

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro e à Professora Doutora Paula Flores pelos ensinamentos que partilharam ao longo deste ciclo de estudos.

À Professora Susana Tavares e ao Professor Manuel Neiva pelo incansável acompanhamento ao longo deste processo de formação, pelas reflexões partilhadas e pelas aprendizagens construídas.

À Professora Doutora Susana Sá pela orientação e apoio nesta fase final do meu percurso formativo.

À professora I., pela partilha de saberes, pelo incentivo e pela disponibilidade ao longo de todo o período de prática pedagógica.

Ao Fábio Justo, pelo apoio, pela paciência e pela partilha de saberes.

À Sofia Carvalho, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e de apoio, mas especialmente pela amizade. A ti, “even if we’re apart, I will always be with you in the heart” (Winnie the Pooh).

A todos os meus amigos, em especial à Telma Coelho e à Sara Rocha, por me terem apoiado e encorajado incondicionalmente. A vocês, um obrigado por continuarem a enriquecer a minha vida.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, pela paciência, pela compreensão, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e por terem acreditado sempre em mim, não me deixando desistir perante as adversidades.

Aos meus amigos mais pequenos, o grupo de crianças e alunos com o qual tive o privilégio de estagiar. Sem dúvida que foram um apoio neste percurso palmilhado e sem vocês este não teria sido o mesmo. Foram vocês que me deram forças para continuar e não desistir e, por isso, vos ofereço “A Gigantesca Pequena Coisa” (Beatrice Alemagna). A todos vocês, meus pequenos amigos, um profundo, eterno e sincero obrigado.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, emerge o presente documento que visa ilustrar o processo de formação da mestranda em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, em ambos os níveis educativos a que habilita para a docência.

A prática pedagógica sustentou-se num quadro teórico-concetual, científico e pedagógico de referência, com vista à construção de saberes profissionais para ambas as valências educacionais, pelo compromisso e responsabilidade progressiva da ação docente, confluindo assim num momento de singular importância. Neste sentido, este relatório apresenta o percurso praxeológico experienciado, apoiado por uma postura indagadora e reflexiva.

Nesta linha de pensamento, a metodologia de investigação-ação fundamentou a *práxis* da estudante, tendo a espiral reflexiva, observação, planificação, ação, avaliação e reflexão potenciado a transformação, melhoria e adaptação das suas práticas. Desta forma, os contextos de formação assumiram-se como uma ponte de articulação entre teoria e prática, espaços no qual o processo de ensino e aprendizagem foi pautado por intencionalidades educativas, com vista ao desenvolvimento holístico dos grupos de crianças. Similarmente, potenciou o desenvolvimento de saberes e competências profissionais pela formanda, preconizadas nos Decretos-Leis n.º 240 e 241 de 2001, visando a construção de um perfil profissional generalista.

Face ao exposto, e tendo como base o processo de formação desenvolvido, importa mencionar a importância de uma formação ao longo da vida, de modo a potenciar uma prática reflexiva capaz de responder à diversidade da escola de hoje e do futuro.

Palavras-chave: Criança, Educação, Investigação-Ação, Perfil Profissional Generalista.

ABSTRACT

Under the scope of the Masters in Preschool Education and Primary School, emerges this paper which aims to illustrate that the formative process of the Master's Student in the context of Supervised Pedagogical Practice in both educational levels.

The pedagogical practice supported itself on a Conceptual-theoretical, scientific and pedagogical framework, overlooking the construction of professional knowledge on both educational valences, by the gradual commitment and responsibility for the teaching action, thereby converging in a moment of singular importance. Thus, this report presents the experienced praxeological path, supported by an inquiring and reflective stance.

In this line of thinking, the action-research methodology grounded the practice of the master's student, with the reflexive spiral, including observation, planning, action, evaluation and reflection, having enhanced the transformation, improvement and adaptation of the practices. Therefore, the formation contexts were assumed as a bridge of articulation between theory and practice, as spaces in which the process of teaching and learning was guided by educational intentionalities which aimed for the holistic development of the groups of children. Similarly, was potentiated the development by the trainee of professional knowledge and skills, advocated in Decree-Law no. # 240 and 241, 2001, aiming to build a generalist professional profile.

Given the above and based on the formative process developed, it is essential to mention the importance of lifelong education, to promote reflective practice capable of responding to the diversity of the school of today and that we are going to face in the future.

Keywords: Child, Education, Action-Research, Generalist Professional Profile.

ÍNDICE

Índice de Anexos	VIII
Lista de Abreviações	X
Introdução	1
1.Enquadramento teórico-concetual	5
2.Caracterização da instituição de estágio	31
3.Descrição e análise da prática educativa - um percurso de desenvolvimento	37
Reflexão final: a construção de um perfil profissional	77
Bibliografia	87
Documentação Legal	91
Anexo 2 tipo A	93

ÍNDICE DE ANEXOS

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

ANEXOS 2 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ANEXOS 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2A-I – Planificações	95
Anexo 2A-Ia – Planificação da manhã de 23 de outubro de 2013	95
Anexo 2A-Ib – Planificação do dia 30 de outubro de 2013	97
Anexo 2A-Ic – Planificação semanal de 6 a 8 de novembro de 2013	103
Anexo 2A-Id – Planificação semanal de 8 a 10 de janeiro de 2014	115
Anexo 2A-II – Percurso de aula do dia 28 de novembro de 2013	147
Anexo 2A-III – Grelhas de avaliação	149
Anexo 2A-IIIa – Grelha de avaliação da rotina de entrada	149
Anexo 2A-IIIb – Grelha de avaliação da participação oral	150
Anexo 2A-IIIc - Grelha de avaliação de Português	151
Anexo 2A-IIId – Grelha de avaliação de Matemática	152
Anexo 2A-IIIE – Grelha de avaliação de Estudo do Meio	153
Anexo 2A-IIIf – Grelha de avaliação de Expressão Musical	154
Anexo 2A-IV – Guião de pré-observação	155
Anexo 2A-V – Narrativa individual	159
Anexo 2A-VI – Narrativa Colaborativa	169

ANEXOS 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B-I – Projeto de observação
Anexo 2B-II – Planificações
Anexo 2B-III – Percursos de aula
Anexo 2B-IV – Folhas de trabalho
Anexo 2B-V – Grelhas de avaliação
Anexo 2B-VI – Guiões de pré-observação

Anexo 2B-VII – Narrativas individuais

Anexo 2B-VIII – Registo fotográfico do contexto educativo e de ações desenvolvidas

Anexo 2B-IX – Atividades de colaboração

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEAS – Agrupamento de Escolas de Águas Santas

MAB – Material Multibásico

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, emerge o presente relatório de qualificação profissional que visa ilustrar as competências profissionais desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica.

O mestrado referido surge como um segundo ciclo de estudo de habilitação profissional para a docência, objetivando a formação de profissionais de educação capazes de se adaptarem “às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007). Esta transformação no sistema de qualificação para a docência emergiu com o Processo de Bolonha, pois este visionou uma “mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 74/2006). Neste sentido, o período de formação teve como intenção formativa a construção de saberes e competências profissionais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela responsabilização progressiva da profissionalidade docente, intenção esta que vai ao encontro do preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, no qual o Educador de Infância e o Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico se assumem “como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre[m] ao saber próprio da profissão, apoiado[s] na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Capítulo II, Ponto 2, alínea a).

Nessa linha de pensamento, a Prática Pedagógica Supervisionada em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico promove o desenvolvimento e consolidação de competências inerentes à ação docente, proporcionando à mestranda conceber e desenvolver o currículo, projetos e atividades pedagógicas que visem a construção de aprendizagens integradas e integradoras (Decreto-Lei n.º 241/2001). Desta forma, ambos os momentos de interação nos contextos promovem o desenvolvimento da capacidade de: 1)

Mobilizar e articular saberes científicos, didáticos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares à luz de ideais pedagógicos adequados; 2) Problematizar as práticas pedagógicas para um agir consciente nos contextos educativos, promovendo, numa visão inclusiva e equitativa da Educação, a diferenciação pedagógica; 3) Construir e desenvolver uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2012; Flores & Forte, 2013). Efetivamente, apresenta-se como um “momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagens da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas”, pelo que o desenvolvimento da mestrandia depende de uma atitude reflexiva e investigativa que a direcione para a transformação das práticas pedagógicas (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Seguindo essa premissa, ao longo do período de estágio em ambos os contextos educativos, procurou-se adotar a metodologia de investigação-ação, o que proporcionou analisar criticamente e compreender as ações educativas desenvolvidas pela estudante e transformar as práticas consoante as características do ambiente educativo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens integradas pelas crianças. Paralelamente, potenciou a construção de conhecimentos formativos inerentes à profissão docente, uma vez que a mobilização do ciclo reflexivo característico da investigação-ação fomentou o desenvolvimento das competências preconizadas no perfil geral e específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo preconizados nos decretos-leis n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Contextualizada a metodologia que sustentou as práticas da mestrandia, importa agora enquadrar a Prática Pedagógica Supervisionada nos contextos educativos que proporcionaram o desenvolvimento das competências mencionadas. Assim sendo, os períodos de estágio desenvolveram-se num total de 210 horas de prática pedagógica em cada contexto, sob a orientação de uma Educadora de Infância e uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, repartidas por três dias da semana, num total de cinco horas por dia.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, o estágio decorreu, em diáde de formação, numa instituição de Ensino Particular, o Colégio Novo da Maia, numa sala de Creche, com um grupo de crianças de dois anos de idade, tendo

sido iniciado no dia 20 de fevereiro de 2013 e finalizado a 14 de junho do mesmo ano. As competências desenvolvidas nesse âmbito encontram-se expressas no Relatório de Estágio de Qualificação Profissional referente a esse período, documento que se encontra em anexo (cf. Anexo 1).

O período de prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição de Ensino Público, o Centro Escolar do Corim, tendo sido iniciado no dia dois de outubro de 2013 e finalizado a 17 de janeiro de 2014. A mestranda integrou a equipa educativa de uma turma do 1º ano, com um grupo de alunos entre os cinco e os oito anos de idade. As competências construídas neste contexto, sob orientação da professora I, são a base do presente documento.

Neste sentido, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos, em que o primeiro corresponde ao enquadramento teórico-concetual e legal, analisando-se os ideais pedagógicos que alicerçaram a prática educativa da mestranda. O segundo capítulo visa ilustrar uma caracterização da instituição de estágio, procedendo-se, num primeiro momento, a uma abordagem geral da mesma e, num segundo momento, a uma caracterização do ambiente educativo e do grupo de alunos na qual a prática da mestranda se desenvolveu. Por fim, ao longo do terceiro capítulo explana-se uma análise reflexiva de algumas das situações de aprendizagens promovidas no contexto e que potenciaram o desenvolvimento dos alunos, bem como a (re)construção de saberes profissionais da professora em formação. Sustentando-se nos capítulos mencionados e ainda no relatório de estágio redigido no âmbito da Educação Pré-Escolar, segue-se uma metareflexão sobre os contributos da Prática Pedagógica Supervisionada para o desenvolvimento de um perfil profissional generalista.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que evidenciam o trabalho de pesquisa que orientou a elaboração do presente documento e que sustentaram as ações educativas da mestranda. Importa ainda mencionar que se encontram em anexo os documentos produzidos no decorrer do estágio e que apoiaram o processo de formação da mesma. Estes anexos encontram-se organizados em dois grupos: 1) tipo A, anexos em formato de papel, correspondendo a um exemplar dos documentos expressos no índice de anexos; 2) tipo B, anexos disponibilizados apenas em suporte digital, apresentando a totalidade dos documentos elaborados pela estagiária.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

O presente capítulo procura ilustrar o quadro teórico-concetual que norteou a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) desenvolvida pela estagiária em contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), articulando-o com os pressupostos legais que regulam a construção e o desenvolvimento do perfil de desempenho do profissional de educação. Neste sentido, num primeiro momento explorar-se-ão os ideais pedagógicos que orientam a ação de um professor, relacionando-os com o perfil que o mesmo deve desenvolver. Seguidamente, proceder-se-á a uma exploração teórica em torno da metodologia de investigação-ação, enquanto reguladora da prática pedagógica da mestranda, procurando-se facilitar a compreensão do percurso desenvolvido e que será explanado em capítulos posteriores.

Em primeira instância, emerge a importância de ressaltar o direito à Educação, pois como disposto na Constituição da República Portuguesa, “todos têm direito à educação e à cultura (...) [devendo] o Estado promove[r] (...) as demais condições para que a educação (...) contribua (...) para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (Capítulo III, Artigo 73.º). Desta forma, o Sistema Educativo Português é encarado como um

conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...) contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei n.º 46/86, Capítulo I, artigos 1.º e 2.º).

Corroborando o preconizado nos documentos legais, a Unicef (1989) defende que

a criança tem direito à Educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito (...) [devendo, por isso,] promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas

potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa na sociedade livre (p.20-21).

Nesta linha de pensamento, a escola surge como uma instituição educativa cuja principal função é promover o desenvolvimento holístico dos seus alunos, ajudando-os a prepararem-se para a vida em sociedade e, nesse sentido, necessita de criar situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas. Comprovando esta conceção, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril define que a escola tem a missão de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitem explorar plenamente as suas capacidades [e] integrar-se activamente na sociedade”, definição esta reforçada pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, pois segundo o mesmo a escola é “entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos (...) um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Capítulo II, Ponto 2, alínea b). Neste sentido, a escola pode ser vista como “o lugar principal da construção dos projetos de formação que englobam duas realidades diferentes: a educação (...) e a instrução” (Pacheco, 2008, p.23-24), pelo que é fundamental que a mesma incremente nos seus alunos o gosto pela aprendizagem e a capacidade de aprender a aprender. É neste sentido que Delors *et al* (2010) defendem que a Educação deve ser encarada como um processo ao longo da vida, sendo essencial que o sistema educativo enriqueça as suas ofertas educacionais segundo quatro pilares, a saber, aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser.

Explanadas as conceções que definem o papel da escola enquanto meio de acesso a uma educação integrada e integradora, é relevante compreender como o sistema educativo está organizado, com vista à promoção do desenvolvimento holístico dos seus educandos, de modo progressivo e coerente. Situando a Prática Pedagógica Supervisionada no Sistema Educativo Português, importa compreender a Lei de Bases que o sustenta. Assim, é possível perceber que o Sistema Educativo em Portugal se encontra organizado em Educação Pré-Escolar, Educação Escolar, a qual engloba os ensinamentos básicos, secundário e superior, e a Educação Extraescolar, que proporciona o enriquecimento de conhecimentos, numa visão de educação ao longo da vida.

Considerando que a prática pedagógica da mestranda se desenvolveu no 1.º CEB, importa focalizar o presente documento para o mesmo.

Com efeito, é possível enquadrar o 1.º CEB como a primeira das quatro etapas do ensino universal, obrigatório e gratuito, sendo que, atualmente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, a escolaridade obrigatória finaliza com a “obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário [ou] independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível ensino, no momento (...) em que o aluno perfaça 18 anos de idade” (Capítulo III, Artigo 6.º, Ponto 4). O 1.º CEB, com a duração de quatro anos, é simultaneamente a primeira etapa do Ensino Básico, tendo como objetivo primário a garantia de uma formação geral a todos os seus alunos, assegurando um equilíbrio entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, Capítulo II, artigo 7.º). É neste sentido que sobressai a necessidade de uma articulação entre os diferentes ciclos, de forma a garantir uma progressiva complexidade das aprendizagens a construir pelos alunos, completando, aprofundando e alargando as suas competências pessoais, sociais e cognitivas ao longo do processo educativo. Deste modo, tendo como base os objetivos gerais para o Ensino Básico, o 1.º CEB deve procurar promover o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (*idem*, artigo 8.º).

Face ao exposto, constata-se que o 1.º CEB é a base que sustenta os saberes que os alunos vão desenvolvendo ao longo da vida, pelo que se tem vindo a observar uma preocupação crescente com o processo de ensino e aprendizagem, procurando-se “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-Lei n.º 139/2012). Neste sentido, “foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão do currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Decreto-Lei n.º 6/2001), pelo que a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, confluiu numa revisão da estrutura curricular, encarando-se o currículo como um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Capítulo I, Artigo 2.º). Esta conceção é

também defendida por Zabalza (2001), na medida em que entende o currículo como o

conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano (p.12).

Nesta linha de ideias, o currículo do 1.º CEB foi um dos reestruturados, pois se o Decreto-Lei n.º139/2012 apresentava a matriz curricular em áreas disciplinares, não disciplinares, disciplinas facultativas e atividades de enriquecimento curricular, dispondo-as num total de 25 horas semanais, com a atualização desse mesmo decreto, através da homologação do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, o plano de estudos sofreu algumas alterações. Com efeito, neste momento, observa-se que o mesmo se encontra organizado segundo componentes curriculares obrigatórias e facultativas, as quais dispõem de uma carga horária semanal mínima e máxima, nomeadamente, entre 22,5 e 25 horas. No que respeita às componentes de frequência obrigatória estão previstas sete horas para o Português, sete para a Matemática, três para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, três para o Estudo do Meio e uma hora e meia para o Apoio ao Estudo. Este último surgiu com o Decreto-Lei n.º91/2013, sendo também definido como de frequência obrigatória, uma vez que o seu objetivo consiste em “apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (Artigo 13.º). Para além dessa nova atualização curricular, este decreto acrescenta ainda uma outra componente curricular, denominada Oferta Complementar, que visa “contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (*idem*, Artigo 12.º), reforçando que ambas devem ser desenvolvidas de modo articulado, “integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (*idem*, Anexo I).

Além destas componentes do currículo, constata-se a existência de uma disciplina de frequência facultativa, a saber a Educação Moral e Religiosa, que dispõem de uma hora na carga horária semanal, bem como de atividades de enriquecimento curricular de caráter facultativo, formativo, lúdico e cultural,

incidindo “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Decreto-Lei n.º139/2012, Capítulo II, Artigo 14.º), dispondo estas de cinco a sete horas e meia semanais (Decreto-Lei n.º 91/2013).

A revisão da estrutura curricular supracitada visa, por um lado, como já referido, enriquecer o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos alunos. Por outro, pretende reforçar a autonomia pedagógica das instituições educativas, atribuindo-lhes autonomia na tomada de decisão sobre a matriz curricular ao nível dos tempos de lecionação e, simultaneamente, “um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (Decreto-Lei n.º 91/2013). Por outras palavras, o Ministério da Educação e Ciência, enquanto macroestrutura do Sistema Educativo, é o responsável pela primeira decisão curricular, definindo as linhas gerais do currículo, apresentando-as através dos documentos orientadores de desenvolvimento curricular no processo de ensino e de aprendizagem, a saber, os Programas para cada área curricular e as Metas Curriculares de Português e Matemática. A escola, enquanto um espaço de todos e para todos, dispõe de um segundo nível de decisão curricular, definindo no Projeto Educativo e nos Projetos Curriculares os princípios orientadores da instituição, sempre com base nas linhas gerais referidas anteriormente, como se elucidará no capítulo II. Por fim, o professor emerge enquanto terceiro nível de decisão curricular, tendo a oportunidade de concretizar o processo de ensino e aprendizagem com base em todos os documentos referenciados, devendo assim flexibilizar e gerir o currículo consoante o contexto em que desenvolve a sua prática pedagógica.

Assim sendo, comprova-se que o currículo deve ser observado como “uma estrutura aberta, flexível, dinâmica, integradora, socializadora, susceptível de ser (re)construída e (re)adaptada à natureza diferenciada dos contextos educativos” (Santos, 2007, p.22), conceção esta que sustentou as ações pedagógicas da mestranda e que serão alvo de reflexão no terceiro capítulo. É de salientar que o 1.º CEB se assume como um nível educativo globalizante, no qual o percurso educativo é orientado segundo o regime da monodocência, devendo o professor considerar que a sua responsabilidade no processo de

ensino e aprendizagem deve ser coadjuvado pelos professores das áreas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras e de enriquecimento curricular, caso se verifique necessário (Lei n.º 46/86). É seguindo esta premissa que o professor vai ao encontro da dimensão profissional, social e ética do seu Perfil Geral de Desempenho, pois assume-se como um profissional cuja função é ensinar, recorrendo por isso “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo II, Ponto 2, alínea a).

Paralelamente à crescente preocupação com o currículo, tem-se denotado também uma importância cada vez maior com o processo educativo dos alunos, de modo a que os mesmos obtenham sucesso no seu percurso e desenvolvam conhecimentos e capacidades que possibilitem uma plena inserção na sociedade, tal como já supracitado neste enquadramento. Por esta razão, os ideais pedagógicos que norteiam a ação do profissional de educação têm vindo a permutar de uma pedagogia transmissiva, na qual o processo educativo era considerado como um mero ato de transmissão de valores e saberes, valorizando mais o ensino do que a própria aprendizagem; para uma pedagogia participativa, na qual se procura valorizar o processo de aprendizagem, pois a educação centra-se nos interesses e necessidades dos próprios alunos, de modo a estimular em cada aluno o gosto pela aprendizagem e o desejo de “aprender a aprender como se aprende (...) [de modo a proporcionar] a sua integração na vida real de forma responsável e crítica” (Santos, 2007, p.225).

Seguindo essa premissa, e considerando o aluno como o protagonista das suas aprendizagens, o profissional de educação, que orienta a sua ação pela pedagogia participativa, deve conhecer as correntes filosóficas que a fundamentam, uma vez que só assim será capaz de agir para que o aluno “seja levado a fazer, por si mesmo, as investigações e a tirar (...) [ele próprio] as conclusões das suas descobertas. Seria conveniente ensinar-lhe o menos possível e fazer-lhe descobrir o mais possível” (Rocha, 1988, citado por Santos, 2007, p.226). Deste modo, é possível relacionar esta pedagogia com o racionalismo, o qual defende que “aprender é transformar estruturas cognitivas prévias em novas estruturas” (Lebrun, 2002, p.111), denotando-se assim influências da teoria cognitivista, visto que esta defende que o aluno necessita de recorrer às suas estruturas mentais para poder interpretar a nova

informação com que é confrontado e construir novos conhecimentos. A visão construtivista de Piaget evidencia um desenvolvimento desta teoria, em que apresenta o mecanismo de assimilação e acomodação como fundamentais na construção de conhecimentos.

Neste sentido, Piaget defende que aquando do processo de assimilação, o aluno reutilizando as suas estruturas prévias “compreende o que se passa, o que lhe é dito, o que lhe explicam” (citado por Lebrun, 2002, p.114). Contudo, o processo de acomodação encontra-se ainda no início, sendo apenas concretizado quando o aluno constrói conhecimentos cada vez mais complexos, adequados e empreendedores, passando a aprender o que se passa, o que é dito e explicado. Ambas as teorias explanadas remetem para o desenvolvimento de conhecimentos e do saber-fazer dos alunos, focando a importância de o aluno ser encarado como a razão do ensino, isto é, ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, é ainda possível enquadrar as teorias humanistas da aprendizagem na corrente racionalista, uma vez que defendem ideais semelhantes aos já expressos, afirmando que o aluno desenvolve um conjunto de saberes, organizando-os em torno do desenvolvimento pessoal, o qual engloba o saber-ser, e da aprendizagem como uma dinâmica interativa, no qual se encontra o próprio saber e o saber-fazer (Lebrun, 2002; Santos, 2007).

