprendizagem, pois, também, torna-se necessário recorrer a estes recursos para se desenvolver aprendizagem significativas. Todavia, para a formanda o desenvolvimento de fichas de trabalho e exploração do manual, por vezes suprimia a parte lúdica das atividades e/ou tarefas. No entanto, dever-se-á perspetivar a questão do equilíbrio entre o uso desta estratégia e de outros recursos, que proporcionem uma aprendizagem afetiva e efetiva.

Para a formanda, as atividades de carácter lúdico podem enriquecer as aprendizagens e valorizarem esta exploração de fichas de trabalho e tarefas do manual, “obrigatório será, também, promover aprendizagens activas, significativas, integradas e integradoras, afastadas do modelo meramente transmissivo (...) que pouco considera as potencialidades individuais dos alunos, nem as experiências de partilha de saberes” evolução (Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009).

Ao longo das observações, a formanda, também foi observando estratégias mais ligadas ao lúdico, nomeadamente quando a docente titular da turma estabelecia uma relação entre o lúdico e o trabalho mais metódico de uma ficha de trabalho, tarefa do manual ou exposição de conteúdo. Exemplo disso foi a exploração do conteúdo da adição, onde a docente contou uma história para introduzir o conteúdo e os sinais de “<” e “>”, onde a mesma associou estes símbolos a um crocodilo. Este género de estratégias fomenta o imaginário das crianças e estabelece uma relação com o mundo destas, uma vez que ainda vivem sobre o mundo da fantasia. A formanda percebeu que sempre que os alunos desenvolviam tarefas que associassem os conteúdos ao mundo das imagens animadas e a histórias, os alunos lembravam-se

sempre da dinâmica e faziam as tarefas com prazer, estabelecendo uma ligação sempre com o que fora explorado.

Refletindo sobre as informações recolhidas, surge na formanda a preocupação de desenvolver na sua prática pedagógica atividades que interliguem o lúdico, o papel ativo do aluno na aprendizagem, às fichas de trabalho e à exploração do manual.

No decorrer das semanas de observação, a formanda constatou que existiam alguns alunos com algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do português e da matemática, devido à sua desconcentração na sala de aula e, por vezes, pela repetição e automatismos das atividades desenvolvidas. Esta preocupação aumentava relativamente aos alunos HC; TR; MFR; MA e RP, uma vez que a sua desconcentração e distração na sala de aula, começava a refletir algumas dificuldades, especialmente em associar um grafema a um fonema ou vice-versa e em efetuar cálculos mentais, fatores que por vezes impediam os alunos de resolver com sucesso ou maior rapidez as questões levantadas pelas docentes, ou até nas resoluções das fichas de trabalho e nas tarefas realizadas no manual. Assim, esta preocupação será o foco de atenção da formanda nas ações que realizará, procurando, assim, colmatar as dificuldades sentidas por alguns alunos, visando a criação de estratégias diferenciadas que envolvam e motivem todos os alunos para a realização das tarefas.

Posto isto, surge a necessidade de intervir de imediato com o propósito de desenvolver atividades que motivem todos os alunos a participarem e a envolverem-se nas atividades/tarefas propostas. Neste sentido, os professores devem estar cientes que “as estratégias que (...) utilizam para motivar o aluno individual e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo são ingredientes para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos” (Arends, 1995, p. 122). Contudo, a formanda, também deve estar consciente, que por vezes é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, pois existem alguns alunos que são mais persistentes do que outros e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras (idem).

Concebendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico como o grau de ensino que implica um desenvolvimento e uma mobilização do que o aluno já aprendeu a desenvolver ao longo da sua existência, dever-se-á proporcionar e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem adequadas e motivadoras, pois só essas é que marcarão a diferença no percurso escolar do aluno ao longo da sua evolução (Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009). Neste sentido, estratégias de ensino e atividades que estabeleçam uma ligação com o lúdico ou com o imaginário das crianças fomentarão aprendizagens motivadoras.

Segundo a abordagem piagetiana, as crianças entre os dois e os sete anos de idade encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, onde se tornam gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, ou seja, a presença de símbolos para representar alguma coisa ajuda a criança a pensar acerca delas, das suas qualidades, a recordar-se e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes (Cole & Cole, 2003). Desta forma, a exploração do lúdico na prática pedagógica com estes alunos promoverá e desenvolverá diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e ampliação de significados, uma vez que por meio de uma atividade ou exploração de um conteúdo, de forma mais lúdica, os alunos assimilam ou interpretam a realidade.