Corroborando o exposto até ao momento, constata-se uma preocupação crescente em transformar o aluno num sujeito cada vez mais ativo no seu processo educativo, pois tal como refere Coll, Martin, Miras, Ooruthia e Zabalza (2001)

nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objecto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que (...) possam resolver a nova situação (p.19).

Nesta linha de pensamento, verifica-se a necessidade de promover uma articulação entre a corrente racionalista e a interacionista, pois as interações com o meio e com os outros são também um fator a considerar na construção de conhecimentos. Assim, na corrente interacionista a aprendizagem é

desenvolvida através da participação no “processo colectivo de co-construção do saber, é inscrever-se numa relação com outros que promove esta co-construção” (Lebrun, 2002, p.129). Nesta perspectiva, emergem as teorias de aprendizagem de Vygotsky e de Bruner. O primeiro defende o papel das interações com os outros no percurso formativo dos alunos, pois o progresso na capacidade de pensar e, conseqüentemente, das aprendizagens, concretiza-se em pleno devido às interações sociais, culturais e históricas com o meio envolvente. Assim, esta importância é reforçada através da definição da zona de desenvolvimento próximo, pois é nesta que “os conhecimentos sociais (os conhecimentos partilhados na interacção) se tornam conhecimentos individuais cada vez mais complexos” (Lebrun, 2002, p.133).

Neste sentido, a reestruturação das estruturas mentais de Piaget deve ser desencadeada nas interações sociais e orientada a transformar-se no conflito cognitivo, sendo esta a base da construção de novas aprendizagens. Por sua vez, Bruner defende a importância da aprendizagem pela descoberta, pois o conhecimento é construído a partir de problemas contextualizados, que necessitam de ser explorados em cooperação com o outro (Santos, 2007). Assim, “aceder ao conhecimento é aceder, ou «afiliar-se», a um grupo, é participar num movimento de co-construção dos conhecimentos”, sendo este conhecimento que possibilitará uma plena inserção na comunidade (Lebrun, 2002, p.134). Tal conceção é também defendida por Coll, Martín, Miras, Ooruthia e Zabalza (2001), pois os mesmos afirmam que o ensino deve ser encarado “como um processo conjunto, partilhado”, orientando a “caracterização dos conteúdos do ensino [com base] na sua relação com a cultura, bem como [n]a organiza[ção] [d]a construção pessoal do aluno no seio da interacção social de carácter educativo” (p.22).

Tendo como base o exposto, e considerando que não existem receitas para promover a Educação dos alunos, o processo de ensino e de aprendizagem deve procurar sustentar-se nos diferentes ideais da pedagogia participativa. É nesse pensamento que emerge o modelo socioconstrutivista, o qual consiste na reunião dos pressupostos explanados previamente. Com efeito, confluindo numa corroboração do já mencionado, esta teoria visa perspetivar o aluno como um sujeito ativo, ao invés de uma tábua rasa, que já dispõe de conhecimentos e que necessita de interagir com o meio para desenvolver esses

conhecimentos, assumindo-se esse percurso como a base da aprendizagem ao longo da vida, ou seja,

o aluno constrói pessoalmente um significado (...) com base nos significados que já conseguiu construir previamente. É, precisamente, graças a essa base prévia que é possível continuar a aprender, continuar a construir novos significados (Coll, Martin, Miras, Ooruthia & Zabalza 2001, p.54).

Este modo de encarar o processo de ensino e aprendizagem é comprovado no perfil específico do professor do 1.º CEB, pois este deve

utiliza[r] os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem (...) [procurando] promover[r] a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (...) [e, assim criar] um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alíneas d, g e l).

Reforçando as concepções expostas, o professor pode ser encarado como um “treinador” na construção do conhecimento dos alunos, isto é, tal como um treinador de futebol fornece bases à sua equipa para ganhar jogos e a orienta a concretizar esse objetivo, o professor necessita de criar situações de aprendizagem estimulantes e desafiantes que promovam o desenvolvimento de competências e capacidades que possibilitem aos alunos integrar-se na sociedade em que estão inseridos. Nesta perspetiva, o espaço escola deve ser visto pelos alunos como um local “onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta” do Mundo (Alarcão, 1996, p.175), perspetiva esta que sustentou as ações pedagógicas da mestrandia e que importará refletir no terceiro capítulo.

As concepções explanadas até ao momento não surgem do vazio, mas sim fluem de um longo processo de investigação em educação, através do qual, ao longo dos anos, se têm vindo a procurar compreender a complexidade da prática pedagógica, com vista à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Seguindo este princípio, denota-se que a Educação tem alicerçado os seus procedimentos em fundamentos cada vez mais sustentados,

procurando “imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (Delors *et al*, 2010, p.12) e, por esse mesmo motivo, o profissional de educação deve também procurar encontrar-se num constante processo de investigação, direcionando-a para a transformação das suas práticas. Constata-se assim que a investigação deve ser encarada como um processo que privilegia a (re)construção contínua de conhecimento, sendo fulcral para o desenvolvimento profissional dos professores (Ponte, 2002, p.3). Neste sentido, emerge a necessidade do professor compreender a especificidade do seu saber docente no desempenho adequado da ação de ensinar, pois

o professor profissional (...) é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) [visando que a] apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático (...) informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua (Roldão, 2007, p.48).

Esta compreensão correlaciona-se com o Perfil Geral de Desempenho do professor já referido anteriormente, visto que, numa perspetiva construtivista, o desenvolvimento da prática docente tem em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Nessa linha de ideias, e compreendendo a complexidade da realidade, que se encontra em constante transformação, é fundamental uma metodologia “que lide com essa complexidade (...) reconhecendo que nenhum método a “faz falar” na [sua] totalidade, use métodos plurais para a compreender” (*idem*, p.13). É por isso imprescindível uma formação profissional que tenha como “eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos (...) [ao nível] da dimensão conteudinal (...) [e] das dimensões pedagógico-didáticas que integram o saber profissional” (Roldão, 2007, p.47). Desta forma, ressalta-se a importância da investigação na melhoria da educação e no desenvolvimento dos profissionais de educação, sendo que a metodologia de investigação-ação emerge como o eixo central que proporciona a (re)educação dos professores, possibilitando a produção de “conhecimento

emancipatório, enquanto saber reflexivo e comunicacional” (Lopes da Silva, 1996, p.249). Ou seja, esta metodologia é vista como uma ação que procura o enriquecimento do saber docente. Complementando, segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação ocorre em diversos patamares, a saber, “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (p.11). Estes pensamentos vão ao encontro do disposto no perfil do professor, quer no que respeita à dimensão profissional, social e ética, em que este deve apoiar as suas práticas pedagógicas “na investigação”; quer na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, uma vez que o docente deve “incorpora[r] a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulos II e V).

Com efeito, reforça-se a importância de adotar a metodologia de investigação-ação, numa perspetiva construtivista, pois esta visa a compreensão das práticas educativas para posterior transformação das mesmas, sempre com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagens cada vez mais significativas (Máximo-Esteves, 2008; Lopes da Silva, 1996). Logo, aquando da investigação “há uma acção que visa a transformação da realidade e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.362). Por outras palavras, a investigação tem como foco a prática, sendo os resultados obtidos nessa investigação sobre a ação reinvestidos na prática. Assim, comprova-se que a investigação-ação tem como primeira finalidade a modificação do processo de ensino e aprendizagem de modo adequado, coerente e intencional.

Face ao exposto, nos dias atuais, o processo de formação de um profissional de educação deve guiar-se pela metodologia de investigação-ação e, procurando desenvolver a compreensão da profissionalidade da ação docente, promove o desenvolvimento da “capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente (...) [bem como] da capacidade de avaliar a sua acção, indispensável à qualidade do desempenho” (Roldão, 2004, p.105). Esta conceção é também visível em Nóvoa (1992), pois este defende que “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com

as práticas educativas (...) [sendo que essa dinamização proporciona a] apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão” (p.28). Foi seguindo esta premissa que a mestranda desenvolveu a sua prática segundo a metodologia de investigação, uma vez que, similarmente, o professor quando exerce a sua atividade profissional deve também orientar-se segundo essa metodologia, pois, como já salientado no presente documento, só assim será capaz de “gerar e gerir formas de fazer aprender (...) [isto é] de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p.47-55). Com base neste pressuposto surge o conceito de professor investigador que valoriza a prática educativa, sendo crucial que este se envolva ativamente nessa metodologia para ser capaz de compreender e interiorizar as suas ações e, conseqüentemente, “crescer como investigador e como professor” (Shumsky, 1958 citado por Lopes da Silva, 1996, p.52). Corroborando esta ideia, Stenhouse (1975) advoga o profissionalismo dos docentes “baseado na investigação sobre o seu ensino” (citado por Alarcão, 2003, p.4), sendo que é essa conceção que impulsiona uma “atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem, espírito que urge desenvolver para que as nossas instituições se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem” (*idem*, p.12).

Nesta linha de ideias, é observável que o conceito de reflexão encontra-se implícito na investigação-ação, pelo que é essencial compreender essa relação simbiótica. Efetivamente, “é o movimento dialéctico acção-reflexão que desencadeia o processo de evolução do professor” (Postic, 1979, p.16), daí que exista uma relação de interdependência constante entre prática e reflexão, pois são as práticas pedagógicas que conduzem o professor a questionar e a problematizar as mesmas para as transformar, pelo que a reflexão é encarada como um “instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (García, 1992, p.60). Assim sendo, emerge a importância do professor refletir, visto que é através da reflexão, enquanto “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175), que se procura compreender a complexidade da prática educativa, os fundamentos que a sustentam e as suas conseqüências no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha de ideias, surge o pensamento de Zeichner (2008) quando refere que “o processo de compreensão e de melhoria de seu ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência” (p.539), emergindo assim a reflexão

como o veículo do desenvolvimento profissional. No entanto, o professor só é capaz de exercer a sua prática educativa reflexivamente se estiver disposto a isso, pois caso contrário não será capaz de assumir uma postura autorreflexiva sistemática, colaborativa e investigativa, tal como salientado por Dewey (1989) quando afirma que “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar” (citado por García, 1992, p.62). Assim, segundo o mesmo, existem três atitudes que influenciam a postura reflexiva do profissional de educação com vista a construção de conhecimento praxeológico, a saber, mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo (*ibidem*). É o desenvolvimento destas atitudes que possibilitará a aquisição de um pensamento reflexivo e visível nas práticas pedagógicas.

O reconhecimento do papel da reflexão no processo de ensino e aprendizagem é também associado a Schön, uma vez que os seus ideais têm sustentado a ideia da “emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem (...) [procurando] verdadeiras “teorias” de acção” (Schön, 1987 citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.31). Seguindo os ideais defendidos por Schön, é fundamental olhar a prática reflexiva sob diferentes perspetivas, consoante a situação e o momento em que a mesma ocorre. Desta forma, distingue-se três processos reflexivos basilares na atividade docente, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação está presente quando o professor é confrontado com algo inesperado no momento da ação e, refletindo no momento, procura compreender e reformular a sua ação enquanto ela decorre. A reflexão sobre a ação é já um olhar retrospectivo e reflexivo sobre a reflexão na ação, na qual o professor reconstrói mentalmente a ação, analisa o significado que lhe atribui e procura crenças erróneas, reformulando o seu pensamento. Estas duas reflexões são de grande valor epistémico para o professor, no entanto, esse valor é ampliado através da reflexão sobre a reflexão na ação, sendo esta uma reflexão orientada para a prática futura e, por isso, é a que apoia o profissional a progredir no seu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto investigador das suas próprias práticas (Oliveira & Serrazina, 2002; Schön, 1992; Alarcão, 1996).

O professor, ao assumir-se como um profissional reflexivo, procura compreender o permanente vaivém entre “acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas”, realizando assim uma

retrospeção da sua prática pedagógica (Oliveira & Serrazina, 2002, p.32). Assim, professores que refletem na ação e sobre a ação envolvem-se num processo investigativo e reflexivo, procurando compreender-se a si próprios enquanto profissionais educativos, bem como melhorar a qualidade das suas práticas. É segundo esta perspetiva que se pressupõe que “ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (*idem*, p.34). Neste sentido, ressalta a importância de desenvolver esta capacidade reflexiva para que o professor seja capaz de refletir sobre um fenómeno, uma atitude ou uma ação, procurando compreendê-los e, conseqüentemente, (re)estruturar o seu pensamento. Concomitantemente, e considerando que a sua prática se sustenta numa perspetiva construtivista, contribui para o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação consciente da sua profissionalidade, bem como para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, enquanto “capacidade de gerir a sua própria aprendizagem” (Holec, 1981 citado por Marques, Moreira & Vieira, n.d., p.620).

Indo ao encontro da literatura, o perfil geral de desempenho profissional aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, corrobora a importância do professor se encarar como investigador reflexivo, defendendo que o professor deve procurar transformar a sua atividade profissional “mediante a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e [com] o recurso à investigação” (Capítulo V, Ponto 1). Com efeito, é através desta dinâmica reflexiva que o professor aprende a (re)construir os seus saberes profissionais e pessoais, fundamentais no desenvolvimento coerente e intencional das suas práticas, visando a qualidade do processo de aprendizagem dos seus alunos. Assim, segundo Day (2004) parafraseado por Herdeiro (n.d.), é nesse caminho

que aqueles que se interessam pelo seu trabalho, que se sentem cativados pela alegria de aprender dos seus alunos, devem seguir para reexaminar e renovar a sua paixão, bem como construir e manter o seu comprometimento durante a carreira profissional (p.9).

Na linha de pensamento de Day, parafraseando Alarcão (2003) o recurso à metodologia de investigação-ação permite ao professor compreender o contexto em que está inserido, transformá-lo e transformar-se a si mesmo,

procurando uma intervenção sustentada e intencional. Para que tal seja passível de concretização, o professor “terá de saber observar e problematizar [isto é, interrogar a realidade]. Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p.26). Deste modo, e lembrando que o professor surge no centro da relação dialéctica entre a prática e a reflexão, uma postura indagadora e reflexiva facilita ao professor praticar a espiral característica da investigação-ação, possuindo a capacidade de observar, planear, agir e avaliar de modo a promover “aprendizagens significativas no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 1), não esquecendo que a reflexão é transversal a todas as fases.

A observação emerge então como a primeira etapa da investigação-ação, sendo visualizada como a base da intencionalidade do processo educativo, uma vez que este processo permite ao professor “descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Trindade, 2007, p.30). Assim, a observação possibilita a caracterização do contexto educativo no qual o professor será capaz de intervir e criar oportunidades de desenvolvimento integrado e integrador dos seus alunos. Corroborando, Estrela (1994) afirma que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento (...) [o que permitirá] a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (p.128). Nesta linha de raciocínio, o professor recorre às suas estruturas mentais para descrever e compreender objetivamente o observado, pois observar não é uma mera visualização, mas sim “é um “ver” focalizado, intencional e armado pela teoria. Observa-se para conhecer.” (Trindade, 2007, p.30). Portanto, comprova-se que a observação assume-se como suporte da ação pedagógica, em que só esta prática permite “aprender coisas (...) que não poderíamos aprender de outro modo (modo de falar, escrever, hábitos de trabalho, atitudes, interesses” (*idem*, p.39), daí a importância do professor se idealizar como um observador participante, utilizando para o efeito diversas estratégias de observação, da qual ressalta o projeto de observação.

Este projeto permite ao profissional focar o seu olhar nos critérios que considera mais influentes para a transformação das suas práticas, visualizando sempre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o projeto de observação apresenta-se como uma estratégia que apoia uma

observação intencional e fundamentada, sendo que as grelhas de observação são vistas como um recurso complementar do mesmo, pois permitem o registo das observações do grupo de alunos, ao nível dos seus interesses, necessidades, interações e resultados alcançados (cf. Anexo 2B-I). Além deste instrumento metodológico, o professor pode registar os dados das suas observações nas notas de campo, sendo “através delas, [que] o professor vê, ouve, experiencia e medita (...) sobre o que acontece à sua volta” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), para daí criar situações em que promova o alargamento dos interesses dos alunos e o desenvolvimento das suas potencialidades. Esta etapa é consagrada no perfil específico do professor, pois este deve procurar desenvolver as suas ações “com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta (...) a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea c).

Face ao exposto, é evidente que é através da observação do grupo-turma e de cada aluno individualmente que o professor, apoiado pela reflexão, planeia a sua prática educativa com uma intencionalidade intrínseca, indo assim ao encontro do seu perfil geral de desempenho, uma vez que, segundo o mesmo, “o professor promove aprendizagens curriculares, no âmbito de um currículo (...) com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 1). Desta forma, a planificação assume-se como a segunda fase da investigação-ação, sendo vista como o modo de prever ações futuras e, orientando-se pela perspetiva construtivista, procura proporcionar momentos significativos e diversificados de aprendizagem, pelo que se revela como um instrumento imprescindível na criação de um ambiente educativo estimulante de desenvolvimento. Tal conceção é visível em Fayol (1996) quando afirma que “prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é agir” (citado por Diogo, 2010, p.64). Complementando este pensamento, Zabalza (2001), defende que planificar

trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção (...)Nesse espaço de tomada de decisões (...) [cruzam-se] o discurso pedagógico (que coisas valem a pena, que sentido formativo possuem as diferentes alternativas de trabalho das quais devemos seleccionar a mais adequada à formação que nos propomos guiar, como vamos integrar

o educativo com o instrutivo, etc.) e o discurso técnico-didático (que aprendizagens, como as organizamos, que materiais, como fazemos para que todo o processo seja integrado, funcional e eficaz (...)) (p.51).

Encarando a planificação nessa perspetiva, denota-se que o professor quando planifica otimiza o processo de ensino e aprendizagem, pelo que necessita de praticar uma reflexão prévia, em torno de quatro questões essenciais, a saber, (i) por que motivo vou ensinar?; (ii) como vou ensinar?; (iii) o que vou ensinar?; (iv) como sei se houve aprendizagem? (Vilar, 1998). É nesta linha de raciocínio que, quer Pacheco (2001) quer Diogo (2010), defendem que o processo de planificação se desenvolve em diferentes fases, sendo exequível enquadrar o que o primeiro propõe na proposta do segundo.

Assim sendo, conflui como primeira fase a avaliação das necessidades, em que se procede a um diagnóstico prévio do contexto no qual a ação se desenvolve, através do processo de observação já referido. De seguida, após essa recolha, recorrendo ao processo reflexivo, realiza-se uma análise do observado e estabelece-se prioridades e objetivos, selecionando-se então os conteúdos a explorar. Esses conteúdos encontram-se explanados no currículo emanado pelo Ministério como já salientado, devendo o professor encará-lo como um apoio à sua prática pedagógica, pois este apresenta-se como um conjunto de princípios que orientam o docente nas suas decisões sobre o processo educativo que pretende desenvolver com os alunos. Efetivamente, é nesta etapa da planificação que o professor, enquanto investigador do currículo e das suas práticas, desenvolve “sensibilidade emergente do currículo contextualizado” (Stenhouse, 1987 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.9). Esta conceção encontra-se espelhada no perfil geral do professor, devendo este “promove[r] aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 2, alínea a). Similarmente, o perfil específico do professor preconiza um complemento ao perfil geral supracitado, uma vez que o mesmo veicula a necessidade de “desenvolve[r] as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea b).

Na linha do exposto, denota-se a importância atribuída à mobilização integrada de saberes e, recordando que o professor é o terceiro nível de gestão curricular, como já salientado na fase inicial do presente enquadramento teórico-conceitual, este deve procurar, considerar-se o arquiteto do currículo e não um mero operário do mesmo. Deste modo, deve assumir um

papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, [visto que só assim] tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático (Pacheco, 2001, p. 48).

Seguindo essa premissa, e relembrando que, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.º CEB é a base das aprendizagens futuras dos alunos, é necessário que o professor desenvolva a sua ação segundo o pressuposto de que a “integração das componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais é condição básica para um desenvolvimento pleno. Isso significa que o aluno acede e se integra no âmbito escolar como um todo” (Zabalza, 2001, p.39). Só através desta mentalidade é que o professor será capaz de planificar momentos de aprendizagem que proporcionem uma relação dialógica entre os alunos e o mundo, considerando que o objetivo primeiro é orientar os alunos a aprender a pensar, para que eles sejam capazes de conhecer para agir, conhecer para compreender e, numa fase posterior, conhecer para transformar o mundo. É nesta linha de pensamento que se eleva a interdisciplinaridade na Educação porque “se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente (...) capaz de compreender a complexidade do real e construir conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” (Thiesen, 2008, p.545). Por conseguinte, denota-se que a interdisciplinaridade visa uma melhor compreensão da realidade, procurando ultrapassar a visão fragmentada do ensino e, por isso, rompe com a compartimentação do conhecimento. Corroborando, Leite (2012) defende que a interdisciplinaridade favorece o “reconhecimento dos limites de cada (...) disciplina” e, nesse sentido, favorece as “situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” (p.90).

Face ao exposto, e sabendo que o 1.º CEB se caracteriza pela monodocência, é crucial que o professor encare o processo de ensino e aprendizagem de modo globalizante e não estanque, assumindo para isso uma postura interdisciplinar

que procure o recurso a estratégias pedagógico-didáticas interdisciplinares. Só assim será capaz de promover a coconstrução integrada dos saberes e não a sua compartimentação, visto que, como preconizado nos decretos-lei que definem o perfil geral e específico do professor, o docente “utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 2, alínea b), procurando “promove[r] a integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei n. 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea e). Por outras palavras, o professor deve encarar a interdisciplinaridade como uma “ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas” (Pacheco, Tosta & Freire, 2010, p.142), sendo nesta visão que a gestão curricular do professor se assume verdadeiramente construtivista.

A perspetiva exposta até ao momento, só é passível de concretização se os professores demonstrarem vontade de a desenvolverem, pois “são eles que possuem iniciativa, realizam experiências de ensino integradoras dos saberes disciplinares” (Santos, 2007, p.228). É seguindo esta premissa que “o espaço do interdisciplinar como verdadeiro horizonte epistemológico [pedagógico] não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento” (Pacheco, Tosta & Freire, 2010, p.140). O planeamento do professor deve então sustentar-se nesse princípio pedagógico, sendo para isso necessário que o mesmo conheça e analise criticamente os normativos legais e os programas que emergem da primeira decisão de gestão curricular, como já referido. Paralelamente à integração entre áreas disciplinares, e considerando que o presente documento apresenta-se como um segundo momento reflexivo de um mestrado que habilita para uma docência dupla, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, surge a importância de promover uma integração entre os diferentes anos de escolaridade e ainda entre os ciclos, com vista ao desenvolvimento progressivo e integrado dos saberes, atitudes e valores que se prevê que os alunos construam. Esta intencionalidade assume ainda mais relevância devido ao facto de ser uma das competências que o professor deve desenvolver, pois, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, este deve promover “a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (Anexo n.º 2, Capítulo II, alínea e).

Se por um lado o momento de seleção dos conteúdos corresponde às intenções educativas do professor, na qual deve atender à interdisciplinaridade dos saberes, por outro são uma orientação para as ações do mesmo, guiando a escolha das estratégias de ensino que apoiarão os alunos a construir conhecimento sobre os conteúdos selecionados. Neste sentido, principia a fase de definição das estratégias que apoiarão os alunos a construir conhecimento, recorrendo-se para isso à seleção das atividades e experiências a proporcionar, seleção essa que deve considerar as capacidades e habilidades que se pretende que os alunos desenvolvam, bem como as suas características, interesses e conhecimentos prévios. Esta fase é encarada como a linha orientadora da ação, emergindo os métodos como o caminho que o professor utiliza para concretizar a ação delineada, consoante os recursos que dispõe.

Assim, denota-se que o professor, preconizando pedagogias de índole construtivista interdisciplinar, deve encarar de relativa importância a emergência da “aprendizagem ser feita na e pela acção, com o objetivo de servir fins relevantes para os indivíduos. Uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido para os alunos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.47). Relembrando o papel das interações numa perspectiva construtivista da Educação, a aprendizagem cooperativa visa “proporcionar uma educação progressista, em cuja estrutura os alunos possam adquirir experiências de aprendizagem significativas (*idem*, p.48), promovendo assim um desenvolvimento holístico dos mesmos. Neste sentido, as aprendizagens são construídas através da ação com o meio e com os outros. A promoção deste género de trabalho não pode surgir do vazio, mas sim necessita de ser planeada de modo intencional, gradual e contínuo, pois a

interacção permite relações de ajuda efectiva e eficiente de cada elemento (...) aos outros, de recolha de informações, de *feedback* entre eles (para progredirem positivamente), de reflexão (conducente a raciocínios mais elevados e a tomadas de decisão diferenciadas) e a criação de um clima envolvente, onde todos se sentem bem e motivados para aprender (Santos, 2007, p.246).

Prosseguindo nesse pensamento, ressalta-se a necessidade de planificar intencionalmente o trabalho colaborativo no contexto de sala de aula, não só entre alunos e alunos-professor, mas também com a família dos alunos, uma

vez que, através dessa relação, os professores podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos e, simultaneamente, as famílias reconhecem com mais facilidade a importância da profissão docente e, conseqüentemente, da escola na Educação dos seus educandos. Estas situações de cooperação só são possíveis se o professor procurar que os pais dos seus alunos compreendam a pedagogia que sustenta a sua ação e os incentive a participar ativamente na mesma. Reforçando esta concepção, o professor deve “promove[r] interações com as famílias (...) no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo IV, Ponto 2, alínea e), intenções essas evidenciadas no momento de previsão da ação.

O professor para além de mobilizar uma reflexão acerca do modo como pode incentivar as interações da família e da comunidade no processo educativo dos alunos, tem ainda de refletir sobre a gestão dos recursos, do espaço e do tempo, pois assumem-se como fatores determinantes na motivação dos alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu sucesso educativo. Assim, no que respeita aos recursos, e considerando que nos dias de hoje as novas tecnologias têm vindo a representar um papel cada vez mais ativo na sociedade, emerge a necessidade do professor procurar aliar as suas práticas com essa nova realidade, encarando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como “ferramentas instigadoras, capazes de colaborar para uma reflexão crítica (...) sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autónoma (Mercado, 2001, p. 1). É de salientar que este recurso não deve ser visto como um veículo da aprendizagem, mas sim como um instrumento que deve ser integrado no ambiente educativo de modo intencional e consciente, possibilitando “ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados” (*idem*, p.2). Relativamente à gestão do tempo e do espaço, o professor deve procurar prevêê-los consoante a atividade que tenciona desenvolver, procurando refletir

não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar os tempos dos alunos nos assuntos escolares (...) [além disso, necessita de prever] como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem (Arends, 1995, p.80).

Considerando que a planificação dispõe de características próprias, é essencial que o profissional de educação as reconheça, pois caso contrário não será capaz de compreender a sua importância no contexto educativo nem de a utilizar com uma intencionalidade intrínseca. Assim, como já evidenciado, a planificação é um processo dinâmico flexível, ou seja, não é estanque nem estática, atentando que no momento da ação pode surgir a necessidade de transformar o caminho delineado previamente, pois “cada turma é diferente, e os planos, as regras e os procedimentos têm frequentemente de ser ajustados às circunstâncias específicas” (Arends, 1995, p.212).

Seguindo esta premissa, e retomando o processo cíclico da investigação-ação, no momento da ação pedagógica, o professor mobiliza as intenções educativas planeadas, sendo fulcral que continue a observar reflexivamente para que seja capaz de proceder à adaptação da sua planificação ao *feedback* dos alunos e também fruir das oportunidades e situações imprevistas, demonstrando-se assim o valor da reflexão na ação. Foi neste sentido que os guiões de pré-observação elaborados pela mestrandia se revelaram fundamentais, uma vez que permitiram à futura profissional de educação refletir sobre o observado no contexto educativo e que originou a planificação de uma dada atividade pedagógica (cf. Anexo 2A-IV). Além disso, este documento proporciona uma reflexão em torno da previsão de possíveis dificuldades e/ou constrangimentos que possam surgir aquando da ação e as estratégias que podem ser dinamizadas para as ultrapassar. Paralelamente, permite uma nova reflexão sobre as oportunidades de desenvolvimento que a mesma cria, os recursos que serão necessários e a gestão do tempo e do espaço para que a concretização dos objetivos definidos seja coerente, intencional e significativa para cada aluno.

Nesta linha de ideias, reforça-se a necessidade do docente criar um ambiente educativo estimulante e desafiador, propício de aprendizagens significativas, assumindo por isso uma postura comunicativa e dinâmica com a turma, procurando “responder-lhes adequadamente e (...) compreendê-los”, uma vez que essa postura favorece o “estabelecimento de um processo de comunicação recíproca, que permite ao professor guiar as actividades até aos objetivos previsto” (Sant’Anna, Enricone, Grillo & Medeiros, 1978, p.88), enriquecendo assim o desenvolvimento dos seus alunos. Com efeito, evidencia-se a necessidade de um ambiente pedagógico sustentado nas

interações e no respeito mútuo, uma vez que, numa perspectiva construtivista, é dessas “interações eu-outro que o clima de sala de aula surge, se mantém e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar” (Arends, 1995, p.111). Reforçando esta concepção, o perfil específico do professor, disposto no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, preconiza que o professor deve “relaciona[r]-se positivamente com crianças (...) proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea i).

Após todas as etapas mencionadas, o professor necessita de refletir sobre todo o processo realizado, procurando compreender se os objetivos definidos na planificação foram alcançados, se as estratégias que previu se demonstraram as mais significativas e enriquecedoras e, ainda, se a sua ação potenciou o desenvolvimento dos alunos. É através desta reflexão sobre todas as dimensões do ato educativo que o professor procura aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, encarando assim a avaliação como um instrumento integrante e regulador das suas práticas pedagógicas. Comprova-se, portanto, que a avaliação deve “procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (Alonso, 2002, p.21). Corroborando, os documentos legais, que regulam a ação docente, defendem que a avaliação dos alunos é fundamental para o seu sucesso educativo, devendo esta constituir-se como “um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-Lei n.º139/2012).

Tendo como base o exposto, a avaliação emerge no centro da ação educativa, incorporando três fases fundamentais, a saber, (i) recolha de informações, momento no qual o docente, através do processo de observação, recolhe um conjunto de dados em torno dos objetivos definidos previamente; (ii) análise das informações recolhidas, em que se procede a uma reflexão crítica entre os objetivos previstos e os alcançados pelos alunos; (iii) resultado dessa análise, do qual emerge a reflexão construída e que permitirá a tomada de novas decisões, ou seja, é este resultado que possibilitará a melhoria das práticas pedagógicas (Diogo, 2010). Aquando deste momento, procede-se à planificação de uma nova ação, retomando-se o ciclo-reflexivo característico

da investigação-ação. Esta perspectiva é também defendida por Arends (1995), pois este afirma que a avaliação, função desempenhada pelo docente, tem como “objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões (...) [para posteriormente proceder-se] ao processo de fazer julgamentos, atribuir valor e decidir sobre esse valor” (pp.228-229).

Seguindo as concepções explanadas, a avaliação deve veicular o processo de ensino e de aprendizagem, integrando-se de modo contínuo no mesmo e, por isso, deve ser, simultaneamente, informativa e motivadora. É neste sentido que emergem as três modalidades de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Diogo, 2010; Decreto-Lei n.º 139/2012). A avaliação diagnóstica visa alcançar os conhecimentos prévios dos alunos, servindo os mesmos de base para as decisões futuras do professor, ou seja, “visa facilitar a integração escolar do aluno (...) e o reajustamento das estratégias de ensino” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Capítulo III, Artigo 25.º, Ponto 2). A avaliação formativa, assumindo um carácter contínuo e sistemático, é aquela que proporciona a regulação do processo de ensino e aprendizagem, pelo que no período de prática pedagógica foi encarada como a base orientadora da reformulação das ações da mestrandia, como será demonstrado nos capítulos posteriores. Foi neste sentido que a estagiária procurou “recorre[r] a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (idem, Artigo 24.º), como são exemplos as grelhas de avaliação elaboradas para as diferentes áreas disciplinares e que serão alvo de uma análise crítica no terceiro capítulo do presente relatório. Reforçando a importância desta modalidade de avaliação, Diogo (2010) afirma que “integrando-se de modo contínuo no dia-a-dia das aulas, é a única que permite uma regulação eficaz do processo de ensino-aprendizagem” (p.129). Por fim, a avaliação sumativa caracteriza-se por um juízo geral da aprendizagem concretizada pelo aluno, tendo como objetivo a atribuição de uma classificação, ocorrendo no final de um período educativo.

Sintetizando, a avaliação é um processo que se encontra inserido no processo de ensino e aprendizagem, devendo ocorrer de modo simultâneo. O professor para ser capaz de concretizar uma avaliação coerente e intencional, deve procurar respeitar os princípios que a regem, numa perspectiva construtivista da Educação. Deste modo, a avaliação deve ser: (i) contínua; (ii) global, visando o desenvolvimento integral do aluno (cognitivo, relacional-

social, afetivo-emocional, psicomotor); (iii) integradora, sendo de realçar a importância de promover a autoavaliação para que o aluno tome “consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos” (Santos, 2002, p.83); (iv) individualizada, uma vez que é esta que possibilita compreender os interesses, as capacidades e necessidades individuais de cada aluno e, conseqüentemente, “adaptar as estratégias pedagógicas às [suas] características” (Diogo, 2010, p.116).

É seguindo este último princípio, e lembrando que a escola se rege por princípios de igualdade, que Santos (2009), parafraseando Hargreaves & Fink (2003), afirma que “não mais é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor” (p.57). Com efeito, emerge a importância da diferenciação pedagógica no seio educativo, devendo esta ser concretizada pelo profissional de educação aquando de uma planificação que visa responder à heterogeneidade dos alunos. Assim sendo, o professor deve compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, procurando promover uma diversidade de estratégias de ensino, pois é no decorrer do mesmo que “faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem” (*idem*, p.53).

Corroborando as conceções explanadas em torno da avaliação, o perfil geral do professor preconiza que o docente “utiliz[e] a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 2, alínea j). Além da avaliação direcionada ao processo educativo e ao desenvolvimento holístico dos alunos, ressalta-se neste perfil a importância da avaliação das práticas educativas do próprio professor, pelo que o período de formação da mestranda procurou proporcionar o desenvolvimento dessa competência. Com efeito, denota-se que o período de Prática Pedagógica Supervisionada proporciona “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, Ponto 4, alínea b). É com base nesta preocupação que surgem as narrativas reflexivas individuais e a narrativa colaborativa, instrumentos que possibilitaram à mestranda expor, interpretar

e explicar as suas ações educativas. Indo ao encontro desta afirmação, o recurso às narrativas visa a formação de professores “proactivos, isto é, que sejam regulados pelos seus próprios processos e pela consciência deles, iniciando também acções intencionalizadas para fins ou objectivos auto-determinados” (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 100). Neste sentido, as narrativas emergem como momentos de reflexão partilhada entre mestrandas e supervisora institucional e orientadora cooperante, sendo momentos cruciais no processo de formação profissional e pessoal dos futuros profissionais de educação, pois proporcionam “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor” (Zeichner, 1993 citado por Herdeiro, n.d., p.3). Nesta linha de pensamento, a supervisão assume relativa importância no processo de formação, pois cria um diálogo dinâmico e interativo entre todos os intervenientes, visando a compreensão do 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, assente numa epistemologia praxeológica (Ribeiro & Moreira, 2007, pp.43-45).

É através desse diálogo que as práticas pedagógicas são transformadas com vista a melhoria da qualidade do ensino e, por isso mesmo, contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal da estagiária, desenvolvimento esse que será apresentado no terceiro capítulo do presente relatório, através de uma análise reflexiva das experiências vivenciadas no contexto de 1.º CEB.

Em forma de síntese dos ideais pedagógicos que sustentaram a acção da mestrandas explanados ao longo do presente capítulo, é essencial referir que o desenvolvimento profissional não deve basear-se apenas na formação inicial, mas sim ao longo da vida, pois o papel do professor consiste na promoção de situações de aprendizagem que permitam que os alunos “integrem o saber com o saber, o pensar e o agir com sentido, o que lhes vai permitir desenvolver competências para a vida” (Alonso, 2002, p.22). Este objetivo só é alcançável se o profissional de educação procurar desenvolver uma “consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.39).

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

No presente capítulo procede-se à caracterização geral da instituição educativa na qual a PPS se desenvolveu. Neste sentido, numa primeira instância, emerge a necessidade de uma breve caracterização do agrupamento de escolas do qual a instituição em que a estagiária cooperou está integrada, dando-se um especial enfoque às suas características organizacionais e aos ideais pedagógicos que regulam o processo de ensino e de aprendizagem do mesmo. Seguidamente, será focada a sala de aula integrada pela formanda, explanando-se uma breve caracterização da mesma, bem como da turma.

O Centro Escolar do Corim, a funcionar desde 1978, é um estabelecimento de Ensino Público tutelado pelo Ministério da Educação, estando integrado no Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS). O AEAS foi constituído em 2008, momento em que foram agrupadas um grupo de escolas do Ensino Básico e de instituições de Educação Pré-Escolar, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Esta agregação tem em vista garantir

e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como proporcionar aos alunos (...) um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 137/2012).

Assim, a AEAS é uma unidade organizacional que, atualmente, é constituída pelo Jardim de Infância de Moutidos, a EB1/JI de Cristal, a EB1 da Granja, a EB1 de Moutidos, a EB1 da Pícuca, o Centro Escolar da Gandra, o Centro Escolar do Corim e a Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, sendo esta última a escola-sede do agrupamento. É de referir que a comunidade educativa integrada na AEAS é relativamente grande, sendo constituída por 3408 alunos, 266 docentes e 126 não docentes (Projeto Educativo (PE), 2012-2015). Localizado na freguesia de Águas Santas, concelho da Maia, distrito do Porto, o AEAS dispõe de um conjunto de parcerias com a comunidade envolvente, pois perspectiva que as escolas e as realidades que a envolvem funcionem como

ecossistemas, mantendo entre si relações de interdependência (...) da qual todos os intervenientes sairão beneficiados, num claro, vivo e recíproco exercício de cidadania (PE, 2012-2015, p.27).

Nesta linha de ideias, o AEAS enriquece a sua oferta educativa através de parcerias com, por exemplo, a Associação Atlética de Águas Santas, a Associação Recreativa dos Restauradores de Brás-Oleiro, a Câmara Municipal da Maia, a Junta de Freguesia de Águas Santas, a Unidade de Saúde de Águas Santas e o Amanhã da Criança (PE, 2012-2015).

A nível organizacional, o AEAS é representado pelos Órgãos de Administração e Gestão, a saber, o Conselho Geral cujas principais funções se prendem com a definição das linhas orientadoras das escolas do agrupamento, assegurando a qualidade do ensino que promove; o Diretor cujas funções se regem no plano de gestão pedagógico, cultural, administrativo, financeiro e patrimonial do agrupamento; o Conselho Pedagógico constituído por representantes de todos os níveis educativos e das ofertas curriculares, uma vez que a sua principal função consiste na coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, sendo uma das suas responsabilidades a elaboração de uma proposta do Projeto Educativo que, posteriormente, é submetida, pelo Diretor, ao Conselho Geral para ser aprovada; e, por último, o Conselho Administrativo que tem na sua responsabilidade matérias administrativas e financeiras do agrupamento. É ainda de realçar a existência de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, enquanto elementos de apoio aos órgãos de gestão, como são exemplos, os coordenadores de cada escola, cuja função primária é coordenar as atividades educativas da instituição, em articulação com o Diretor do agrupamento (Regulamento Interno do AEAS, 2012/2013).

Considerando que a escola pública se rege por princípios de solidariedade, justiça e igualdade, o AEAS defende uma escola para todos, na qual os alunos “possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (PE, 2012-2015, p. 12). Desta forma, indo ao encontro dessa missão e recordando que todas as crianças tem direito à Educação, o AEAS estabelece como objetivo nuclear a contínua melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, objetivo este que se desmembrou em

diversos objetivos específicos, dos quais se realça a melhoria do sucesso educativo, a implementação de uma articulação entre todos os agentes educativos, promover uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa e, ainda, uma cultura de solidariedade social (PE, 2012-2015).

Direcionando o presente capítulo para o contexto em que a PPS decorreu, o 1.ºCEB, e face ao exposto, o PE preconiza a importância de proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas e socializadoras e, por isso, a par da oferta educativa generalista do currículo do Ensino Básico, disponibiliza atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, Inglês, Expressão Musical, Expressão Motora e Educação Moral e Religiosa, atividades estas lecionadas por professores contratados pelo agrupamento (PE, 2012-2015).

Apresentada a breve caracterização do AEAS, torna-se essencial contextualizar a instituição educativa na qual a estagiária se integrou. Neste sentido, o Centro Escolar do Corim serve as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Esta instituição, numa fase inicial, era apenas constituída por um edifício, tendo sido fisicamente ampliada em 2010 com a construção de uma nova infraestrutura. Nesta linha de ideias, o edifício mais recente é constituído por dois pisos, no piso zero é possível encontrar três salas de Educação Pré-Escolar, a saber, uma sala para os três anos, uma para os quatro anos e uma para os cinco anos, duas arrecadações, a sala dos professores e duas casas de banho, uma para as crianças do Pré-Escolar e outra para os professores e assistentes operacionais. O piso um está organizado em quatro salas de aula do 1.ºCEB, uma sala para uma turma de 1º ano, duas para o 3º ano e uma para o 4ºano, uma arrecadação e uma instalação sanitária para os alunos. Centrando a atenção no edifício antigo, este é também constituído por dois andares. No piso zero existe uma arrecadação, uma instalação sanitária para os alunos, duas salas (uma para uma turma de 1º ano e outra para o 2º), a sala da coordenação, a reprografia e um espaço polivalente. Já o piso um, é apenas constituído por duas salas de aula, a saber, uma sala para uma turma do 2º ano e outra para o 1º ano, e uma instalação sanitária para os alunos. Importa referir que entre ambos os edifícios existe um outro, no qual se encontra o refeitório da escola, estando este equipado com uma cozinha, uma dispensa e uma casa de banho para pessoal docente e não docente. Relativamente a este espaço é de salientar a oportunidade educativa que o mesmo proporciona, pois é possível a dinamização de atividades no mesmo, como se mostrará no

capítulo seguinte. A instituição dispõe ainda de um vasto espaço exterior, que rodeia os três edifícios apresentados, com um campo de jogos, sendo que este espaço, devido às suas características físicas, faz com que os alunos sujem a roupa com frequência. Por fim, é de registar que o polivalente, apesar de relativamente amplo, revela-se pequeno para todos os alunos em dias chuvosos.

O Centro Escolar do Corim, regendo-se pelo Projeto Educativo do agrupamento em que está inserido, disponibiliza um apoio à família dos seus educandos através da implementação de atividades de animação sociocultural, pelo que a instituição inicia a sua atividade às sete horas e 30 minutos, dando oportunidade de os alunos permanecerem até às 19 horas. Essas atividades, da responsabilidade partilhada entre agrupamento e a Câmara Municipal da Maia, são oferecidas no serviço de acolhimento e prolongamento em ambas as valências, atividades essas que são orientadas, no polivalente da instituição, pelos professores das ofertas educativas e pelos assistentes operacionais.

Face ao exposto, surge a necessidade de caracterizar a sala de aula na qual a prática pedagógica se desenvolveu, bem como a respetiva turma com a qual a estagiária cooperou. Deste modo, aquando da integração na sala de aula do 1.ºB, a equipa educativa passou a ser composta por dois adultos, a professora titular de turma e a professora em formação, existindo, desde o início do período de estágio, uma relação de cooperação e colaboração entre ambas, com vista o enriquecimento do processo educativo dos alunos. Aquando da inserção no contexto foi possível observar que a relação existente entre a professora e os alunos baseava-se num clima de confiança, de segurança, de respeito mútuo e de afetos. No que respeita às metodologias e estratégias adotadas pela professora I nas suas práticas, a mestranda pode observar a importância da circulação pela sala e pelos lugares ao longo do dia, de modo a apoiar individualmente cada aluno, bem como do recurso aos conhecimentos prévios dos alunos para uma aprendizagem mais significativa. É ainda de mencionar que uma outra evidência observada consistiu no recurso extensivo aos manuais escolares, sendo estes o principal recurso adotado pela professora na dinamização das aulas (cf. Anexo 2B-VIIa).

A turma do 1.ºB é constituída por 26 alunos, 19 do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, com exceção de um aluno que já completou oito anos.

Em primeira estância, no que se refere ao contexto social, cultural e económico, após uma conversa informal com a orientadora cooperante e uma análise das fichas individuais dos alunos, constata-se que se tratam de famílias tanto da classe média como da classe média baixa. Foi ainda possível observar que a maioria dos alunos vive numa família estruturada, excetuando dois alunos. O DR vive uma semana com o pai e outra semana com a mãe, uma vez que os pais têm a guarda partilhada, e o H vive numa instituição de acolhimento. Assim, aliando essa análise às observações concretizadas, é notório que existe um menor apoio das famílias, com um nível de formação académico mais baixo, no acompanhamento em casa das aprendizagens construídas no contexto de sala de aula. Portanto, uma das principais necessidades da turma consiste na promoção de uma participação mais ativa das famílias no processo educativo dos seus educandos.

Uma outra necessidade observada emerge no foro da formação pessoal e social, uma vez que os alunos evidenciam dificuldade em compreender as regras de convivência com os outros, as regras de sala de aula e de participação oral e, ainda, alguma falta de responsabilidade pelo material escolar, deixando o estojo em casa ou riscando as mesas e livros (cf. Anexo 2B-Ia). Relativamente aos interesses da turma, existe uma motivação acrescida pela Literatura, nomeadamente na narração de histórias, em atividades de cariz mais ativo, isto é, em atividades em que possam participar mais ativamente. Estas conclusões justificam-se pelo prazer que a turma demonstra em participar nas aulas e, também, por conteúdos de carácter matemático, aspetos que serão alvo de reflexão no capítulo posterior.