A infância, para Sousa (2003) é considerada como um período de crescimento, de formação e de desenvolvimento, onde as atividades lúdicas, o jogo, o imaginário e a fantasia proporcionam às crianças motivos de diversão, sendo que através delas aprendem e desenvolvem conhecimentos. Nesta perspetiva, a utilização do lúdico como uma estratégia de ensino e aprendizagem conduz a um ensino com diversas vantagens, na medida em que se o jogo, a brincadeira é um impulso natural da criança, utilizá-lo como estratégia para a prática pedagógica só poderá motivar os alunos. Através do jogo os alunos obtêm prazer e realizam um esforço, de forma espontânea e voluntária para atingir um determinado objetivo. Assim, a exploração lúdica na sala de aula permite mobilizar esquemas mentais, estimular o pensamento,

a ordenar o tempo e espaço e integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Deste modo, os alunos através do jogo ou de atividade ligada ao fantástico/imaginário podem aprender a ler; a escrever; a realizar operações como contar, somar, medir e aprender sobre o meio natural ou ainda sobre o meio mais próximo.

Um professor que fundamente as suas práticas num recurso didático-pedagógico ligado ao lúdico promove aprendizagem que penetram “todos os espaços do sujeito e da sua forma de ler o mundo, [sendo] concebido como um motor da história, de toda a acção, de todo o pensamento e de toda aventura do conhecimento” (Bóia, 1998, citado por Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo, 2009, p.21). Sabendo que o lúdico e o imaginário está ao alcance da criança, uma vez que esta participa muito cedo na construção da animação do mundo e “ (...) da representação anímica entre seres e objetos, iniciando-se numa tentativa de compreensão e interpretação dos sinais orientadores da conduta humana” (ibid, p.19), o docente deverá promover na sala de aula momentos lúdicos e ligados ao mundo fantástico, onde os alunos têm “ (...) oportunidades de reinterpretar o sentido (...) assentes no Imaginário a que [eles] já acede[ram] anteriormente” (ibidem).

Do ponto de vista em que o processo de ensino e aprendizagem tem-se caracterizado de distintas formas, que vão desde o destaque no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções que geram o processo de ensino e aprendizagem como um todo integrado, onde papel do aluno é destacado. Assim, de acordo com as teorias construtivistas e sócio construtivistas cabe ao docente contribuir no processo de desenvolvimento cognitivo das distintas áreas curriculares, desenvolvendo conteúdos pedagogicamente convenientemente adaptados e elaborados para que os alunos consigam com mais facilidade mobilizar os conhecimentos e serem os próprios protagonistas do seu desenvolvimento.

Nesta perspetiva, a ação do professor deverá estar voltada para a utilização de estratégias e metodologias que facilitem, nos seus alunos, a mobilização de

estruturas cognitivas, na qual os conceitos mais abstratos das distintas áreas curriculares estejam claramente instituídos. Assim, uma das formas de facilitar o conhecimento e exploração de novos conceitos nos alunos é o professor “colocar-se no lugar deles” e entender o seu mundo para, conseguir adequar e conduzir o conhecimento. Deve-se ressaltar que o docente tem um papel muito importante na forma como estrutura e facilita o conhecimento, pois dependerá da sua criatividade para criar alternativas de ensino, para que as aulas sejam desejadas e não impositivas. Portanto, o docente terá que tornar o ensino mais atraente, divertido, interessante e significativo tanto para o próprio como para os alunos. Atentando que as atividades e/ou tarefas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento intelectual e psicomotor dos alunos, é importante que se desenvolva atividades provocadoras sob forma de jogos, ou recorrendo ao mundo fantástico/imaginário para o domínio de conceitos e para o desenvolvimento de algumas capacidades, designadamente a memória, avaliação e resolução de problema. Porém, a lucidez não é o único caminho para tornar a aprendizagem significativa, o professor deverá motivar e envolver os alunos com atividades diversificadas, tendo em conta que não é apenas a forma como apresenta o material que provoca estimulação nos alunos. Para tal, é necessário que se desenvolva atividades onde o lúdico, o material e o professor, sejam mediadores do ensino e aprendizagem.

Sendo a atividade lúdica o primórdio das atividades intelectuais das crianças considera-se indispensável o seu desenvolvimento na prática pedagógica. Neste sentido, o lúdico assume duas formas essenciais o desempenho sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo à atividade o seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu (Henriques, 2013).