No que concerne à organização do espaço educativo, as atividades letivas do 1.ºB desenvolvem-se na sala dois, situada no piso um do edifício antigo da instituição. O espaço da sala é adequado ao número de alunos, permitindo a circulação dos adultos pela mesma. Paralelamente, possibilita a reorganização das mesas e das cadeiras consoante as atividades educativas a desenvolver, potencializando uma maior motivação para os momentos de aprendizagens e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas para os alunos. A nível de recursos, a sala dispõe de um quadro branco, de um quadro interativo e de um computador com colunas e acesso à internet, o que cria vantagens para a prática do profissional de educação. É ainda de referir que existem alguns recursos didáticos na sala de aula que os alunos podem explorar nos tempos

livres ou de recreio e uma panóplia de livros expostos. Contudo, existem outros recursos disponíveis para toda a comunidade escolar e que necessitam de ser requisitados, como alguns materiais estruturados referentes à área disciplinar da Matemática, por exemplo o material multibásico (MAB), os blocos lógicos e os ábacos. Complementando, existe uma preocupação em valorizar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos através de reforços positivos, mas também pela exposição dos mesmos na sala. Assim, encontram-se expostos nas paredes da mesma ou nos placares de cortiça existentes alguns dos trabalhos elaborados. Os critérios de afixação regem-se com a sua data de elaboração, os mais antigos são retirados e guardados nas capas individuais dos alunos, que, por sua vez, se encontram guardadas nos armários existentes na sala, em conjunto com o material escolar (cf. Anexo 2B-Ia).

Por fim, é passível de constatação que o tempo pedagógico não é rígido, considerando que não existe uma hora específica, em cada dia, para o desenvolvimento de atividades subordinadas às áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio ou Expressões Artísticas e Físico-Motoras, existindo, em contrapartida, uma procura de articular as diferentes áreas curriculares, em conformidade com os interesses e necessidades da turma (cf. Anexo 2B-Ia). Contudo, essa procura vai ao encontro da carga horária semanal das diversas áreas preconizado no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, estando previamente definido os dias específicos para a Expressão Musical e outro para a Expressão Motora. Importa referir que esta componente curricular é lecionada por professores especialistas, sendo apenas da responsabilidade da orientadora cooperante o desenvolvimento de atividades no âmbito da Expressão Plástica e Dramática.

Em suma, foram as características do contexto educativo em que a PPS decorreu, apresentadas ao longo do presente capítulo, coadjuvadas pelo enquadramento teórico-concetual exposto no primeiro capítulo, que permitiram à mestranda guiar as suas ações pedagógicas, ações essas que serão mote de uma reflexão crítica no capítulo posterior.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA - UM PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO

A Prática Pedagógica Supervisionada visou proporcionar um processo de formação e construção de saberes profissionais no âmbito da Educação Básica, emergindo como um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Neste sentido, num primeiro momento, sustentou a construção do perfil geral e específico da mestranda como educadora de infância, como pode ser comprovado através da leitura e análise do relatório elaborado nesse âmbito (cf. Anexo 1). Num segundo momento, a estagiária teve a oportunidade de continuar essa construção, prosseguindo com o desenvolvimento do perfil geral de desempenho do profissional de educação ao mesmo tempo que desenvolveu competências específicas de um professor do 1.º CEB. Desta forma, após elencados os pressupostos teórico-conceituais que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida, explanados no primeiro capítulo, bem como uma caracterização da instituição educativa e da sala de aulas na qual a ação decorreu, apresentada no capítulo anterior, emerge a necessidade de proceder a uma descrição reflexiva das ações desenvolvidas que influenciaram o desenvolvimento de mestrias profissionais e pessoais da formanda enquanto futura professora do 1.º CEB, preconizadas no perfil geral e específico do professor e ainda na Ficha Curricular da Unidade Curricular (UC) de PPS, tal como salientado na introdução do presente relatório.

Nesta linha de ideias, durante o período de prática supervisionada, a professora em formação procurou desenvolver essas competências, assumindo uma postura reflexiva, apoiada no quadro teórico específico da profissão docente e na investigação sobre as práticas educativas. Com efeito, esta

postura vai ao encontro da metodologia de investigação-ação, pois é através do papel de investigador que o docente é “capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). Assim, a adoção desta metodologia foi essencial para a melhoria das aprendizagens construídas pelos alunos e, simultaneamente, para a (re)construção constante do saber profissional da mestranda, uma vez que a reflexão contínua sobre as ações desenvolvidas possibilitou a consciencialização da complexidade da profissão docente, promovendo a tomada de decisões e de intervenções pedagógicas. Foi neste sentido que as suas ações evidenciaram uma intencionalidade intrínseca, tendo como suporte o ciclo-reflexivo da investigação-ação, a saber, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, tal como explanado no capítulo de enquadramento teórico-concetual do presente relatório.

Face ao exposto, e visualizando o processo de ensino e aprendizagem sob a perspetiva da pedagogia participativa mencionada no primeiro capítulo, a estudante assumiu o papel de um profissional de educação investigador. Por conseguinte, a observação emergiu como um processo contínuo e sistemático, tendo-se revelado crucial na sua prática, uma vez que, tendo como base as características próprias do contexto, dela surgiu a intencionalidade educativa das ações desenvolvidas. Deste modo, segundo Estrela (1994) a observação deve ocorrer a diversas dimensões, sendo que a observação realizada pela estagiária é considerada: (i) participada e participante, visto que, não esquecendo o seu papel de observadora, participou ativamente na vida da turma; (ii) intencional, pois toda a observação concretizada foi orientada por objetivos previamente definidos, procurando responder às questões o que observar, como observar e porquê observar; (iii) armada e desarmada, atentando que nem sempre o registo do observado era imediato, sendo que, em diversas situações, as informações recolhidas eram registadas após a observação; (iv) contínua e naturalista, uma vez que a observação foi realizada três dias por semana, ao longo de quatro meses, tendo integrado a rotina diária do grupo de alunos. Para além destas características, é possível afirmar que as observações realizadas eram simultaneamente individuais e grupais, visto que os objetivos definidos pretendiam não só observar a turma coletivamente mas também cada aluno.

Assim, aquando da integração no contexto, a professora em formação mobilizou a sua capacidade de observação para proceder a uma leitura crítica dos documentos orientadores da ação educativa do mesmo, com vista a conhecer e compreender os objetivos definidos para o desenvolvimento holístico dos alunos, análise expressa no segundo capítulo. Paralelamente, e considerando que a orientadora cooperante tinha já recolhido informações relativas ao contexto familiar e socioeconómico dos alunos, a mestranda solicitou a sua consulta de modo a poder conhecer melhor a turma com que iria desenvolver a sua prática pedagógica. Esta análise foi essencial para compreender melhor as características individuais dos alunos, potenciando momentos de reflexão em torno das influências do mesmo no processo educativo de cada aluno, bem como o modo como este poderia ser enriquecido, como será refletido posteriormente.

Numa segunda fase, o processo de observação foi crucial para a conhecer as características próprias e específicas do ambiente educativo, procedendo-se à recolha e análise de informações ao nível: (i) espaços físicos e recursos da instituição; (ii) espaço físico e recursos da sala de aulas; (iii) rotina diária; (iv) interações/relações entre professora e alunos e entre alunos. Estas primeiras observações permitiram a integração e compreensão do contexto educativo, uma vez que são as experiências em contextos reais que permitem uma consciencialização das diversas “realidades e dos resultados das ações docentes no desenvolvimento da turma e de cada aluno, enquanto ser individual com características, necessidades e interesses próprios” (cf. Anexo 2B-VIIa).

Relembrando que esta observação deve ser encarada como um olhar intencional e focalizado, ou seja, é um observar para conhecer, a formanda utilizou diversas estratégias de observação que lhe permitissem recolher as informações supracitadas, enquanto suportes da ação pedagógica. Nesse sentido, construiu instrumentos facilitadores do processo de observação, estabelecendo um conjunto de critérios que considerou mais influentes para uma ação pedagógica mais intencional e significativa, sempre com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, elaborou uma grelha de observação que permitia o registo das observações realizadas no âmbito dos níveis acima referidos (cf. Anexo 2B-Ia), tendo sido as duas primeiras semanas de PPS importantes para realizar uma avaliação

diagnóstica da turma, informações basilares para uma ação educativa fundamentada e sustentada nos conhecimentos prévios dos alunos. Além desta grelha, que se assumiu como um recurso complementar do projeto de observação e proporcionou uma compreensão acrescida do contexto em que o período de estágio se desenvolveu, bem como das características próprias da turma, a estagiária sentiu a necessidade de elaborar uma grelha de observação que permitisse compreender mais pormenorizadamente o papel da orientadora cooperante no contexto de sala de aula. Por outras palavras, com vista a enriquecer a sua ação educativa, necessitou de perceber os impactos positivos do comportamento da professora I na sala, compreendendo o modo como as ações da cooperante influenciavam o comportamento dos alunos e, em consequência as suas aprendizagens. Assim sendo, elaborou uma lista de verificação que lhe possibilitou sistematizar as estratégias adotadas que criavam mais motivação na turma, o modo como a orientadora cooperante organizava e geria o contexto da sala e ainda as influências do seu discurso e interações para a criação de um ambiente facilitador de aprendizagem (cf. Anexo 2B-Ib). Esta opção revelou-se fundamental para o processo de formação da estudante, uma vez que permitiu compreender a importância do papel do professor enquanto mediador e orientador da construção de conhecimentos, segundo uma perspectiva construtivista da Educação.

Além dos instrumentos metodológicos mencionados, é de salientar a construção das grelhas de avaliação das diferentes áreas curriculares, assumindo estas um duplo significado. Se por um lado proporcionavam uma avaliação formativa dos alunos, por outro permitiam uma avaliação diagnóstica, pois a mestrande observava as necessidades que cada aluno nutria e, conseqüentemente, planificava atividades cada vez mais adequadas e significativas. Neste sentido, essas grelhas permitiram concretizar em pleno o objetivo da metodologia de investigação-ação, isto é, observar para recolher informações que possibilitam a caracterização da situação educativa vivenciada e daí melhorar as práticas futuras. Com efeito, a formanda pretendia centrar o seu olhar em “aspectos específicos do comportamento da criança que julgava serem ilustrativos das dimensões que (...) [tinha em vista] observar e registar” (Parente, 2002, p.181), o que contribuiu para um conhecimento cada vez mais aprofundado de cada aluno.

Inicialmente, a professora em formação procedia a uma observação muito geral, abordando características gerais de todo o grupo, de que pode ser exemplo um dos primeiros registos na grelha de avaliação da participação oral: “a turma demonstra relativa dificuldade em solicitar a participação, respondendo vários alunos ao mesmo tempo” (cf. Anexo 2B-Vb_aa). Porém, recuperando as competências desenvolvidas no período de PPS em contexto de Creche coadjuvados pelo desenvolvimento do conhecimento da turma e de cada aluno, bem como através da partilha de ideias e saberes com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, a mestranda tornou a sua observação ainda mais objetiva, intencional e sistemática, apoiando-se nos instrumentos idealizados. Assim sendo, foi progressivamente incidindo nas individualidades de cada aluno, no modo como o mesmo interagiu no contexto de sala de aula, o que permitiu registar, por exemplo, que o AM, o B, o P e o I eram alunos que evidenciavam um enorme à vontade para participar ativamente nas aulas enquanto a MJ e o DR demonstravam uma maior timidez. Este desenvolvimento da capacidade de observação é visível em grelhas posteriores, por exemplo, “O AMM, o E, o DR, o H e o JF são os alunos que evidenciam mais dificuldades enquanto a M, o AM, o N, o I, o P, o G e o B são os que demonstram maior facilidade” (cf. Anexo 2B-Vd_bd) ou “apesar de a turma revelar a capacidade de saber ouvir, ainda demonstra alguma dificuldade em compreender algumas regras de participação oral (...) principalmente o B, o P, o AM, o I, a CG e a D” (cf. Anexo 2B-VIIa).

Esse desenvolvimento é também visível na comparação entre as primeiras e últimas planificações semanais, nomeadamente na preocupação cada vez maior com os diferentes ritmos de aprendizagem, visto que a estagiária começou a planificar atividades paralelas. Similarmente, as suas ações evidenciaram o mesmo desenvolvimento, pois, numa primeira fase, sentiu algumas dificuldades em observar todos os alunos. Exemplificando, na primeira aula observada, o P sussurrou uma dúvida e só através de uma indicação da supervisora institucional a formanda conseguiu aceder à mesma. Contudo, após a reunião de supervisão e dos diálogos com a orientadora cooperante, no decorrer da prática educativa a discente demonstrou um desenvolvimento da sua capacidade de observação na ação, passando a ser capaz de realizar um processo de observação grupal e individual, acedendo sozinha às dificuldades ou sugestões dos alunos ou quando se encontravam

distraídos, por exemplo, verificar que o H não estava concentrado e questionar “H, que disse o I?”. Esta evolução mostrou-se ainda mais significativa no momento em que o registo do observado passou a ser mais sistemático, fator esse apoiado pelo recurso às notas de campo. Esta necessidade imposta pelo contexto e pela intenção da estagiária em promover situações de aprendizagens mais integradas e integradoras, permitiu um registo mais pormenorizado das informações recolhidas, através do vivenciado no momento da ação, tal como referido no primeiro capítulo.

A observação realizada não se baseou apenas na recolha de informações sobre os alunos e as suas interações no contexto escolar. Foi igualmente importante proceder a uma análise dos espaços e tempo pedagógico, uma vez que, como expresso no enquadramento teórico-concetual, são fatores determinantes na motivação dos alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso educativo dos mesmos. Com efeito, importa salientar as observações realizadas ao nível do espaço de sala de aula, em que foi observado a necessidade de proceder a uma alteração da disposição das mesas, uma vez que, por um lado alguns alunos evidenciavam alguma dificuldade na visualização do quadro e, por outro, a organização estimulava a conversa paralela. Assim, através de um diálogo com a orientadora cooperante, a formanda sugeriu alterar a disposição das mesas, bem como algumas trocas de lugares (cf. Anexo 2B-Ia). Essas trocas, considerando que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar (...) a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p.93), procuravam estimular a aprendizagem cooperativa, em que os alunos que evidenciavam um maior ritmo de aprendizagem eram estimulados a apoiar e incentivar os colegas com um ritmo mais baixo. Por exemplo, a D era uma aluna que se distraía facilmente, procurando estabelecer conversas paralelas com o H e, aquando da alteração da disposição das mesas e dos lugares, sentou-se ao lado da M, uma aluna que revelava um comportamento adequado e se empenhava nas tarefas propostas. Esta mudança contribuiu para que a D melhorasse significativamente o seu comportamento, tendo sido observado que esta aluna começou a empenhar-se com mais entusiasmo nas tarefas e, em vez de procurar sistematicamente conversas paralelas, começou a participar mais ativamente nas discussões e diálogos de grande grupo voluntariamente.

Ainda no âmbito da observação, considerando que a prática pedagógica da estudante se desenvolveu numa turma de 1.º ano, foram importantes as primeiras observações realizadas no contexto, uma vez que ofereceram oportunidades de contactar com o processo de ensino da leitura e da escrita. Desta forma, a professora em formação compreendeu que este não é um processo que ocorre naturalmente e que necessita de ser ensinado, pelo que o papel do professor corresponde à adoção do método que melhor se adequa à sua turma, procurando as estratégias que o permitem operacionalizar. Nesta linha de ideias, a mestranda sentiu necessidade de realizar uma pesquisa autónoma sobre os vários métodos existentes (Jean Que Rit, analítico, sintético, entre outros), de modo a compreender o que a professora I utilizava no contexto. Assim, observou o recurso ao método analítico, em que existe, num primeiro momento, a correspondência entre o som e a grafia, ou seja, a aprendizagem inicia-se no som, depois associa-se esse som a uma letra e, só depois, é que se explora a junção das letras para formar sílabas e, por sua vez, formar palavras e, por último, frases. Esta observação foi crucial, possibilitando uma continuidade coerente do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que será alvo de reflexão num momento posterior.

A capacidade de observação desenvolvida ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada foi ainda enriquecida pelo trabalho colaborativo estabelecido com a orientadora cooperante, visto que cada pessoa visualiza uma mesma situação de modo distinto. Assim sendo, os diálogos constantes com a cooperante possibilitaram a partilha de evidências observadas, o que apoiou, simultaneamente, o desenvolvimento de um percurso educativo mais significativo para os alunos e a centralização do olhar da estagiária nos diversos momentos de observação. Neste sentido, o trabalho colaborativo, entre ambos os sujeitos orientadores da aprendizagem dos alunos, revelou-se crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda, tendo-o encarado como um meio facilitador da criação de “um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar o cumprimento do seu direito de aprender” (ME, 2007, p.5).

Na linha do exposto, o período de observação participante, em que a estudante colaborava com a orientadora cooperante, apoiando-a na dinamização das atividades e dedicando um apoio mais individualizado aos alunos que evidenciavam mais dificuldades, foi crucial para estabelecer uma

relação com os alunos e, conseqüentemente, a integração no ambiente educativo da turma, criando uma maior motivação para as suas intervenções individuais. Seguindo esta premissa, a observação assumiu-se como a base que suportou a intencionalidade educativa da mestranda, pelo que a planificação foi encarada como uma reflexão para a ação. Assim, após uma análise crítica das informações recolhidas, através da observação, a estagiária procurou prever os cursos da sua ação.

Nesse sentido, conforme o desenvolvimento da capacidade de observação, também a capacidade de planificação se foi desenvolvendo, evolução que se justifica pelo aprofundamento do conhecimento acerca das características da turma e dos alunos, o que possibilitou a criação de um ambiente educativo estimulante e desafiante, sustentado numa visão construtivista do processo de ensino e aprendizagem, como defendido no capítulo I. Esta competência do professor é preconizada nos documentos legais que definem o seu perfil, pois este deve planear “aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea b). Efetivamente, o desenvolvimento desta competência revelou-se fundamental no processo de formação da mestranda, uma vez que esta, no decorrer do período de estágio, procurou refletir de modo mais sistemático e contínuo em torno das quatro questões essenciais no processo de planificação referidas no primeiro capítulo, nomeadamente, (i) por que motivo vou ensinar; (ii) como vou ensinar; (iii) o que vou ensinar; (iv) como sei se houve aprendizagem. Desta forma, o processo de planificação desenvolveu-se em quatro fases, o que possibilitou uma integração gradual no contexto educativo, fundamental para o sucesso educativo dos alunos, bem como para o seu processo de formação.

Antes de encetar numa reflexão em torno do desenvolvimento da capacidade de planificação, emerge a importância de salientar que a professora em formação desenvolveu a sua prática pedagógica individualmente, pelo que a dinâmica de planificação era concretizada com a orientadora cooperante, ou seja, a estagiária planificava semanalmente, de modo intercalado com a mesma. No entanto, através de um diálogo com a orientadora, teve oportunidade de intervir nas semanas em que não planificava, tendo para o

efeito elaborado planificações de aulas em vez de semanais, definindo apenas o percurso da aula (cf. Anexo 2A-II).

Em primeira instância, importa refletir sobre as dificuldades sentidas nos primeiros momentos de planificação e de que forma as mesmas foram ultrapassadas. Assim, e sabendo que a mestranda já desenvolveu competências de planificação no período de PPS desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar, as principais dificuldades sentidas emergiram em torno da nova estrutura de planificação e do processo de concretização das aulas apresentar-se como uma construção individual. Se no contexto de Creche as planificações eram elaboradas em tríade de formação e sustentadas nas evidências observadas, ao nível dos interesses e necessidades do grupo de crianças, no contexto de 1.º CEB as planificações eram baseadas nos conteúdos definidos pela orientadora cooperante e elaboradas de modo mais individualizado. Inicialmente esta diferença revelou-se uma barreira, mas, através do trabalho colaborativo com a cooperante e com os *feedbacks* da supervisora institucional, a mestranda conseguiu ultrapassar o mesmo, passando a integrar as evidências observadas, quer as necessidades quer os interesses, no momento de selecionar as estratégias a adotar na exploração de um determinado conteúdo. É neste sentido que a opção por um processo gradual de planificação se revelou fundamental, pois permitiu uma maior compreensão do modo como os interesses e necessidades dos alunos podem ser encarados como o suporte das intenções educativas, promovendo um ensino integrado e integrador, mesmo existindo um currículo já definido.

Face ao exposto, num primeiro momento, a estagiária planeou uma atividade letiva, norteando-se pelas orientações da orientadora cooperante, tendo planificado um jogo de consolidação das vogais (cf. Anexo 2B-IIIa). Numa segunda etapa, foi responsável pelo desenvolvimento de uma manhã letiva, na qual experienciou, pela primeira vez, a necessidade de planificar o processo de ensino da leitura e da escrita, tomando conhecimento que iria explorar a letra t. Aquando deste momento, a formanda sentiu algumas dificuldades, essencialmente na seleção de uma estratégia que permitisse orientar os alunos a conhecer a letra pretendida, pois visava que a sua ação se sustentasse na perspetiva construtivista, em que os alunos são um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo o papel do professor mediar o mesmo. Este receio inicial foi colmatado através da retoma das observações

efetuadas nesse âmbito coadjuvadas pela reflexão, já mencionadas anteriormente, e de conversas informais com a professora I, pois a estudante conseguiu compreender mais aprofundadamente o método utilizado no contexto, dando-lhe continuidade e, simultaneamente, introduzindo um cunho pessoal ao mesmo. Assim, planejou a exploração de um trava-línguas, *O Tico e Teco*, em que, através de um diálogo orientado, os alunos identificaram o som predominante no mesmo e, de seguida, nomearam outras palavras onde identificavam esse som e, por fim, aprenderam o desenho da letra t (cf. Anexo 2A-Ia). Com efeito, denota-se a continuidade do método da orientadora cooperante, em que se começa pela correspondência entre o som e a letra, e o cunho pessoal da mestrandia na estratégia adotada, uma vez que a professora titular de turma apresentava de imediato a letra a explorar. Esta opção revelou-se como uma motivação acrescida para a tarefa, pois os alunos demonstraram mais interesse em participar ativamente, o que, consequentemente, contribuiu para aprendizagens mais significativas.

A dinamização da aula descrita emergiu como um momento relevante de aprendizagens para a discente, visto que, por um lado, permitiu a compreensão da importância de diversificar as estratégias aquando da exploração de novas letras. Com efeito, em planificações posteriores é possível verificar a adoção de estratégias diferentes na exploração de novas letras, por exemplo, a leitura de uma história cujos nomes das personagens começam todos pela letra l (cf. Anexo 2A-Ib) ou a audição de uma música cujo título proporcionou a exploração da letra v (cf. Anexo 2B-IIg). Por outro lado, consciencializou sobre a complexidade de planificar a gestão do tempo, de modo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Desta forma, retomando uma reflexão retrospectiva concretizada na segunda narrativa individual, compreendeu a importância de

conhecer os ritmos de aprendizagem da turma na globalidade mas também de cada aluno, de modo a planificar atividades cada vez mais significativas, diversificadas e que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, sendo um exemplo de que não podemos agir sem conhecer (cf. Anexo 2B-VIIb).

Assim, aquando da terceira etapa do processo de planificação, nomeadamente no planeamento de um dia letivo, já se verificou uma previsão temporal mais

adequada às observações realizadas, tendo a estagiária evidenciado uma maior consideração aos diferentes ritmos de aprendizagem existentes na turma, começando a planificar tarefas paralelas (cf. Anexo 2A-Ib).

Tendo como base o exposto constata-se que no decorrer da PPS a professora em formação foi assumindo uma responsabilidade cada vez maior no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo começado a ser responsável pela orientação dos três dias de estágio. Na planificação desses dias procurou sempre dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante nos restantes dias da semana, existindo a preocupação de prever situações de aprendizagem sustentadas numa perspetiva construtivista. Relembrando a reflexão em torno das quatro questões essenciais no momento de planificação mencionadas anteriormente, e indo ao encontro do disposto no primeiro capítulo, a futura professora desenvolveu o processo de planificação em torno de quatro fases, a saber, (i) avaliação das necessidades; (ii) seleção das estratégias; (iii) seleção dos recursos; (iv) seleção dos instrumentos de avaliação.

No que respeita à primeira fase, importa referir que a escola integrada, como já referido no segundo capítulo, pertencia ao AEAS, pelo que, no início do ano letivo, os professores do 1º ano desse agrupamento reuniram-se e definiram a planificação anual para o presente ano letivo, estruturando ainda as planificações mensais para o primeiro período. Assim, a professora I regulava as suas práticas segundo esses documentos e o manual escolar, pelo que, nas semanas em que a estagiária era responsável pela dinamização das aulas, a professora titular de turma comunicava os conteúdos que deveriam ser explorados. Neste sentido, a mestranda assumia-se como um quarto nível de gestão curricular, definindo os objetivos e as prioridades desses mesmos conteúdos. Essa seleção, descrita na primeira coluna da grelha de planificação, era apoiada pela consulta sistemática e contínua dos documentos emanados pelo Ministério da Educação, nomeadamente, os programas das diferentes áreas disciplinares e as metas curriculares de Português e Matemática relativas ao 1º ano, com vista a fundamentar as opções tomadas e os objetivos a alcançar. É desde esta fase da planificação que o professor deve assumir uma postura dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, pois uma das suas competências enquanto profissional de educação, que exerce a sua profissão numa escola inclusiva, consiste em desenvolver o currículo “mobilizando e integrando os

conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo 2, Ponto 1).

Nesta linha de pensamento, a formanda procurou desde as primeiras planificações promover momentos de aprendizagens interdisciplinares, nos quais os alunos eram convidados a compreender um determinado conteúdo na sua globalidade e não de modo fragmentado. Na primeira semana planificada existia já uma preocupação em criar momentos de aprendizagem integradores dos diferentes saberes, existindo um fio condutor ao longo do dia, uma vez que, como defende Coll, Martin, Miras, Ooruthia e Zabalza (2001), “a intenção dos alunos é compreender o significado daquilo que estudam (...) [ou seja,] há uma intenção de compreender” na sua globalidade (p.33). No entanto, esta intencionalidade não se verificava ao longo dos três dias de intervenção, o que originou algumas fragmentações dos conteúdos abordados ou das atividades desenvolvidas. Com o decorrer do período de prática pedagógica, através dos diálogos com a professora I e dos *feedbacks* da supervisora institucional, coadjuvados pelo desenvolvimento da capacidade de observação, a mestranda teve oportunidade de desenvolver a sua capacidade de planificação, compreendendo a necessidade de promover uma interligação entre os três dias de intervenção. Neste sentido, nas últimas planificações é já visível uma preocupação progressiva em estabelecer um fio condutor, não só ao longo de um dia, mas ao longo da semana, tendo sido planificado experiências educativas que visavam uma aprendizagem integrada, coesa, coerente e diversificada, sustentada nos conhecimentos prévios dos alunos, bem como nos seus interesses e necessidades.

Demonstrando a evolução descrita, na primeira semana planificada observa-se que em cada dia existe um fio condutor, porém é visível uma fragmentação entre os três dias de intervenção (cf Anexo 2A-Ic). Exemplificando, no dia seis de novembro, a futura professora planificou o dia em torno da obra “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, tendo interligado diversas áreas curriculares, a saber: (i) Português, através da exploração da história; (ii) Matemática, com organização dos alimentos ingeridos pela lagarta numa tabela; (iii) Estudo do Meio, nos diálogos sobre os alimentos ingeridos e sobre as características e meio de locomoção da lagarta, ampliando a aprendizagem para os diferentes meios de locomoção dos

animais; (iv) Expressão Plástica, no momento em que os alunos realizaram uma previsão da borboleta em que a lagarta se transformou através de uma ilustração. É de salientar que esta planificação evidencia já uma preocupação em integrar não só saberes de diferentes áreas disciplinares, mas também de saberes de uma mesma área.

Por exemplo, na área disciplinar de Português foram planificados momentos que integraram simultaneamente: o domínio da iniciação à educação literária, pois os alunos tiveram oportunidade de contactar com uma obra literária, ouvindo ler e compreendendo o essencial da mesma; o domínio da leitura e escrita, uma vez que foram convidados a desenvolver capacidades em torno da organização de informação, por exemplo, quando identificaram os principais conteúdos da obra; e, transversal a todos os momentos letivos, o domínio da oralidade, visto que é através da fala que o ambiente educativo se desenvolve, no qual os alunos são convidados a expressar as suas opiniões recorrendo a discursos cada vez mais complexos. Também na área disciplinar de Matemática é visível essa preocupação, existindo uma interligação entre todos os domínios preconizados no programa, nomeadamente: números e operações, considerando que os alunos necessitaram de contar o número de alimentos ingeridos pela lagarta; geometria e medida, através da organização temporal dos alimentos; e organização e tratamento de dados, no momento em que os alimentos foram organizados numa tabela de dupla entrada. Importa referenciar que a promoção do desenvolvimento das capacidades transversais ocorreu em todas as aulas planificadas de Matemática.

No dia sete de novembro, foi também evidente uma integração idêntica, em que a mestrandia planificou uma aula de Português e de Matemática sustentada na exploração da lengalenga “Quem está...”, Património Literário Oral, proporcionando mais uma vez a construção integrada de saberes, não existindo por isso uma fragmentação entre os dois momentos de aula. Porém, como já referido não existiu uma ligação das aprendizagens desenvolvidas neste dia com as do dia anterior, o que criou uma pequena barreira. Esta poderia ter sido quebrada com a criação de um contínuo envolvido na temática dos animais, considerando que ao longo da semana foram planificados momentos em que a mesma emergiu. Com efeito, essa constatação, apoiada pelo *feedback* da supervisora e dos próprios alunos, que mostraram uma motivação e empenho acrescidos nas tarefas, proporcionaram uma reflexão

introspectiva que permitiu à estudante compreender as vantagens de estabelecer um fio condutor ao longo do processo de ensino e aprendizagem, reflexão que deu origem à temática selecionada para a narrativa colaborativa (cf. Anexo 2A-VI).

Nas últimas planificações são evidenciados os resultados dessa reflexão, existindo já um fio condutor entre os três dias, pelo que a formanda desenvolveu uma das competências preconizadas na ficha curricular da UC, mais particularmente, de planear “a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos” (Flores e Forte, 2013, p.1). Exemplificando, na semana de oito a dez de janeiro, recorrendo a um dos conteúdos comunicados pela orientadora cooperante para explorar nessa semana, nomeadamente, os itinerários, a estagiária elaborou um percurso que os alunos percorreram ao longo da semana, concretizando diversos desafios ao longo do mesmo (cf. Anexo 2A-Id). Desta forma, o fio condutor planificado envolveu-se na temática dos itinerários, possibilitando uma articulação entre as várias áreas disciplinares de modo mais dinâmico e motivador. Constata-se assim que as áreas de Estudo do Meio e de Matemática estiveram presentes ao longo de toda a semana, pois os alunos desenvolveram nos três dias conhecimentos e capacidades ao nível da orientação no espaço e da localização de pontos de referência.

Paralelamente, o Português foi também uma área transversal, pois como já referido, a oralidade é a base de todos os momentos pedagógicos, tendo sido especificamente planeado, no dia de quinta-feira, um momento de diálogo após o visionamento de um filme, diálogo que possibilitou uma sessão de Filosofia para Crianças. Foi possível também integrar o domínio da educação literária, através da exploração de uma história criada pela mestranda, a qual possibilitou a exploração dos números entre o 10 e o 20, bem como do conceito de dezena, promovendo por isso uma interdisciplinaridade com a Matemática. Ainda na área de Português, incluiu-se, nessa semana, conhecimentos e capacidades preconizadas no domínio da leitura e da escrita, através da exploração da letra v. Esta exploração foi motivada por uma atividade de Expressão Musical, na qual os alunos realizaram uma audição ativa da música “Vais ver!” de Margarida Fonseca Santos. Além destas, verificou-se uma integração da Expressão Plástica, pois os alunos modelaram

com as mãos a letra v, com recurso à plasticina, e a Expressão Dramática, através da reprodução de movimentos em espelho.

Ao longo do período de prática educativa, a professora em formação desenvolveu a sua capacidade de planificar, respeitando a matriz curricular preconizada no plano de estudos do 1.º Ciclo. No entanto, a componente curricular de Expressão Motora foi aquela em que o desenvolvimento foi menor, uma vez que a turma disponha de uma professora específica de Educação Física, sendo que essa sessão decorria no dia de quinta-feira, todas as semanas. Assim, a estagiária desenvolveu apenas uma sessão de Expressão Motora, integrando na mesma conhecimentos de Matemática, através da organização em pequenos grupos consoante o resultado das operações de adição ou subtração verbalizadas pela mesma, e Português, em que, após ouvirem uma palavra proferida pela mestrande, deslocaram-se até à caixa que correspondia à letra inicial da mesma (cf. Anexo 2B-IIif_a), pois uma das competências do professor, segundo o decreto-lei n.º 241/2001, é “desenvolve[r] estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular” (Capítulo III, Ponto 5, alínea c).

Contrariamente, a formanda teve oportunidade de desenvolver a sua capacidade de planificação ao nível de uma das novas componentes curriculares acrescentadas pelo decreto-lei n.º 91/2013 de 10 de julho, a Oferta Complementar. Neste sentido, planificou três aulas de Filosofia para Crianças, visando o desenvolvimento de valores no âmbito da Formação Pessoal e Social, como a partilha, a justiça, a solidariedade e a amizade. Simultaneamente promovia o desenvolvimento da capacidade de pensar, argumentar, expor ideias e sentimentos, respeitar diferentes pontos de vista e as características dos outros. Assim, procurou-se “preparar os educandos para o exercício de uma cidadania responsável (...) [orientando-os a] reconhecer que todos somos iguais; e (...) que todos somos igualmente dignos de respeito” (Gonçalves, 2006, p.105). Exemplificando, surge a atividade “Prenda Filosófica”, através da qual se explorou o conceito de justiça (cf. Anexo 2B-IIif_a) ou a exploração da mensagem que a música “Canção de Natal” transmitia. Em ambos os momentos criou-se um ambiente de discussão e partilha de opiniões, sendo que, através da planificação dessas atividades, procurou-se “promove[r] a participação activa dos alunos (...) fomentando a vivência de práticas de

colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea j).

Se o explanado até ao momento demonstra o desenvolvimento da capacidade de planificação no que respeita à sua primeira fase, a avaliação das necessidades, importa agora compreender as aprendizagens construídas em torno do segundo momento, a seleção das estratégias que permitiram dinamizar as intenções educativas definidas, uma vez que foi nesta fase que procurou sustentar a seleção de atividades, consoante os interesses e as necessidades dos alunos. Recordando que os principais interesses observados na turma surgiam em torno de ouvir ler e dialogar sobre histórias e de atividades de cariz mais ativo, como expresso no segundo capítulo, a estagiária atentou desde as primeiras planificações ir ao encontro dessas observações, refletindo sobre as situações de aprendizagem que se revelariam mais propícias para o processo educativo dos alunos. Seguindo esta premissa, ao longo do período de estágio, teve oportunidade de desenvolver um conjunto diversificado de estratégias, mobilizando conhecimentos construídos nas diferentes unidades curriculares do plano de estudos do mestrado e adequando-os ao contexto e às características da turma. Assim sendo, foi ao nível dessa adequação que a mestranda desenvolveu as principais competências, pois, apesar de saber que uma mesma estratégia pode originar situações educativas diferentes consoante o contexto, foi através da concretização no contexto real que compreendeu essa conceção, promovendo um enlace entre a teoria e a prática.

Face ao exposto, no decorrer da PPS, foram planificadas diversas estratégias que possibilitassem uma participação ativa dos alunos e, simultaneamente, o desenvolvimento de aprendizagens com sentido e não no vazio. Deste modo, as estratégias que se revelaram mais significativas foram as que evidenciavam essas conceções, como são exemplos os jogos pedagógicos planificados. A título de exemplo, destaca-se o jogo do loto (cf. Anexo 2B-IId_b), no qual os alunos desenvolveram competências ao nível do Português, estabelecendo a correspondência entre o som de uma sílaba e a sua representação gráfica, ao mesmo tempo que desenvolveram competências de Formação Pessoal e Social, pois estimulou-se a importância de saber perder e ganhar, sendo relevante referir que, no final do jogo, o JF disse “O importante

não é ganhar O importante é participar, não é professora?”. Uma outra evidência emerge na planificação do jogo da glória, estratégia que promoveu a criação de um momento lúdico de consolidação de aprendizagens das diferentes áreas disciplinares, o que se revelou mais significativo para os alunos, uma vez que estes demonstraram uma maior motivação para participar (cf. Anexo 2B-VIIIe). Por outro lado, o recurso a essa estratégia potenciou uma aprendizagem significativa para a mestranda, pois, tendo sido dinamizada nas primeiras semanas de intervenção, permitiu compreender a importância de continuar a planificar atividades de cariz participativo, no qual os alunos fossem sujeitos ativos, bem como observar mais pormenorizadamente os alunos que demonstravam mais dificuldades. Este momento potenciou uma reflexão após a ação, que encetou sobre a importância da diferenciação pedagógica, pois é através dela que o profissional de educação procura responder à heterogeneidade existente na turma.

Se inicialmente a intencionalidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem não era concretizada no momento de planificação, a estagiária começou a prever situações de aprendizagem paralelas para os alunos que evidenciavam um maior ritmo de trabalho, apoiando assim o sucesso educativo dos mesmos. O desenvolvimento desta capacidade evoluiu progressivamente, acompanhado pelo desenvolvimento da capacidade de observação e aliado a um processo reflexivo contínuo e sistemático. Exemplificando, na planificação da semana de dois a seis de dezembro já se observa a preocupação de prever atividades paralelas, preocupação expressa também nas planificações posteriores, na terceira coluna das mesmas (cf. Anexo 2B-IIIf). Contudo, a diferenciação pedagógica não se resume à mera planificação de atividades paralelas, mas também à planificação de estratégias que atendam aos interesses e necessidades de cada aluno, o que reforça a intencionalidade que a formanda evidenciou em diversificar as estratégias planeadas. Neste sentido, é possível afirmar que desenvolveu competências de desenvolvimento de “estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão” (Flores & Forte, 2013, p.1). Corroborando, o perfil específico de desempenho do professor preconiza essa mesma competência, afirmando que o docente deve basear-se na “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as

aprendizagens” (Decreto-lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo III, Ponto 2, alínea g).

Na linha do exposto, a professora em formação promoveu a dinamização de outras estratégias de ensino, sempre com a preocupação de proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e que estimulassem todos os alunos para a aprendizagem, visto que o seu papel consistia na mediação do sucesso educativo dos alunos. Com efeito, como já mencionado no presente capítulo, a planificação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita demonstra essa diferenciação, uma vez que as estratégias planificadas para a exploração de uma letra foram sempre diferenciadas. No entanto, não é apenas a esse nível que se verifica a diversidade de estratégias, pois também nas restantes áreas disciplinares atentou a essa diversidade. Assim, encarando o seu papel no seio educativo como um veículo que apoia o desenvolvimento do “pensamento, o aprender a aprender, o desenvolvimento da capacidade de adaptação à mudança e resolução de situações problemáticas” (Santos, 2002, p.15), a estagiária procurou orientar os alunos na construção do seu próprio conhecimento, planeando para isso momentos de aprendizagem em que estes sentissem necessidade de observar, questionar, problematizar, propor hipóteses e argumentar, respeitando as diversas opiniões.

Exemplificando, numa aula de Matemática, dinamizada numa das semanas da responsabilidade da orientadora cooperante, planeou uma atividade de ensino pela descoberta, em que os alunos foram incentivados a investigar sobre o número dez (cf. Anexo 2B-IIIc). Por outras palavras, a mestrande, em vez de escrever no quadro as várias operações de adição cujo resultado seria o número dez, criou um momento de investigação, estimulando os alunos a procurar autonomamente diversas adições, apoiados por molduras do dez e cubos do MAB (cf. Anexo 2B-IVe). A adoção deste género de estratégia possibilitou a promoção de aprendizagens mais significativas para os alunos, tendo estes participado ativamente na construção do seu próprio conhecimento, bem como na coconstrução de conhecimentos, aquando da discussão sobre os resultados alcançadas na investigação. Assim, constatou-se a intencionalidade de criar uma oportunidade dos alunos realizarem “actividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais (...) e desenvolvendo nos educandos a autoconfiança na sua capacidade de

trabalhar com a matemática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo III, Ponto 3, alínea e).

Uma outra evidência surge em torno da área de Estudo do Meio, pois a formanda teve oportunidade de planificar uma atividade de ensino experimental, cujo principal objetivo era estimular o desenvolvimento das capacidades acima referidas, indo ao encontro das práticas epistémicas próprias das ciências. Assim sendo, planificou a exploração da obra “O Melhor Natal de Sempre” de Mani McGee e, através de um diálogo sobre a mesma, surgiu a questão “Será que é possível fazer neve?”, questão esta que serviu de motivação para a atividade experimental planificada “O que acontece ao sal se aumentarmos a quantidade de água?”. Esta atividade foi planeada em três momentos orientados pela carta de planificação, documento que, sustentado numa perspetiva construtivista, permite a criação de momentos que levam os alunos a pensar e a resolver problemas, através da partilha de ideias e confronto de expectativas. Assim, numa primeira fase, denominada antes da experimentação, os alunos contactaram com a carta de planificação, e, compreendendo como a mesma seria preenchida, iniciaram o seu preenchimento através da resposta às questões “Que material é necessário?”, “Como proceder?”, “O que prevejo que vai acontecer?”. De seguida, durante a experimentação, os alunos procederam à realização da experiência, observando o resultado obtido e, por fim, após a experimentação, os alunos confrontaram as suas previsões, procedendo a uma discussão em torno dos mesmos, finalizando o preenchimento da carta de planificação com a resposta à questão-problema (cf. Anexo 2B-IIIf_b). Importa referir que esta planificação evidencia a preocupação de encarar o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o desenrolar da atividade emergiu do *feedback* dos alunos, tendo a mestranda se assumido como o “treinador” na construção dos conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, procurou, através de questões orientadoras, que os alunos alcançassem autonomamente a resposta à questão-problema cooperativamente, após a reflexão sobre o observado e confronto com as expectativas iniciais.

Exemplificando, num primeiro momento a turma afirmou que o sal tinha desaparecido, sendo que o G disse “o sal desapareceu mas está lá” (cf. Anexo 2B-Ve_bb). Através desta intervenção, a formanda questionou sobre se seria verdade, perguntando como poderiam verificar a validade da afirmação, pelo

que os alunos sugeriram efetuar a provação da água, recorrendo ao sentido do paladar para validar a conclusão. Após este momento, todos compreenderam que apesar de já não visualizarem o sal, ele estava presente na água, tendo o I afirmado “O sal misturou-se com a água. O sal não se vê mas está lá porque dissolveu-se. A água ficou salgada.” (cf. Anexo 2B-VIIIg). Complementando, a D demonstrou concordar com o I, acrescentando “A água está salgada. É igual à água do mar” (cf. Anexo 2B-Ve_bb). Esta interação demonstrou a importância de criar momentos que possibilitem a aprendizagem cooperativa, visto que, além da motivação ser maior, as aprendizagens são mais significativas, estando os alunos mais envolvidos na tarefa, pois é crucial, desde os primeiros anos, “ajudar a criança a desenvolver a capacidade de investigar, formular problemas, pensar em possíveis respostas, saber se as suas ideias são sustentáveis e comunicar claramente os seus resultados” (Afonso, 2008, p.20).

A planificação desta estratégia de ensino enriqueceu não só o desenvolvimento dos alunos, mas também resultou em aprendizagens para a futura professora, pois o ensino experimental das ciências era uma área em que revelava mais receio de planificar, tendo sido essencial o apoio que procurou com um dos professores da UC de Didática do Estudo do Meio. Foi através do diálogo estabelecido com o mesmo que melhorou a sua planificação e, conseqüentemente, promoveu uma atividade experimental mais significativa. Neste sentido, evidencia-se a preocupação de “desenvolver nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento”, utilizando para o efeito as estratégias mais adequadas (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Capítulo III, Ponto 4, alínea a). Simultaneamente, compreendeu a importância das questões orientadoras, enquanto instrumento mediador das aprendizagens, como explanado na situação explanada.

Os exemplos de estratégias dinamizadas no contexto do 1.º CEB mencionados ilustram a tentativa da mestrandia em diversificar as mesmas consoante as características da turma e dos alunos. Após a seleção da estratégia a adotar, teve necessidade de refletir sobre o modo como a sua dinamização iria decorrer, necessitando ponderar sobre três aspetos fundamentais para um ambiente educativo estimulante e desafiador, nomeadamente, a gestão do tempo, do espaço e do grupo. Relativamente a este

último, planificou maioritariamente momentos de aprendizagem em grande grupo, aliados pelo trabalho individual, como são exemplos as aulas de Português direcionadas à exploração de novas letras, em que num primeiro momento era planificado um diálogo com toda a turma e, posteriormente, cada aluno procedia à concretização de uma folha de trabalho sobre a letra explorada (cf. Anexo 2B-IIg_a) ou as aulas de Matemática em que se introduzia um novo conceito, por exemplo, a aula na qual o conceito de dezena foi explorado pela primeira vez (cf. Anexo 2B-IIg_a).

No entanto, existiram momentos em que as atividades eram planificadas apenas para o grande grupo, como são exemplos, a exploração da música “Canção de Natal”, que integrou a Expressão Musical, a Expressão Plástica e o Português (cf. Anexo 2B-IIf_c); e a atividade da Hora do Conto, que assumiu um dupla função, como se mostrará de seguida. Inicialmente a sua planificação pretendia encontrar na Literatura o conteúdo linguístico ou um conteúdo de outra área que pretendia explorar, com vista a enriquecer o percurso educativo dos alunos, ao mesmo tempo que estimulava o gosto pela leitura. É um exemplo desta intencionalidade a planificação da exploração, em grande grupo, do poema “A Casa” de Vinicius de Moraes, que visava explorar o conteúdo casa (cf. Anexo 2B-IIe_b). No decorrer da PPS, reunindo os *feedbacks* dos alunos e uma reflexão sobre a importância da leitura realizada numa aula da UC de Didática do Português, a estagiária acreditou ser importante criar um momento na semana letiva para uma leitura recreativa. Neste sentido, planificou um dia específico para a Hora do Conto, a última meia hora do dia de sexta-feira, o qual visionava apenas promover o gosto pela leitura, apelando à imaginação de cada aluno, sendo que uma das obras lidas foi “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen. A leitura desta obra foi concretizada ao longo de várias semanas, visto que eram lidos excertos selecionados previamente, de modo a criar expectativa e a motivar os alunos para a sessão seguinte. Importa salientar que a introdução desta atividade semanal motivou os alunos, pois, por exemplo, a CG numa das sessões solicitou para contar ela própria uma história que tinha criado em casa, através do desenho (cf. Anexo 2B-VIIIc).