Em suma, a formanda acredita que as atividades lúdicas facilitam o ensino e a aprendizagem, promovendo nos alunos experiências agradáveis que se refletem na sua motivação, na medida em que o prazer é encarado como um veículo facilitador

da aprendizagem e do domínio do conhecimento, afinal brincar é uma das atividades que mais dá prazer e diverte o ser humano.

### **Referências bibliográficas**

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill.

Cole, M., & Cole, S. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Artmed Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observações de Classes*. Porto: Porto Editora.

Henriques, A. (2013). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa : Instituto Piaget.

Silva, A., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender* . Porto : Trampolim Edições .

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*.(2.º Vol.). Lisboa : Instituto Piaget .2003.



## **Anexo 2AVI**

Narrativa Colaborativa

**Díade:** Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

**Orientador(a) cooperante:** A. M.

**Escola/Agrupamento:** Colégio Novo da Maia

### ***Narrativa Colaborativa***

**Episódio observado:** Aula dinamizada com recurso ao *macaquinho da adição e subtração* para consolidar a subtração e a adição

**Data:** 7 de novembro de 2014

<b><i>Comentário da díade</i></b>	<b><i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i></b>
<p>A atividade pedagógica desenvolvida pelos alunos do 1.ºC realizou-se no âmbito da área curricular de Matemática, onde se promoveu a seguinte atividade <i>O macaquinho e as suas aprendizagens sobre as operações: adição e subtração</i>. Neste sentido, o par pedagógico, de forma a sintetizar e consolidar os conteúdos abordados relativamente às operações indicadas procurou desenvolver uma atividade didático-pedagógica extremamente enriquecedora, por forma a motivá-los e envolvê-los durante todo o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>De acordo com Piaget, as crianças na faixa etária dos cinco e seis anos de idade encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, sendo que usufruem de um pensamento meramente simbólico, sendo que essa simbologia “permite representar objectos e acontecimentos não actualmente perceptíveis evocando-os</p>	<p>No âmbito da exploração da atividade “Macaquinho da adição e subtração” julgo que a aula foi bem conduzida, na medida em que os alunos revelaram bastante motivação ao longo da atividade. O recurso apresentado foi bastante criativo e estimulante para a consolidação dos dois conteúdos: adição e subtração.</p> <p>Considero que as professoras estagiárias foram capazes de detetar as fragilidades deste grupo que revela algumas dificuldades na subtração, e que são exigentes no que respeita à criatividade dos recursos usados. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997: 27). Um aspeto fundamental que também se</p>

por meio de símbolos ou de sinais diferenciados” (Gloton & Clero, 1997, p.42). Por isso, o mundo imaginário e simbólico promove uma relação entre a realidade e a fantasia, ou seja, quando o professor aborda os conteúdos recorrendo ao imaginário e ao fictício leva as crianças a desenvolverem aprendizagens verdadeiramente significativas (Cole & Cole, 2003). Dado que, elas necessitam da presença de símbolos para representar a sua aprendizagem, estabelecem uma relação entre a imagem recordada e o conteúdo abordado, pois as “funções fundamentais da inteligência consistem em compreender e em inventar, ou, por outras palavras, em construir estruturas estruturando o real” (Gloton & Clero, 1997, p.43).

Partindo das situações que os alunos vivenciam onde as suas aprendizagens e conhecimentos partem do lúdico, das brincadeiras e do mundo fantástico, o professor consegue aproximar-se da realidade do aluno, promovendo o desenvolvimento do seu conhecimento do mundo, uma vez que parte do mundo da criança para explorar conteúdos mais abstratos.

Considerando o que foi supracitado, o par pedagógico, de forma a abordar a adição e subtração, optou por fazê-lo com recurso ao quadro interativo onde desenvolveu uma apresentação relativa aos conteúdos referidos. Assim, na perspetiva do par pedagógico, apresentando uma personagem que integra o mundo imaginário da criança, levaria a turma a ficar motivada para o desenvolvimento das propostas de atividades que se seguiriam no *powerpoint*. O par pedagógico considera que o fator magia adquiriu relevância quando a personagem referida na

deve ter em conta quando se trabalha com crianças é a observação. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.25). Torna-se também relevante que o professor observe cada criança, assim como os pequenos grupos de modo a planificar atividades de acordo com as suas necessidades e do grupo. Esta planificação implica que o professor reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo. Deste modo, compete ao professor planear situações de aprendizagem que provoquem desafio. Tudo isto faz parte de um bom desempenho profissional, e como tal deve-se trabalhar com os alunos tudo o que diga respeito às diferentes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo - Área de Formação Pessoal e Social sendo “ (...) um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.51).

apresentação de *powerpoint* se transpareceu para o mundo real das crianças, uma vez que foi proposto que desenvolvessem as atividades sugeridas com recurso à personagem referida durante a apresentação. Deste modo, o par pedagógico preparou o material, *o macaquinho da adição e subtração*, considerando que as suas cores apelativas e atraentes e a sua qualidade estética permitiriam que recorressem ao material para realizar todas as operações sugeridas por forma a desenvolver conhecimentos.