Para além dessa gestão grupal, a estudante previu também momentos de trabalho em pequeno grupo, pois as interações entre os pares são cruciais para a construção partilhada de conhecimentos, tal como explicitado no primeiro

capítulo. Nessa linha de pensamento, a planificação da construção da maquete da escola, com recurso a materiais recicláveis, em que os alunos se organizaram em pequenos grupos, cada um com uma responsabilidade, por exemplo, a construção da base ou os edifícios (cf. Anexo 2B-VIII f), ilustra essa gestão. Também a atividade de confeção de rabanadas demonstra essa preocupação, uma vez que, para que todos os alunos tivessem oportunidade de participar ativamente no processo de confeção e compreender cada etapa do mesmo, foi necessário planificar a sua dinamização em pequenos grupos. Por fim, importa salientar a planificação de momentos de aprendizagem a pares, como é exemplo, uma atividade de Expressão Plástica na qual os alunos necessitaram de desenhar, simultaneamente, na mesma folha, uma ilustração de um filme sobre a importância do trabalho de equipa (cf. Anexo 2B-VIII i).

Os exemplos apresentados ilustram a preocupação constante em promover aprendizagens significativas, adequando as opções de gestão do grupo às estratégias selecionadas para o decorrer das atividades educativas. Ao nível do espaço essa reflexão prévia é também visível, pois a estagiária nos momentos de planificação, evidenciava as alterações que seriam necessárias na sala de aula para a concretização plena de uma dada situação de aprendizagem. Por exemplo, a organização das mesas por grupos aquando dos momentos de construção da maquete, opção que emerge da organização do grupo prevista; ou ainda a transformação da sala de aula numa sala de cinema aquando da visualização do filme mencionado no parágrafo anterior. Além disso, é possível verificar uma evolução na preocupação da mestrandia em utilizar não só o espaço da sala, mas também os espaços existentes na escola. Por exemplo, aquando da confeção de um bolo para o aniversário do H, esta atividade foi realizada na sala de aula (cf. Anexo 2B-VIII b). Porém, refletindo sobre a necessidade de encarar os espaços da escola como um apoio à construção de conhecimentos por parte dos alunos, aquando da planificação da confeção das rabanadas, visando uma maior motivação para a tarefa e a promoção de aprendizagens mais significativas, planeou a mesma para ser desenvolvida na cozinha da escola (cf. Anexo 2B-VIII h).

No que respeita à planificação da gestão do tempo, foi o parâmetro em que a mestrandia sentiu que mais evoluiu, visto que, nos primeiros momentos, teve algumas dificuldades em adequar o tempo para a tarefa a realizar. Uma evidência dessa dificuldade foi o jogo “Matebrincando aprendo” em que um

dos desafios era a organização dos blocos lógicos segundo um critério à escolha de cada grupo. Apesar de esse desafio estar planejado, não foi possível concretizá-lo, pois o tempo previsto não foi o mais adequado ao tempo de concretização do jogo. Esta atividade permitiu compreender a necessidade de refletir mais adequada e profundamente acerca da gestão do tempo no momento de planificação, mas também aquando da ação. Neste sentido, a mestranda nas planificações seguintes procurou colmatar essa dificuldade, tendo começado a prever com mais facilidade essa gestão, prevendo estratégias e recursos que apoiassem as atividades que se concretizavam em menos tempo que o esperado. Essa evolução acompanha um conhecimento mais aprofundado dos alunos e da sua ação, como será referenciado posteriormente. É de salientar que o desafio dos blocos lógicos foi realizado na semana posterior, sofrendo uma adaptação ao nível da sua contextualização (cf. Anexo 2B-IIId_b).

Retomando o processo de planificação, após a etapa de avaliação das necessidades e definição das estratégias que permitem alcançar os objetivos definidos, entra-se no momento de selecionar os recursos que complementam a ação do professor, expressos na quarta coluna da grelha de planificação. Deste modo, tal como evidenciado ao longo do presente capítulo, a estagiária procurou também nesta fase prever uma diversidade de recursos, enquanto meio facilitador do interesse pela aprendizagem. Efetivamente, e recordando a importância das novas tecnologias nos dias de hoje, o uso das TIC foi um dos recursos mais utilizados pela formanda, o que em grande medida se justifica pela existência de um quadro interativo na sala de aula, uma vez que permite o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Similarmente, esta opção demonstra que procurou rentabilizar os recursos existentes na instituição em prol do desenvolvimento e construção das aprendizagens dos alunos. Foi seguindo este pensamento, e indo ao encontro do disposto no capítulo I, que procurou integrar as TIC no ambiente educativo, de modo consciente e intencional, denotando-se uma maior preocupação com essa integração após uma aula de PPS em que se dialogou sobre a importância de encarar as novas tecnologias como uma janela para a aprendizagem na escola.

Assim, a partir da primeira semana planificada é já visível essa preocupação, tendo sido planejado um momento de consolidação de aprendizagens através do recurso a jogos interativos propostos pela Escola

Virtual da Porto Editora (cf. Anexo 2B-IIId_c). Com o decorrer da PPS, observa-se que o uso desse recurso foi crescendo, sendo integrado nos diversos momentos pedagógicos, por exemplo, a criação de uma história interativa, com recurso ao programa PowerPoint, para explorar pela primeira vez a subtração, através das movimentações que se realizam em casa. Esta opção permitiu uma maior motivação para a construção de um novo conhecimento, sustentando-se nos conhecimentos prévios dos alunos, mostrando movimentações que normalmente se faz no interior da casa. É também visível o recurso a *software* e programas já construídos, como por exemplo, o *Sebran*, que permitiu desenvolver conhecimentos da área de Matemática; e o *Voki* que proporcionou a criação de avatares. Este último foi fundamental na planificação da última semana de intervenção, uma vez que possibilitou a criação de diferentes personagens que acompanharam a turma ao longo da semana, propondo diversos desafios e, por isso, revelou-se como uma fonte de motivação. Face ao exposto, a futura professora foi capaz de “compreender o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global face a uma geração multimédia” (Flores & Forte, 2013, p.1). Esta competência vai ao encontro do preconizado no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, pois uma das competências do professor consiste em mobilizar e gerir os recursos educativos, “utilizando as tecnologias da informação e comunicação” (Anexo n.º 2, Capítulo II, Ponto 2, alínea f).

Para além da planificação de recursos intimamente relacionados com as TIC, a mestranda selecionou ainda outros materiais didáticos para proporcionar um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem e, em consequência, auxiliar a construção do conhecimento e a sua compreensão. Exemplificando, na planificação da exploração do jogo do banqueiro, tendo em conta as características da estratégia selecionada e os objetivos previstos, planeou o uso do MAB, uma vez que é um material estruturado que, neste caso em particular, apoiou os alunos a construírem o conceito de dezena. Esta opção permitiu não só que os alunos aprendessem mais significativamente Matemática, como também constituiu uma oportunidade de fazerem Matemática na sala de aula (Botas, 2008). O exemplo apresentado ilustra uma das diversas situações em que recorreu a materiais estruturados para apoiar as suas intenções educativas, sendo também importante referir que, em diversos momentos de aprendizagem, sentiu necessidade de construir materiais que

complementassem as estratégias planeadas e fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, como são exemplos o dado gigante para motivar os alunos para a exploração do jogo da glória e do jogo do banqueiro e o loto silábico, que proporcionou um momento de consolidação em torno da letra l (cf. Anexo 2B-VIII).

Na linha do exposto, ressalta a procura constante de diversificar os recursos, importando ainda aludir para os recursos que foram construídos pelos alunos, sob orientação da mesma, pois, numa perspetiva construtivista interdisciplinar, é fundamental que a aprendizagem seja feita na e pela ação, através da interação com o meio e com os pares. Nesta linha de pensamento, emerge o projeto de construção da maquete, o qual surgiu após a leitura e exploração da obra “Porque é que vou à escola?” de Oscar Brenifier (cf. Anexo 2B-IIId_c), como motivação para explorar o conteúdo de Estudo do Meio, a escola, numa Sessão de Filosofia para Crianças. Após a exploração da obra, estava planificado um diálogo sobre a possibilidade de construir uma maquete, sendo que foram os próprios alunos que definiram o modo como o projeto decorreu, isto é, definiram os espaços construídos, o material utilizado e o modo como o mesmo foi recolhido, por último, os momentos que seriam destinados ao projeto (cf. Anexo 2B-VIIIff). A planificação desta experiência de aprendizagem possibilitou a integração de vários saberes, nomeadamente, o Estudo do Meio, através do conteúdo escola; o Português, ao nível da Oralidade; a Educação para a Cidadania, pois os alunos desenvolveram o respeito pelas opiniões dos outros, bem como capacidades de trabalhar em grupo; e a Expressão Plástica, considerando que os alunos procederam à construção de uma representação criativa da escola que integram, utilizando diversas técnicas e instrumentos característicos da educação artística, como o recorte, a colagem e a pintura. Neste sentido, a estagiária foi ao encontro do preconizado no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, pois o professor deve “promove[r], de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza[r] estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (Anexo n.º 2, Capítulo III, Ponto 6, alínea a).

Ainda no âmbito da planificação, e após a passagem por todas as etapas mencionadas, lembrando a avaliação das necessidades, a seleção das estratégias e dos recursos, emerge a importância da reflexão realizada pela

mestranda ao nível da última etapa do processo de planificação, nomeadamente, a resposta à questão “como sei se houve aprendizagem?”, exposta na quinta coluna da grelha de planificação. Para ser capaz de responder adequadamente a essa questão e, encarando a avaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem, elaborou instrumentos de avaliação que serão alvo de reflexão numa fase posterior do presente capítulo.

Partindo do pressuposto que a planificação implicou uma previsão consciente e intencional de todos os aspetos mencionados, de modo a melhorar a sua prática educativa e a proporcionar situações educativas propícias de aprendizagens significativas para os alunos, esse processo foi encarado como um suporte orientador da ação da mestranda, tendo sempre a preocupação de aliar os conteúdos a serem lecionados às características dos alunos, aos seus conhecimentos prévios e aos seus interesses. No entanto, visualizou-o como um processo dinâmico e flexível, estando aberto aos *feedbacks* que os alunos iam transmitindo e nos imprevistos que iam surgindo. Exemplificando, na aula do dia 21 de novembro tinha sido planificada a construção de dois puzzles, em que os alunos para descobrirem o local onde teriam de colocar a sua peça teriam de resolver uma adição. Assim, planeou-se o recurso ao *software* Sorteio Simples para se sortear os resultados das adições, devendo os alunos verificar nos seus cartões se o seu resultado era o sorteado e colar no local correto. Porém, o P sugeriu uma forma de se concretizar essa construção, tendo verbalizado “pode ir à vez do I à CG, depois da MJ ao DR, depois do AM ao H e depois a outra fila do L ao DM” (cf. Anexo 2B-VIIb). Esta situação evidencia a importância de não se encarar a planificação de modo estanque, pois caso contrário o aluno poderia ficar desmotivado para as tarefas ou em futuras intervenções. Além disso, esta situação demonstra ainda que a formanda deu lugar à opinião do aluno, procurando que os alunos tivessem uma participação ativa ao longo de todo o processo de aprendizagem, situação esta que caracteriza a prática desenvolvida pela mesma.

Nesta linha de pensamento, importa referir que, através de diálogos constantes com a orientadora cooperante, a professora em formação foi capaz de flexibilizar alguns dos conteúdos a explorar, isto é, tendo observado o interesse dos alunos por animais e, sabendo que esse conteúdo aparecia apenas no final do ano letivo, questionou a professora titular de turma sobre a

possibilidade de planificar uma atividade em torno desse conteúdo, apesar de surgir apenas no final. Tendo obtido um *feedback* positivo, através da exploração do livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, já mencionado, explorou o meio de locomoção dos animais e propôs-se a adoção de um animal de estimação para a sala, importando salientar que os alunos escolheram um peixe. Assim sendo, a introdução desse animal no contexto da sala permitiu promover o desenvolvimento do sentido de responsabilidade nos alunos, uma vez que, todas as manhãs, lembravam as professoras da necessidade de os alimentar (cf. Anexo 2B-VIIIIm).

Face ao exposto até ao momento, comprova-se a preocupação constante da mestrandia em problematizar as situações educativas vivenciadas em todas as suas dimensões, refletindo continuamente sobre as mesmas, com vista a um “agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos” (Flores & Forte, 2013, p.1). Nesta linha de raciocínio, a planificação foi visualizada como um processo de previsão intencional e consciente da sua ação pedagógica. Assim, relembrando o ciclo-reflexivo da investigação-ação, a ação surge como a terceira etapa desta metodologia, pelo que o desenvolvimento da prática educativa da discente acompanhou a evolução da sua capacidade de observação e planificação. Se no momento de planificação procurava sustentar as suas escolhas na perspectiva da pedagogia participativa, também no momento da sua ação procurou orientar-se segundo a mesma. Com efeito, conforme o progressivo aumento da responsabilidade no processo educativo, a estagiária desenvolveu a sua capacidade de observação evidenciando uma sensibilização cada vez maior às motivações, interesses e necessidades da turma e de cada aluno individualmente, com vista a que as mediações dos momentos pedagógicos fossem ao encontro do observado, flexibilizando a planificação elaborada sempre que a situação o necessitasse. É neste sentido que é observável uma evolução gradual na sua postura, enquanto mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Numa fase inicial, a futura professora demonstrava alguma inibição, nervosismo e ansiedade, uma vez que ainda se encontrava num momento de conhecimento do grupo e a relação estabelecida com os alunos ainda estava em construção. A confluência desses sentimentos refletiu-se nas suas ações visto

que a postura e o discurso utilizados demonstravam alguma insegurança. A título de exemplo, lembrando o jogo “Matebrincando aprendo”, num primeiro momento, a formanda orientou a sua ação segundo a perspectiva construtivista, uma vez que começou por encarar cada aluno como sujeito ativo na aprendizagem, isto é, começou por proceder à organização da turma segundo critérios que lhes eram próximos, como a formação de um grupo de rapazes e um de raparigas, ou consoante uma característica, como usar óculos ou não. Num segundo momento, estava prevista a organização da turma em cinco grupos, sendo que a cada grupo foi entregue um conjunto de objetos do quotidiano para que procedessem à organização dos mesmos segundo um critério à escolha e, posteriormente, realizassem a mesma tarefa com um material estruturado, os blocos lógicos. Este último desafio não foi passível de concretização nesta aula, pois os sentimentos acima referidos influenciaram a ação da mestrande, dificultando a transmissão adequada da tarefa que os alunos deveriam realizar, tendo estes mostrado algumas dificuldades na organização dos objetos do quotidiano. Esta dificuldade observada surgiu devido à ausência de demonstração de como proceder à seleção dos critérios e possíveis critérios a usar aquando da introdução da tarefa, ação que foi suprimida pela ansiedade e nervosismo sentidos no momento.

Num momento de reflexão introspetiva a professora em formação compreendeu a necessidade de acreditar nas suas ações e de mostrar confiança nas mesmas, pois caso contrário não seria capaz de desenvolver as competências esperadas no seu processo de formação e, conseqüentemente, de promover o sucesso educativo dos alunos. Esta análise crítica, coadjuvada pelos diálogos estabelecidos com os alunos e da construção contínua de uma relação baseada na confiança, segurança e apoio mútuo com os mesmos, bem como pelos *feedbacks* da supervisora institucional e da orientadora cooperante, através da partilha de saberes, sentimentos e a procura de novos caminhos, revelaram-se essenciais, pois a estagiária revelou uma prática pedagógica mais adequada, demonstrando confiança, segurança e assertividade, quer na postura quer no discurso. Assim sendo, começou a desenvolver práticas cada vez mais orientadas pela pedagogia participativa, conseguindo transpor as suas escolhas aquando do momento da planificação nas suas ações, recorrendo a uma linguagem cuidada, adequada e diversificada, de modo a que todos os alunos compreendessem o seu discurso.

Nesta linha de ideias, criou um ambiente facilitador de aprendizagens, no qual os alunos emergiram no centro do seu processo educativo, o que resultou numa maior motivação e participação dos alunos para a construção de novos conhecimentos.

Exemplificando essa evolução, aquando da exploração do conceito de dezena a estagiária já foi capaz de criar um momento de diálogo e reflexão em torno da história do parque de Vila Verde, orientando os alunos a compreenderem o conceito de dezena autonomamente, através de questões como “Como é que as vacas podiam entrar na casa das dezenas?” ou “O que será que significa uma dezena?”. Durante essa mediação foi crucial a preocupação constante com os *feedbacks* dos alunos, adequando as suas orientações consoante os mesmos, ao mesmo tempo que adequava o seu discurso conforme as necessidades observadas. A adoção dessa postura, aliada à estratégia adotada, a história baseada num contexto relativamente próximo dos alunos, revelou-se fundamental para estimular e motivar os alunos para a construção de um novo conceito, pois quando questionados sobre o conceito de dezena, por exemplo, o P referiu “É um conjunto de 10 vacas”. Reforçando a importância da aprendizagem cooperativa, importa referir o comentário do AM, pois este afirmou “Também pode ser 10 pessoas ou objetos”. Aproveitando este comentário pertinente, a mestranda recorreu a materiais não estruturados e estruturados para reforçar essa conceção, utilizando num primeiro momento lápis de cor e, numa segunda fase, o MAB e o ábaco para exemplificar e reforçar o conceito. Desta forma, continuando a encarar os alunos como sujeitos ativos e recorrendo aos materiais estruturados mencionados, orientou-os na descoberta da decomposição dos números até 20, tendo sido visível uma aprendizagem significativa visto que, por exemplo, os alunos conseguiram afirmar que 13 é igual a uma dezena e três unidades.

A criação do ambiente educativo demonstrado justifica-se também pelo desenvolvimento da capacidade de gestão do grupo, mais particularmente na participação oral e no respeito pelas regras de sala de aula. Neste sentido, a formanda inicialmente sentiu algumas dificuldades em gerir o ruído na sala de aula, necessitando do apoio da professora I para orientar os alunos a compreender o comportamento adequado à sala de aula. Refletindo sobre as dificuldades que sentia, com o dissipar da insegurança e ansiedade e com o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão na ação, procurou colmatar

essa dificuldade, sendo cada vez mais capaz de gerir o grupo. A título de exemplo, no momento de pós-leitura da obra “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, a turma evidenciou um comportamento menos adequado, não respeitando as regras de participação oral, pelo que, refletindo na ação, a a mestranda interrompeu a aula e dialogou com os alunos sobre o comportamento que estavam a demonstrar, questionando-os se o ambiente criado estava a ser propício para a aprendizagem. Este diálogo revelou-se fundamental, uma vez que os alunos demonstraram compreender que o ruído dificultava a concentração nas tarefas, como se constata na opinião expressa pelo B “Se estiver muito barulho na sala não ouvimos a professora e não aprendemos”. Neste sentido, negociando com os alunos, criou o jogo do silêncio, que consistia em perder pontos comportamentais quando as regras de participação oral não eram respeitadas. Esta opção mostrou-se significativa, uma vez que os alunos que mostravam maior dificuldade em respeitar essas regras, como o P, o AM, o I e a D começaram a revelar uma maior compreensão das mesmas. Importa referir que, por vezes, de modo propositado, a estagiária esquecia-se de iniciar o jogo, sendo que os próprios alunos lembravam que o jogo do silêncio não estava em vigor. Com vista a valorizar o desenvolvimento evidenciado pela turma e, simultaneamente, estimular uma maior motivação para as tarefas, apresentou à turma o Class Dojo, um *software* online que permitia atribuir pontos positivos e negativos sobre o comportamento dos alunos em todas as dimensões. Esta última opção proporcionou um ambiente de aprendizagem ainda mais desafiante e agradável, mostrando a importância de promover “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (...) no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º2, Capítulo II, Ponto 2, alínea j).

Uma outra evidência dessa evolução surge em torno da capacidade de incentivar os alunos a participarem voluntariamente nos momentos de discussão em grande grupo, visto que a formanda procurou fazer uma gestão positiva das interações, de modo a “fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens” (Flores & Forte, 2013, p.1). Se no momento de integração no contexto foi observável que a MJ não demonstrava interesse em participar, tendo afirmado, quando solicitada a sua participação, “Eu não

levantei o dedo”; com o decorrer do período de estágio e com a criação de uma relação de confiança, atuando na zona de desenvolvimento próxima da aluna, a MJ foi demonstrando maior confiança com a mestranda, interagindo com a mesma nos tempos de recreio, bem como nos momentos de aula, começando a intervir de modo voluntário nas diversas situações de diálogo. Uma situação idêntica ocorreu com o DR, em que os reforços positivos revelaram-se fundamentais para a evolução observada (cf. Anexo 2B-VIIc).

Relativamente à gestão do tempo, a estagiária sentiu necessidade de recorrer a algumas atividades de relaxamento aquando do regresso à sala, após o tempo de recreio, de modo a orientar os alunos a retornar à tranquilidade propícia de aprendizagens, como por exemplo, movimentos em espelho ou audição de músicas calmas, o que, por vezes, originava uma flexibilização das planificações elaboradas, tendo em conta a *feedback* que os alunos mostravam durante estes momentos. Ou seja, nos dias que evidenciavam maior agitação, após o tempo de recreio, era necessário prolongar o momento de relaxamento para rentabilizar os momentos pedagógicos seguintes, existindo menos interrupções. Essa flexibilidade era também visível nos momentos de exploração de conteúdos, por exemplo, aquando da exploração da música “Vais ver!” os alunos evidenciaram muita motivação e interesse pela atividade, pelo que, mobilizando a sua capacidade de refletir na ação, proporcionou um momento de exploração livre no final da aula, tendo possibilitado que os alunos ficassem mais cinco minutos na sala após o toque para lanchar.

Além disso, um dos principais desenvolvimentos neste parâmetro da ação surgiu em torno do respeito pelas individualidades, particularmente, pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Neste sentido, em diversas situações, as atividades paralelas planificadas foram rapidamente concretizadas, pelo que a professora em formação procurou que esses alunos apoiassem os colegas que mostravam mais dificuldades, promovendo assim o trabalho cooperativo entre todos os intervenientes do processo educativo. Se por um lado esta opção permitiu apoiar mais individualmente os alunos que demonstravam mais dificuldades, como o AM e o JF, por outro criou uma motivação acrescida. A título de exemplo, a I era uma aluna que concretizava pausadamente as tarefas e, após a mobilização da estratégia mencionada, começou a demonstrar uma maior capacidade de trabalho, sendo que numa das vezes verbalizou “Eu já acabei o meu trabalho. Posso ir ajudar também?”.

As transformações explanadas até ao momento, ao nível da observação, planificação e ação, alicerçaram-se numa reflexão contínua ao longo de toda a prática pedagógica desenvolvida, uma vez que, em concordância com o primeiro capítulo, é através do pensamento que atribuímos sentido às nossas ações, procurando compreender a prática educativa e transformá-la de modo a melhorar o processo educativo dos alunos. Desta forma, reconhecendo a importância do processo reflexivo na metodologia de investigação-ação, revelou-se crucial desenvolver uma postura reflexiva que possibilitasse a construção de conhecimento praxeológico. Seguindo essa premissa, o desenvolvimento da capacidade reflexiva da mestranda sustentou-se nas diversas estratégias utilizadas ao longo da PPS, como os guiões de pré-observação, as narrativas individuais e colaborativa e as reflexões orais.