Deve-se salientar que esta atividade emergiu das observações retrospectivas à ação, referentes à turma, sendo que o par pedagógico defende que o desenvolvimento de atividades lúdicas promove o seu envolvimento e motivação. De acordo com Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009, p.20) “motivado pelo jogo da participação, a criança procurará um envolvimento cada vez mais pessoal e dinâmico” o que promoverá o sucesso das suas aprendizagens.

A estratégia adotada pelo par pedagógico pretendia fomentar a participação ativa dos alunos, pois tinham que se deslocar ao *macaquinho da adição e subtração* para realizar as operações pretendidas explorando e manipulando o material. As crianças mostraram-se bastante motivadas e envolvidas na atividade, uma vez que manifestaram grande interesse em participar e intervir na sua dinamização. Preocupavam-se em responder, em conseguir encontrar a resposta adequada à situação/problema, sendo que, esta dinâmica permitiu, de certa forma, “alcançar o resultado da satisfação sempre que desenvolver respostas correctas e/ou

Relativamente à relação professor- aluno, esta foi assente na cooperação, na confiança, na responsabilidade e estimularam a aquisição e aplicação de conceitos.

A intervenção educativa das professoras estagiárias foi sempre numa perspectiva construtiva, na medida em que proporcionaram aprendizagens significativas aos alunos, ajudando-os a desenvolver os seus conhecimentos de forma harmoniosa e construtiva.

Para a realização da atividade tiveram em conta todo o material disponível e quando não existia adaptavam ou adquiriam o que era necessário para que tudo fosse realizado com qualidade. No entanto, é importante que continuem a investir numa perspectiva criativa de aplicação e diversificação das atividades.

No que compete à avaliação é importante reter que esta é feita a partir de conteúdos pré-estabelecidos. Todas as ações dos alunos são avaliáveis. Nesse sentido, é importante privilegiar a observação, a planificação, a ação e a avaliação na prática letiva. Estes pressupostos são fundamentais para uma boa prática e estão todos interligados, ou seja é necessário observar para poder realizar uma planificação adequada e por sua vez agir de forma correta, o que leva a uma avaliação através de observações realizadas durante a ação.

Em súpula a prática letiva focou-se no bom desenvolvimento dos alunos e consequentemente na instigação de aprendizagens significativas.

concretizar identificações (próprias do seu nível etário) com o herói da história, com o grupo/turma, com o seu espaço e tempo” (ibidem).

Após a dinamização da presente atividade, o par pedagógico considera que a estratégia adotada foi adequada ao contexto de ensino, no sentido em que durante a realização da mesma, as crianças se sentiram motivadas e interessadas em participar intervindo no processo de ensino e aprendizagem, bem como considera que as crianças aprenderam e mobilizaram conteúdos.

O par pedagógico, ainda deverá realçar a importância do material se ter redimensionado para novas atividades e tarefas dos alunos, ou seja, o *macaquinho da adição e subtração* tornou-se um mote para explorar novas tarefas e atividades em diferentes contextos de aprendizagem. Tal como enuncia Guilford (s.a., citado por Gloton & Clero, 1997, p.38) a habilidade para transformar e redeterminar os recursos consiste na “faculdade de modificar a função de um objeto para tornar útil sob uma nova forma”.

Em suma, o par pedagógico considera que esta estratégia fomentada a partir do lúdico deverá ser proliferada por todas as áreas curriculares, sendo representada como uma estratégia que promove a interdisciplinaridade entre as mesmas. Tal como Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009, p.20) evidenciam, “no fomento de uma interdisciplinaridade construtiva, várias são as disciplinas do saber que podem usufruir da sabedoria ancestral do Imaginário”, sendo que o par pedagógico se apoia significativamente nesta perspetiva, considerando as idades

das crianças da turma do 1.ºC.	
--------------------------------	--

**Referências bibliográficas**

Cole, M., & Cole, S. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Artmed Editora.

Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa : Editorial Estampa .

Silva, A., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender*. Porto : Trampolim Edições . 2009.