As reflexões orais, transversais a todo o processo de formação, ocorriam diariamente com a professora I e ainda com a supervisora institucional após as aulas supervisionadas. Estas reflexões consistiram em momentos de partilha de saberes e experiências, através de diálogos em que se expunha, interpretava-se e explicava-se as ações educativas da formanda sob diferentes olhares, proporcionando momentos significativos de atribuição de significado às suas ações e, conseqüentemente, uma maior consciencialização da sua profissionalidade. Com efeito, estas reflexões constantes revelaram-se fundamentais no seu processo de formação pessoal e profissional, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais integradas e integradoras, com uma intencionalidade educativa intrínseca sustentada numa perspetiva socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem. Complementando estas reflexões partilhadas, e considerando que o desenvolvimento da prática profissional deve assentar num processo de investigação sobre as ações, a narrativa colaborativa apresentou-se como um momento de escrita que possibilitou uma reflexão partilhada entre a estagiária e orientadora cooperante, através da exposição e interpretação de uma experiência vivenciada (cf. Anexo 2A-VI). Este confronto de ideias foi crucial pois potenciou uma maior compreensão da realidade educativa e da importância do trabalho colaborativo na profissão docente, quando se visa o enriquecimento do percurso de formação dos alunos.

Reconhecendo o valor da reflexão, tal como defendido no primeiro capítulo, a professora em formação encarou-a como uma procura constante de criar

condições que permitissem potenciar a construção de aprendizagens, tendo as narrativas mensais individuais complementado as estratégias acima elencadas. Neste sentido, estas reflexões apresentaram-se como momentos de introspeção, nos quais a mestranda procurou problematizar reflexivamente as suas ações nas diversas dimensões para as compreender e compreender-se a si própria como profissional de educação, de modo a transformar as ações futuras consoante o contexto educativo integrado, visando a melhoria da qualidade do ensino. Nesta linha de pensamento, a supervisão assumiu um papel relevante, pois a supervisora institucional elaborava críticas construtivas sobre a reflexão expressa nas narrativas com vista ao desenvolvimento da capacidade reflexiva da mestranda, tendo-se criado, nesse sentido, novos momentos de reflexão. Efetivamente, procurou criar um diálogo dinâmico e interativo entre ambos os intervenientes, uma vez que segundo Roldão (2007), a aprendizagem do profissional é um processo permanente, sustentando-se “na reflexão colaborativa, na análise e observação conjunta das situações concretas (...) na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento” (p.26).

No que concerne aos guiões de pré-observação, tal como já elencado no capítulo de enquadramento teórico, apresentaram-se como uma estratégia formativa que potencializou o desenvolvimento da capacidade de reflexão antes da ação, ao mesmo tempo que estimulou um confronto reflexivo entre essa previsão e a reflexão após a ação. Seguindo esta premissa, observou-se que a sua adoção criou, simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades intrínsecas à metodologia de investigação-ação. Por outras palavras, apoiaram o desenvolvimento da capacidade de observação, planificação, reflexão e avaliação, pois a estudante necessitou de analisar criticamente as evidências observadas que sustentaram a planificação de um dado momento pedagógico, prevendo as dificuldades e/ou constrangimentos que poderiam ocorrer e como os ultrapassar (cf. Anexo 2B-VI).

Face ao exposto, importa salientar a importância atribuída às estratégias mencionadas, visto que todas enriqueceram o processo de formação da formanda e, conseqüentemente, possibilitaram a criação de um ambiente educativo cada vez mais estimulante e desafiante, no qual se procurava criar o gosto pela aprendizagem, através de um clima de sala de aula sustentado nas interações e no respeito mútuo. Paralelamente, a procura constante de criar

um ambiente pedagógico que predisponha para as aprendizagens foi ainda apoiada por uma reflexão constante sobre todo o processo realizado, isto é, a estagiária procurou compreender não só as consequências das suas ações no processo de ensino e de aprendizagem, mas também compreender se os alunos iam atribuindo significado às experiências de aprendizagem proporcionadas.

A avaliação surgiu assim como um instrumento de regulação das práticas educativas da mestranda, veiculando o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a avaliação foi encarada como um processo contínuo e interpretativo, incorporando as três fases elencadas no primeiro capítulo, uma vez que recolhia um conjunto de informações que, depois de analisadas criticamente, possibilitavam a tomada de decisões que fossem ao encontro da realidade do contexto educativo, opções expressas nas planificações semanais. Seguindo esta premissa, e de modo a focalizar o seu olhar nas prioridades estabelecidas aquando do momento de planificação, a estagiária sentiu necessidade de construir instrumentos que apoiassem a observação das mesmas e, por conseguinte, proporcionassem compreender a progressão dos alunos ao longo do tempo.

Esses instrumentos apresentaram um carácter meramente formativo, visto que visavam regular eficazmente o processo educativo dos alunos, permitindo que a formanda compreendesse as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, bem como as capacidades e necessidades de cada um, com vista a uma maior preocupação com a adequação das estratégias e, conseqüentemente, uma maior atenção à diferenciação pedagógica. Assim, foram construídas três tipos de grelhas, a saber, (i) grelhas de avaliação da rotina de entrada (cf. Anexo 2A-IIIa); (ii) grelhas de avaliação da participação oral (cf. Anexo 2A-IIIb); (iii) grelhas de avaliação para as diferentes áreas curriculares (cf. Anexo 2A-IIIc, d, e, f). Estas grelhas, apoiadas pela análise das folhas de trabalho que os alunos realizavam na escola e em casa, bem como todos os momentos pedagógicos concretizados no contexto da sala, permitiram acompanhar diariamente a progressão dos alunos, possibilitando um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, bem como a adequação do progresso das aprendizagens consoante os *feedbacks* dos mesmos. Assim, a professora em formação encarou cada situação de aprendizagem “como fontes de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (Perrenoud, 2000, p.51). A título de

exemplo, observou que a maioria dos alunos necessitava de consolidar as aprendizagens realizadas no âmbito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo dialogado com a cooperante sobre essa possibilidade, apoiada pelas grelhas construídas ao nível da área de Português (cf. Anexo 2B-Vc_bc).

Com efeito, confrontando a sua visão com a da professora I, concluiu-se que seria mais significativo para os alunos não proceder à exploração de novas letras, mas sim promover a dinamização de momentos de desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita. Esta opção revelou-se profícua pois, por exemplo, o DR era um dos alunos que demonstrava muitas dificuldades em verbalizar as letras que compõem uma palavra constituída por letras já exploradas e, através das diversas atividades de consolidação, aquando da exploração de uma nova letra, já foi capaz de sozinho pronunciar as letras de uma palavra nova. Esta situação ilustra a importância do professor avaliar, recorrendo a “instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização”, com vista o sucesso educativo dos mesmos (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º2, Capítulo 2, Ponto 2, alínea h).

Relembrando as modalidades de avaliação mencionadas no primeiro capítulo, a situação supracitada enquadra-se na avaliação formativa, tendo sido encarada como um processo contínuo, global, individualizada e integradora. Neste sentido, de modo a integrar os alunos no processo de avaliação, a estagiária procurou promover a auto e heteroavaliação, através de diálogos acerca do trabalho desenvolvido no dia e os aspetos que ainda poderiam ser melhorados para enriquecer as aprendizagens. Se por um lado a adoção desta estratégia permitiu compreender quais aquelas a que os alunos tinham atribuído mais significado; por outro, permitiu que os próprios alunos se consciencializassem sobre o seu comportamento e em que aspetos necessitavam ainda de melhorar. Com efeito, a integração do quadro do comportamento na sala de aula proporcionou a criação de um momento reflexivo no final do dia, no qual os alunos expressavam livremente as suas opiniões, apoiando as suas opiniões no jogo do silêncio (cf. Anexo 2B-VIIIIn). De modo a motivar a participação dos alunos nesses momentos, a desenvolver as suas capacidades de observação, argumentação e reflexão, bem como estimular um comportamento mais adequado à sala de aula, coadjuvou-se a esse quadro o *software* Class Dojo. Importa salientar que o AM era um aluno

que demonstrava dificuldade em concretizar uma autoavaliação, afirmando que o seu comportamento era sempre o mais apropriado. No entanto, com o decorrer desses momentos de diálogo, começou a proceder a uma auto e heteroavaliação cada vez mais consciente, tendo numa dessas situações verbalizado “Portei-me bem, mas o N e a M portaram-se melhor. Eles merecem os pontos porque pediram sempre para falar e eu não”.

A avaliação diagnóstica da turma foi concretizada através de um diálogo com a orientadora cooperante, no qual partilhou com a mestrande as principais características da turma, informações que foram complementadas com o processo de observação realizado. No entanto, no decorrer do período da sua prática pedagógica, a formanda foi concretizando essa modalidade de avaliação, por exemplo, nos momentos em que questionava a turma sobre um determinado conteúdo para aceder aos seus conhecimentos prévios e daí alargar os seus conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Este diálogo interativo era planificado como o primeiro momento das atividades, de modo a prosseguir com o planificado ou adaptar consoante o *feedback* que os alunos transmitiam, o que corrobora a flexibilidade atribuída à planificação. A título de exemplo, no dia quatro de dezembro, na exploração do jogo “O meu amigo secreto”, foi importante recolher as conceções dos alunos sobre o significado da palavra “amigo” e “secreto”, pois permitiu orientar os alunos a compreender o significado da expressão “amigo secreto”, tendo sido necessário recorrer a exemplos práticos. Caso não se tivesse concretizado essa avaliação diagnóstica, os alunos teriam sentido dificuldades na realização da tarefa proposta pelo jogo e a aprendizagem não teria sido significativa. Efetivamente, este momento pedagógico demonstra uma aprendizagem concretizada, pois contrariamente a outros momentos, como é exemplo, a dinamização do jogo “Matebrincando Aprendo” já refletido no presente capítulo, a professora em formação não exemplificou a tarefa adequadamente e, por isso, os alunos não perceberam.

No que respeita à avaliação sumativa, esta foi concretizada pela orientadora cooperante nos dias em que a estagiária não interagiu no contexto. Porém, através de diálogos com a professora I, constatou que era efetuada através de fichas de avaliação elaboradas a nível de agrupamento. Apesar de não ter participado nesse momento de avaliação, teve a oportunidade de observar uma reunião de professores do 1º ano do Agrupamento, na qual foi discutido o

desenvolvimento observado nos alunos de cada turma, de modo a constatar se as planificações elaboradas no início do ano necessitavam de sofrer algumas adaptações, bem como compreender os alunos que começavam a demonstrar mais dificuldade e de que forma poderiam ser ajudados a ultrapassar as mesmas. Com efeito, foi observável uma partilha de saberes e experiências entre os professores do agrupamento, o que reforçou a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais de educação que visam o sucesso educativo dos seus alunos.

Na linha do exposto, além do trabalho colaborativo desenvolvido com a professora I, a discente teve oportunidade de participar em duas atividades em conjunto com as estagiárias da mesma escola de formação que se encontravam a desenvolver a sua PPS no mesmo agrupamento. A primeira atividade, desenvolvida com a díade de formação que se encontrava na mesma instituição educativa com uma turma de 1º ano, foi proposta pelas orientadoras cooperantes, com vista o enriquecimento da formação das estagiárias, ao mesmo tempo que proporcionava o desenvolvimento de capacidades de trabalhar em equipa, fundamental num profissional de educação. Neste sentido, o trio de mestrandas planeou uma atividade para o dia da alimentação, na qual, num primeiro momento, os alunos realizaram um peddy-paper, com vista a promover a importância de uma alimentação saudável aliada à atividade física, e numa segunda fase, a visualização de um pequeno filme, de modo a consolidar as aprendizagens proporcionadas no primeiro momento (cf. Anexo 2B-IXa). Num momento de reflexão pós-ação, com as orientadoras cooperantes, concluiu-se que a concretização da atividade foi enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos, tendo sido importante o recurso a exemplos do quotidiano, por exemplo, a seleção dos alimentos não saudáveis, que os alunos normalmente ingerem, na estação “corrida saudável”. Além disso, passado alguns dias a formanda observou algumas mudanças no lanche dos alunos, sendo de referir que alguns alunos começaram a trazer de casa alimentos mais saudáveis, verbalizando esse facto, por exemplo, “Professora, hoje trouxe um iogurte porque faz melhor” (I) ou “As minhas bolachas têm muito chocolate, não posso trazer muitas vezes” (CG).

A segunda atividade desenvolvida surgiu de um diálogo entre as estagiárias que integravam o mesmo agrupamento, no qual refletiram sobre a importância de estabelecer uma interação entre as turmas do agrupamento, de modo a

enriquecer o processo educativo de todos os alunos, através da partilha de saberes, proporcionando-se assim um momento diferente de aprendizagem cooperativa, ao mesmo tempo que se promovia uma interação com a comunidade educativa. Assim, tendo como base esse objetivo, planificou-se a realização de duas videoconferências entre as várias turmas (cf. Anexo 2B-IXb). Na primeira, cada turma apresentou um dos trabalhos desenvolvidos no contexto da sala, partilhando as aprendizagens construídas e, numa segunda, procedeu-se a uma avaliação da primeira, em que os alunos verbalizaram o que tinham aprendido com as diversas apresentações, salientando os aspetos positivos e negativos de toda a atividade. Este momento foi importante, pois permitiu aceder ao pensamento dos vários alunos e compreender os aspetos que poderiam ser melhorados para a dinamização de uma atividade semelhante. Paralelamente, a mestranda procedeu a uma reflexão individual sobre a atividade dinamizada e, tendo em consideração as observações realizadas no contexto da sua turma, concluiu que teria sido mais significativo se num primeiro contacto se tivesse procedido a uma apresentação das turmas e dos alunos individualmente, pois os alunos demonstraram alguma timidez e inibição no momento de falar em frente à câmara. Neste sentido, numa futura exploração deste género de atividade, a estagiária procurará dinamizá-la em três momentos: (i) apresentação dos intervenientes e primeiro contacto com a tecnologia; (ii) partilha de saberes e experiências; (iii) avaliação da atividade.

A experiência supramencionada revelou-se muito significativa para todos os intervenientes. Os alunos evidenciaram entusiasmo em partilhar as suas experiências e em ouvir as experiências dos outros, ao mesmo tempo que compreenderam a funcionalidade da videoconferência, mencionando no diálogo após a atividade “Podemos fazer videoconferência com qualquer pessoa” (B) ou “Precisamos de computador e internet” (I). A este nível importa referir a compreensão do significado da palavra videoconferência, pois por exemplo, a MJ transpôs para a sua vida quotidiana a atividade concretizada, pois contou à turma “O meu pai não está aqui [encontra-se no exterior a trabalhar] e eu consigo vê-lo pelo computador também. É uma videoconferência”. Por outro lado, foi fundamental para o processo de formação da estudante, uma vez que permitiu que desenvolvesse a sua capacidade de trabalhar colaborativamente, bem como da partilha de conhecimentos e experiências com as restantes estagiárias.

Face ao exposto até ao momento, demonstra-se a preocupação em prever intencionalmente o trabalho colaborativo no contexto de sala de aula não só entre os próprios alunos, mas também com a comunidade educativa. No entanto, essa interação não se baseou apenas na atividade acima descrita, mas também é visível na promoção de uma sessão de Língua Gestual Portuguesa, dinamizada por uma intérprete (cf. Anexo 2B-VIIIk). Esta sessão pretendia ir ao encontro do defendido pelo AEAS, pois, como referido no segundo capítulo, este procura promover nos seus educandos o respeito pela diferença. Aliada a esta intencionalidade, surgiu o facto de os alunos pensarem que não seria possível compreender algo sem ouvir falar, o que foi visível aquando da exploração do filme “O segredo do sucesso – trabalho em equipa”, pois afirmaram que não iam perceber porque não tinha falas. Neste sentido, a estudante coadjuvou essa necessidade ao interesse dos alunos em conhecer o amigo secreto que enviava cartas com desafios para a sala de aula, estratégia adotada na semana de quatro a seis de dezembro de modo a promover um fio condutor nas aprendizagens construídas e prolongada até à última semana no contexto devido à motivação e entusiasmo dos alunos pela identidade dessa personagem introduzida. Assim, houve a necessidade de explicar todo o processo realizado com os alunos em torno do amigo secreto à intérprete, de modo a que fosse capaz de responder às questões que os alunos iriam colocar, o que se mostrou importante, uma vez que os alunos evidenciaram um maior interesse pela sessão. Esta opção contribuiu para a construção de aprendizagens mais significativas, pois os alunos foram capazes de cantar, com recurso à língua gestual, a música “Eu tenho um amigo”.

Similarmente, e recordando que, além da importância de estabelecer uma cooperação com a comunidade, o profissional de educação deve promover interações com as famílias dos seus alunos, a mestranda procurou um maior envolvimento das mesmas no processo educativo, pois uma das necessidades observadas, como referido no segundo capítulo, surgia em torno do envolvimento das famílias. Desta forma, a estagiária criou, em conjunto com os alunos, o blogue da turma “O 1ºB brinca e aprende” no qual se mostravam os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, de modo a que pudessem observar as aprendizagens que os seus educandos iam concretizando. Com vista a estimular as famílias para este projeto, bem como a participar ativamente no mesmo, criou o desafio de fim de semana que deveria ser desenvolvido

colaborativamente entre os alunos e respetiva família, como por exemplo, a elaboração das rimas publicadas no blogue e que, posteriormente, dariam origem a uma nova página no livro “A história das palavras” (cf. Anexo 2B-VIII). A construção deste livro surgiu do interesse observado na turma por rimas, uma vez que, numa aula, a estagiária verbalizou uma expressão rimada e os alunos mostraram entusiasmo, solicitando novas rimas. Nesse sentido, recorreu a um trabalho elaborado no âmbito da UC de Educação Linguística e Literária sobre a consciência fonológica, no qual as rimas surgem como uma motivação para o desenvolvimento da capacidade de manipular os sons da fala, concretizando uma adaptação do mesmo às características da turma.

Com efeito, foram criadas as páginas de rima em “ão”, “al” e uma página com os poemas do desafio proposto no blogue, sendo que a orientadora cooperante dispôs-se a dar continuidade à construção deste livro, conforme o desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita (cf. Anexo 2B-VIII). Importa referir que os alunos demonstraram muito interesse por este projeto, pois autonomamente elaboraram pequenos poemas rimados com os pais para acrescentar às páginas já elaboradas, bem como em diversas situações diziam novas palavras para acrescentar ao livro. Por exemplo, quando num diálogo em grande grupo foi verbalizada a palavra “camaleão”, de imediato o L afirmou “camaleão rima em “ão”. Podemos escrever no livro” ou “professora, coração tem “ão”” (AM). Estas verbalizações demonstram que a aprendizagem construída foi significativa, sendo que a adoção desta estratégia revelou-se importante para o processo educativo dos alunos e da formanda, uma vez que teve a oportunidade de vivenciar as consequências educativas de um trabalho desenvolvido teoricamente.

Finalizando, face ao exposto no presente capítulo e tal como defendido no enquadramento teórico-concetual, a professora em formação procurou promover situações de aprendizagem que incentivassem os alunos a “integrar o saber com o saber, o pensar e o agir com sentido” (Alonso, 2002, p.22). Foi neste sentido que o período de PPS contribuiu para o crescimento profissional e pessoal da mestranda, possibilitando o desenvolvimento das competências profissionais apresentadas. Nesta linha de pensamento, ao longo da sua prática, procurou consciencializar-se sobre o que significa ser um profissional de educação, construindo um perfil profissional de dupla via, o qual será alvo de reflexão no próximo capítulo.

REFLEXÃO FINAL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

A habilitação profissional para a docência valoriza a necessidade de adaptar o desempenho dos educadores e dos professores às “mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor” (Decreto-Lei n.º 43/2007). Esta preocupação surgiu com o Processo de Bolonha, pois este visionou a reestruturação dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, procurando melhorar a formação dos profissionais de educação e, por isso, a qualidade do ensino. Assim, procura-se que o desempenho desses profissionais “seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares” (*idem*).

É seguindo essa premissa que o processo de formação da mestranda, enquanto futura profissional de educação, se desenvolveu em dois momentos, tendo ambos contribuído para a construção de saberes inerentes à profissão docente. O 1.º ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica, proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos teórico-conceituais generalistas, desde a Educação Pré-Escolar até ao ensino do 2º Ciclo do Ensino Básico. Considerando que “os profissionais de educação têm direito à formação necessária para o exercício da profissão com a competência e a excelência a que os educandos têm direito” (Monteiro, 2008, p.132), o presente segundo ciclo de estudos criou oportunidades de mobilizar os conhecimentos construídos na formação inicial e (re)construí-los consoante as especificidades dos níveis educativos a que o mestrado habilita para a docência, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta linha de pensamento, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico possibilitou uma profissionalização generalista e o início da construção de um perfil duplo, preparando a formanda para o desenvolvimento de funções educativas nos dois níveis de educação. Desta forma, a construção desse perfil foi acompanhada pelo desenvolvimento de competências intrínsecas a ambos, consciencializando a importância de promover uma articulação entre os ciclos, uma vez que permite estabelecer

uma sequência no percurso educativo das crianças. Esta consciencialização possibilitará um enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando que a professora em formação compreende a necessidade de garantir e facilitar uma sequência nas aprendizagens desenvolvidas pelos mesmos, pois, concretizando um paralelismo com o papel da escola, emerge como fundamental proporcionar “um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012). Seguindo esta premissa, numa visão de escola inclusiva, o Educador deve procurar compreender os estádios de desenvolvimento dos seus educandos, atentando às suas características, para que seja capaz de adequar as práticas educativas com vista ao sucesso educativo dos mesmos. Assim, demonstra-se que é importante conhecer a etapa precedente e antecedente ao nível educativo em que a criança se encontra, de modo a enriquecer as situações de aprendizagens das mesmas.

Face ao exposto, o curso de mestrado mencionado procura responder a esse desafio, proporcionando aos seus estudantes uma “adequada integração em função das exigências do desempenho profissional (...) [através da promoção de] experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Capítulo III, Artigo 16.º, Pontos 1 e 4). É nesta linha de pensamento que a PPS surge como um momento privilegiado de aprendizagens, pois permitiu à mestranda consciencializar-se gradualmente do seu papel enquanto “mediado[ra] dos processos de aprendizagem, dando mais alguns passos essenciais no seu desenvolvimento profissional” (Candeias & Maia, 2005, p.69). Assim, reconhecendo que é nos contextos educativos que o profissional de educação desenvolve a sua aprendizagem pessoal e profissional, a prática pedagógica assumiu-se como um “espaço onde por excelência se articula teoria e prática” (Cardona, 2005, p.113), tendo a estagiária mobilizado articuladamente o conjunto de saberes construídos ao longo do seu percurso formativo de modo a problematizar e compreender as diversas situações educativas vivenciadas em ambas as valências educacionais, bem como a desenvolver ações e projetos pedagógicas, com uma intencionalidade intrínseca. Foi neste sentido que, assumindo-se como uma profissional de educação,

com a função específica de ensinar, (...) recorre[u] ao saber próprio da profissão, apoiad[a] na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...) [de modo a promover] aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo II).

É seguindo esse pressuposto, ao nível da dimensão profissional, social e ética do perfil geral de desempenho dos profissionais de educação, que a formanda sustentou o seu processo de formação na metodologia de investigação-ação, uma vez que, tal como defendido no capítulo de enquadramento teórico-concetual do presente documento e no relatório redigido no âmbito da Educação Pré-Escolar, a sua adoção visou proporcionar uma maior compreensão das práticas educativas da estagiária para posterior transformação das mesmas, sempre com vista a criação de oportunidades de aprendizagens significativas para o grupo de crianças. Assim sendo, em ambos os contextos educacionais, a mestranda orientou as suas práticas pedagógicas segundo esta visão, pois, no decorrer da PPS, envolveu-se nas etapas que caracterizam a sua espiral: observar, planificar, agir, avaliar e refletir. Com efeito, as aprendizagens construídas nesse âmbito concretizaram-se em duas vertentes. Por um lado, promoveram o crescimento pessoal da estudante, consciencializando-a para a importância de adotar uma postura indagadora reflexiva, visto que “a competência dos profissionais de educação deve estar à altura da sua responsabilidade (...) [e de] exemplaridade pedagógica” (Monteiro, 2008, pp.79-80). Por outro lado, proporcionaram o desenvolvimento de competências profissionais, ao nível das etapas da investigação-ação já referidas, observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que possibilitam o sucesso educativo de todos os educandos.

Na linha do exposto, a Prática Pedagógica Supervisionada, através de um processo reflexivo contínuo permitiu analisar todas as ações desenvolvidas nos contextos educativos e, conseqüentemente, avaliar e reestruturar a prática, conduzindo ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Desta forma, permitiu compreender o enlace entre a teoria e a prática, pois “a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria (...) a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra” (Fernando Pessoa citado por Cardona, 2005, p.112). Nesta linha de ideias, as

aprendizagens desenvolvidas na componente teórica do processo de formação da mestranda foram complementadas pelos períodos de estágio, considerando que essa construção de saberes, desenvolvidos nas diversas unidades curriculares, apoiou a construção de um quadro teórico-conceitual, quadro que sustentou as ações desenvolvidas nos contextos. Foram esses referentes teóricos e pedagógicos, coadjuvados pela metodologia de investigação-ação que sustentaram o saber pensar e agir da professora em formação, de modo consciente, intencional e diferenciado em ambas as valências educativas.

Numa primeira instância, revelou-se fundamental observar e problematizar as práticas educativas das orientadoras cooperantes, de modo a compreender os impactos positivos do comportamento da educadora C e da professora I no comportamento das crianças e, em consequência, nas suas aprendizagens. Se no contexto de Creche as grelhas de observação englobavam uma dimensão direcionada para a ação da educadora; no contexto de 1.ºCEB, a estagiária sentiu a necessidade de elaborar um novo instrumento orientador direcionado apenas para a ação da professora. Esta opção emergiu do receio em integrar uma turma de 1º ano e de compreender as estratégias e métodos adotados pela professora I no processo de ensino e aprendizagem de 26 alunos heterogêneos.

Considerando que, em ambos os períodos de estágio, a formanda adotou um processo de observação semelhante, demonstrou-se que no contexto de 1.º Ciclo as dificuldades sentidas foram diminutas, uma vez que, no contexto de Creche, já desenvolveu capacidades de observação, sendo já capaz de compreender o que iria observar, como, quando e por que motivo iria observar. Neste sentido, a estudante já compreendia a necessidade de um olhar focalizado para conhecer as características do ambiente educativo e do grupo. A título de exemplo, se no contexto de Educação de Infância, a estudante recorreu às notas de campo apenas no decorrer da prática, devido à necessidade sentida de apoiar as suas observações; no contexto de 1.º CEB, já se constata essa consciencialização, visto que o recurso às notas de campo verificou-se desde o momento de integração no contexto. Além disso, neste segundo momento de PPS, apesar das dificuldades sentidas numa primeira fase devido ao início da construção de relações baseadas na confiança com os alunos, a estagiária já demonstrava uma maior compreensão em atentar à observação das individualidades, procurando conhecer as características da turma em geral, mas também de cada aluno individualmente.

Paralelamente, a etapa da planificação foi também semelhante em ambos os momentos de PPS, uma vez que a observação se assumiu como a base da previsão das situações de aprendizagens, com uma intencionalidade educacional intrínseca. Efetivamente, o estágio no espaço educativo de Creche possibilitou compreender a importância de, numa perspetiva construtivista da Educação, planear momentos pedagógicas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos educandos. Se nesse contexto as planificações dispunham de um espaço específico para a recolha dessas informações, no 1.º CEB tal já não acontecia, tendo sido uma dificuldade sentida. Por outras palavras, no contexto de Educação de Infância, as planificações foram elaboradas consoante as necessidades e os interesses das crianças, procurando-se aliar as primeiras nas segundas, sendo que o educador adequa os conteúdos a explorar consoante essas informações, norteando a sua ação pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Exemplificando, as atividades planeadas na PPS em contexto de Creche, tinham como base as necessidades do grupo de crianças, coadjuvando-se as mesmas aos interesses do grupo, em que, devido a isso, a maioria dos momentos pedagógicos criados emergiram em torno dos Bombeiros, interesse primário das crianças. Contrariamente, no contexto de 1.º CEB, os conteúdos a explorar surgem dos normativos legais que regem o conjunto de conhecimentos que os alunos devem construir nessa etapa, bem como as competências a desenvolver, o que inicialmente criou algumas dificuldades em proporcionar experiências educativas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. No entanto, a mestrandia compreendeu que, neste nível de educação, é também possível ter como base essas informações cruciais num processo de aprendizagem sustentado no construtivismo, tendo consciencializado que essa preocupação do professor emerge no modo como explora os conteúdos programados. Assim, essa intencionalidade passou a ser considerada no momento de seleção das estratégias e recursos, como demonstrado no terceiro capítulo do presente relatório. É neste sentido que a professora em formação procurou respeitar o defendido por Monteiro (2008), pois este afirma que “o primado do interesse superior do educando deve ser o princípio da responsabilidade de todos os profissionais de educação” (p.75). Nesta linha, em todas as situações pedagógicas proporcionadas, pretendeu-se estimular o gosto pela aprendizagem e pela escola enquanto espaço em que as

crianças gostam de estar e coconstruir saberes, pois “para aprender bem, é preciso estar bem onde se aprende e com quem se aprende” (*idem*, p.94).

É seguindo esse pressuposto que a postura do profissional de educação se deve adequar às características do contexto e ao grupo de crianças, pelo que, por exemplo, algumas competências adquiridas no contexto de Creche ao nível do discurso necessitaram de ser adaptadas no 1.º CEB. Se no primeiro o discurso da mestrandia era mais próximo ao das crianças, especialmente nos momentos de jogo espontâneo, no segundo foi necessário concretizar uma adaptação, em que foi mostrando uma maior assertividade, de modo a promover aprendizagens mais significativas. Corroborando, Lúcia, Carmo e Marcelino (2005) afirmam que “a intervenção do professor vai depender do nível de escolaridade e das características próprias dos alunos” (p.145), conceção esta que a formanda compreendeu e que veio reforçar a importância da formação do perfil duplo, uma vez que é importante compreender o modo como o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve em ambos os contextos para facilitar a transição entre ambos e, por conseguinte, enriquecer o percurso educativo dos educandos.

Se a construção de um perfil generalista proporciona uma maior consciencialização do processo de ensino e aprendizagem ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa que o profissional de educação que dispõe desse perfil dialogue com os seus colegas de profissão acerca da importância de uma transição adequada e integrada entre ambos os níveis de educação, com vista a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, é importante existir uma partilha de informações entre o educador de infância e o professor de 1.º Ciclo, caso não seja o mesmo a orientar o grupo de crianças. Essas informações são recolhidas através da observação e reflexão sobre o observado, sendo que nesse momento já se encontra na fase de avaliação. No entanto, essa avaliação não deve ocorrer meramente no momento em que surge a necessidade de partilhar informações, mas sim, deve ocorrer diariamente de modo a dar uma intencionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esta conceção, a avaliação emerge como um instrumento regulador das práticas educativas dos profissionais de educação, pelo que a PPS se revelou um momento fulcral para a consciencialização da sua importância no seio educativo. Essa compreensão desenvolveu-se similarmente em ambos os contextos, tendo sido fundamental para a

adequação das práticas da formanda, visto que permitiu atribuir uma intencionalidade educativa, cada vez maior, as ações planejadas, sustentada nos interesses e necessidades dos alunos. Com efeito, a avaliação concretizada revestiu-se de um caráter formativo, permitindo compreender a progressão das aprendizagens das crianças e daí regular o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as dificuldades e capacidades das mesmas.

A consciencialização da importância da avaliação acima descrita surgiu com o período de PPS no contexto de Creche, uma vez que as grelhas de verificação de atividades revelaram-se importantes instrumentos de orientação das observações concretizadas, permitindo a melhoria contínua das ações desenvolvidas, como referido, e a promoção de aprendizagens significativas para as crianças. Porém, foi em contexto de 1.º CEB que essa consciencialização foi ampliada, uma vez que a mestranda passou a elaborar grelhas de avaliação por áreas disciplinares, preenchidas diariamente, o que possibilitou uma observação mais focada e contínua e, por isso, uma compreensão acrescida das dificuldades reais de cada aluno em cada uma das áreas. Esta opção revelou-se positiva, uma vez que potenciou uma planificação mais direcionada à progressão integrada e integradora das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, a promoção de uma pedagogia construtivista diferenciada, em que a estagiária demonstrou ser capaz de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e apoiar individualmente os alunos na construção de conhecimentos, orientando-os através de questões que os levavam a pensar sobre determinado conteúdo. O desenvolvimento da capacidade da mestranda em promover a diferenciação pedagógica surgiu da adoção de uma postura avaliativa formativa, que visava o sucesso educativo dos alunos, sendo crucial “conhecer cada educando para tratá-lo segundo as suas diferenças, eventualmente com legítima diferenciação” (Monteiro, 2008, p.88).

Face ao exposto, o processo de avaliação dos alunos apresentou-se mais significativo para o processo de formação da estudante no contexto de 1.º CEB, porém no que respeita à avaliação formativa das suas práticas, a Educadora C apresentou uma postura mais crítica-reflexiva, orientando constantemente a estagiária a refletir sobre as suas ações e os impactos das mesmas no percurso educativo das crianças, de modo a que fosse capaz de transformar as suas práticas, adequando-as ao observado. No contexto de 1.º CEB, a professora I, apesar de refletir com a professora em formação em diversas situações, por

vezes era necessário que a própria formanda procurasse estabelecer um diálogo reflexivo sobre as suas ações, expressando as suas opiniões e partilhando saberes. Contudo, importa referir que, contrariamente aos momentos de reflexão com a educadora C, a estagiária sentiu um menor receio de partilhar o seu pensamento com a professora I, pois esta proporcionou um ambiente facilitador do trabalho colaborativo, demonstrando um espírito de abertura e apoio para o desenvolvimento das suas competências pessoais.

A adoção da postura descrita por parte da professora I facilitou a integração da professora estagiária no contexto, pois, diferentemente ao contexto de Creche desenvolvido em díade de formação, este segundo momento de PPS foi desenvolvido individualmente, pelo que inicialmente a estudante tinha algum receio de não ser capaz de concretizar as competências esperadas. No entanto, esse constrangimento foi colmatado pelo apoio fornecido pelo professora I e pela possibilidade que existiu da mestranda desenvolver ações de modo contínuo, intervindo nas semanas da responsabilidade da professora. Além disso, recordando que o percurso educativo dos alunos no 1.º CEB é orientado segundo o regime da monodocência, proporcionou uma maior compreensão da complexidade da profissão docente neste nível de educação. Apesar desta característica, o professor do 1.ºCEB, sempre que as circunstâncias do contexto o exigirem, deve ser coadjuvado pelos docentes das Expressões e/ou das áreas de enriquecimento profissional, pelo que se revela fundamental que, no seu percurso formativo, desenvolva competências de trabalho colaborativo.

Na linha do exposto, em ambas as valências, a formanda teve oportunidade de desenvolver competências socioprofissionais e pessoais, ao nível da partilha de experiências e saberes, bem como na capacidade de reflexão partilhada. Se no contexto de Creche planeou, conjuntamente com as estagiárias da mesma instituição, duas atividades para toda a valência de Educação de Infância; no contexto de 1.º CEB planeou dois momentos de aprendizagem partilhada, com recurso às novas tecnologias, entre as turmas do 1º ano do agrupamento, estabelecendo uma dinâmica de trabalho em equipa com as estagiárias que desenvolviam a sua prática no mesmo agrupamento. Neste sentido, a estagiária perspetivou e perspetiva o trabalho colaborativo “como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (Decreto-Lei n.º240/2001, Capítulo V, Ponto 2, alínea c). No entanto, esta colaboração não deve ocorrer apenas no

seio da comunidade escolar, mas também é crucial envolver as famílias no processo educativo, considerando que elas dispõem de um papel central na educação das crianças. Assim, lembrando que o período de PPS no contexto de Educação de Educação de Infância se desenvolveu numa instituição de ensino privado enquanto no contexto de 1.º CEB decorreu numa instituição pública, ambas demonstram uma preocupação crescente com o processo de ensino e aprendizagem e o sucesso dos seus educandos. No entanto, torna-se importante refletir sobre a participação da família em ambos os contextos.

O Colégio Novo da Maia, instituição de ensino particular, tinha como princípio educativo proporcionar diversas atividades pedagógicas que incentivavam a participação ativa das famílias no processo educativo das suas crianças. Seguindo esse princípio, a mestranda, colaborativamente com o seu par de estágio, procurou ampliar essa interação, através da elaboração do projeto “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!”, tendo os pais evidenciado uma motivação acrescida para o projeto, participando ativamente no mesmo com a dinamização da Hora do Conto no contexto da instituição. Neste sentido, a estagiária compreendeu a importância da interação entre a escola e a família para enriquecer o percurso educativo das crianças, pois estas sentiam uma maior segurança e confiança na relação com todos os intervenientes. Com efeito, o desenvolvimento desta consciencialização transpôs-se para o contexto de 1.º CEB, através da criação do blogue da turma. No entanto, a formanda observou uma menor participação das famílias, tendo, por isso, criado o desafio semanal de modo a incentivar essa participação e a promover uma interação mais significativa entre a escola e a família. Desta forma, o desafio de promover este género de interação revelou-se mais complexo no 1.ºCEB, tendo exigido que a estudante adotasse novas estratégias para estimular a mesma, procurando “exercer a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade (...)promove[ndo] interacções com as famílias” (Decreto-Lei n.º240/2001, Capítulo IV, Pontos 1 e 2).

Considerando que, na linha do exposto, o Educador deve também promover uma interação com a comunidade envolvente, visualizando o enriquecimento das aprendizagens das crianças, a mestranda desenvolveu também competências nesse âmbito, uma vez que criou oportunidades de ampliar o conhecimento do seu grupo de educandos. No contexto de Creche, tendo em

conta os interesses do grupo de crianças pelos bombeiros, programou uma visita de uma corporação de bombeiros à sala de atividades. Já no 1.º CEB proporcionou um momento de enriquecimento curricular, com a dinamização de uma sessão de Língua Gestual Portuguesa orientada por uma intérprete.

Nesta linha pedagógica expressa até ao momento, realça-se a importância da metodologia da investigação-ação na construção e desenvolvimento de um perfil profissional generalista, pois foi através do progresso em torno do seu ciclo-reflexivo, evidenciado ao longo da presente metarreflexão e explanado nos dois relatórios de qualificação profissional, que a profissional de educação em formação, através da reflexão contínua sobre as suas práticas, promoveu nos dois níveis educativos um ambiente facilitador de aprendizagens integradoras e integradas, numa visão equitativa e inclusiva da Educação. Efetivamente, o profissional de educação deve

cuidar da segurança e do bem-estar dos educandos; criar uma atmosfera favorável a aprendizagens efetivas; facilitá-las através da preparação de materiais ou documentos; torná-las mais significativas através da sua contextualização no mundo actual e na vida real dos educandos (Monteiro, 2008, p.94).

Corroborando, o perfil geral de desempenho preconiza que o Educador promova “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 1). Assim, os dois momentos de PPS em contextos com realidades distintas constituíram-se como imprescindíveis no processo de formação da formanda, possibilitando uma consciencialização das exigências e complexidade da prática. Similarmente, mostraram a importância do professor do 1.ºCEB compreender as situações educativas proporcionadas na Educação Pré-Escolar e deste último compreender o que ocorre no 1.ºCEB, facilitando assim a tomada de decisões e a melhoria da qualidade da Educação.

Em suma, a mestranda iniciou um percurso de aprendizagens e construção de saberes, sustentado numa atitude reflexiva, que pretende continuar a percorrer, “cultiva[ndo] um elevado ideal de profissionalidade e exerce[ndo] a profissão de um modo que a dignifique e favoreça a sua imagem e prestígio” (Monteiro, 2008, p.128), numa perspectiva de formação ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: que significados? que constrangimentos? que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (coord.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal. Acedido fevereiro 4, 2014, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf>.
- Candeias, I. & Maia, I. (2005). O referencial e os dispositivos de formação na construção das jornadas da prática pedagógica 'ser professor do 1.º ciclo'. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor no 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 65-76). Coimbra: Edições Almedina.
- Cardona, M. J. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor no 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 111-120). Coimbra: Edições Almedina.
- Coll, C., Martin, E., Miras, T., Ooruthia, J., & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, XII, 455-479. Acedido janeiro 28, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Delors, J. (2010). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Angola: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e a prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4 ed.). Porto: Porto Editora.
- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, Ó. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, C. A. D. (2006). *O valor e a utilização da filosofia para crianças*. Acedido fevereiro 8, 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/58/Cad4_FilosofiaDaniela.pdf?sequence=2
- Herdeiro, R. (n.d.). *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente*. Acedido janeiro 27, 2014, em http://www.apm.pt/files/_Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. Acedido janeiro 29, 2014, em http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/A_articulacao_curricular.pdf.

- Lopes da Silva, M. I. R. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lúcia, A., Carmo, C. & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coord.). *Ser professor no 1º ciclo: construindo a profissão* (pp. 137-145). Coimbra: Edições Almedina.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (1996). *A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Acedido janeiro 28, 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mercado, L. (2001). *A internet como ambiente auxiliar do professor no processo de ensino-aprendizagem*. Acedido janeiro 27, 2014, em http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf.
- Ministério da Educação (2007). Dossier: trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis* n.º 71. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, R. C. S., Tosta, K. C. B. T. & Freire, P. S. (2010). *Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC*. RBPG, 7 (12), 136-159. Acedido dezembro 7, 2013, em

- http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol_7_12/7_ARTIGO.pdf.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. d. *Investigação, Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Postic, M. (1974). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012-2015).
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012-2013).
- 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. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s)* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceitualização da formação de profissionais de ensino*. Acedido janeiro 29, 2014, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%2095-120.pdf>.
- Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação (coord.), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Sant'Anna, F. M., Enricone, D., Grillo, M., & Medeiros, M. F. (1979). *Dimensões básicas do ensino*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Santos, M.C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da educação.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. *Noesis* (79), 52-57.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598. Acedido dezembro 7, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e Técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Unicef. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3 ed.). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (2008). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Acedido janeiro 28, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República – I Série, N.º 237*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República – I Série-A, N.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A*, N.º 201. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. *Diário da República – I Série-A*, N.º 155. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República – I Série-A*, N.º 60. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 38. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.


Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 149. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 131. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 2 TIPO A


Anexo 2A-I – Planificações

Anexo 2A-Ia - Planificação da manhã de 23 de outubro de 2013

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB</p>
<p>Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim</p>	<p>Orientadora Cooperante: Isabel Silva</p>
<p>Ano/Turma: 1ºB</p>	<p>Estagiária: Sandra Lima</p>
<p>Data: 23 de outubro de 2013 (manhã)</p>	


Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Area Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: instruções; indicações; regras e papéis da interação oral (trabalho implícito em todos os momentos da aula).</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdo: texto e imagem; letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; leitura de palavras: via direta e indireta; sons e fonemas; sílaba; direccionalidade da escrita.</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: letra, palavra, frase,</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10')</p> <p>9h10 – 9h15 (5')</p> <p>9h15 – 9h35 (20')</p> <p>9h35 – 9h45 (15')</p>	<p>Atividade:</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; - Escrita da data no quadro pela estagiária; - Exploração do trava-línguas <i>Tico e Teco</i>: os alunos ouvem a leitura do trava-línguas pela estagiária, procurando perceber qual o som predominante do mesmo. A estagiária vai direcionando a atenção da turma para o fonema /t/, através de questões orientadoras, como por exemplo: O que nos conta este trava-línguas? Que palavras se lembram de ouvir mais vezes? Qual é o som predominante nessas palavras? Sabem qual a letra que representa o som [t]? - Produção oral do trava-línguas pelos alunos com o apoio da estagiária: numa primeira fase a turma repete excertos do trava-línguas após audição dos mesmos pela estagiária, por exemplo, a estagiária diz "O tico-tico é amigo do Tico e do Teco" e a turma deve repetir. Numa segunda fase, será realizada a mesma tarefa em pequenos grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e caneta do quadro - Trava-línguas <i>Tico e Teco</i> (cf. Anexo A) - Quadro interativo multimédia - Projetor - Computador 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve para que seja capaz de responder a questões acerca do que ouviu; - Respeitar as regras da interação discursiva (ouvir os outros, esperar a sua vez); - Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras; - Reconhecer as diferentes representações gráficas de uma mesma letra; - Identificar os sons das palavras e estabelecer as correspondências som/letra e letra/som;

texto, vocabulário.	10h00 – 10h30	INTERVALO DA MANHÃ		- Rodar em pequenos textos e palavras letras e sílabas;
	10h30 – 10h35 (5')	- Entrada dos alunos na sala;		- Ler através da correspondência som/letra;
	10h35 – 10h40 (5')	- Sessão de relaxamento;		- Indicar palavras que sejam compostas pelo fonema /t/;
	10h40 – 10h45 (5')	- Explicação do desenho da consoante t: os alunos observam e ouvem as indicações da estagiária sobre o desenho da letra, enquanto esta a desenha no quadro. De seguida, os alunos, através do uso do dedo, desenham a letra no ar, orientando-se pelas indicações da estagiária;	- Quadro e caneta do quadro	- Respeitar a direccionalidade da escrita, usando a linha de base como suporte;
	10h45 – 11h05 (20')	- Realização de uma folha de trabalho elaborada pela estagiária;	- Quadro interativo multimédia - Projetor - Computador - Folha de trabalho (cf. Anexo B)	- Identificar o som que se repete no trava-línguas; - Produz oralmente o trava-línguas corretamente.
11h05 – 11h20 (15')	- Diálogo sobre a letra r: os alunos sugerem palavras em que apareça o fonema /r/ e, simultaneamente, a estagiária vai registando no quadro as mesmas. Posteriormente, direciona a atenção dos alunos para a divisão silábica das palavras sugeridas, centrando-se nas sílabas compostas pelo fonema /r/, com vista a exploração das sílabas <i>ra, re, ri, ro e ru</i> . Por fim, à vez, os alunos circundam essas mesmas sílabas, quer no trava-línguas explorado anteriormente quer nas palavras sugeridas por eles;	- Quadro e caneta do quadro - Trava-línguas <i>Tico e Teco</i> - Quadro interativo multimédia - Projetor - Computador	Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo D); - Grelha de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexo E).	
11h20 – 12h20 (60')	- Realização do jogo <i>As sílabas tens de completar, se as palavras queres encontrar!</i> : os alunos procuram completar diversas palavras com as sílabas <i>ra, re, ri, ro e ru</i> , procedendo à leitura das mesmas com o apoio da estagiária.	- Cartões com palavras para completar (cf. Anexo C)		

 - Susana
 17-11-2013 15:26:57

minúscula ou maiúscula ou as duas?
 Na ficha vão apenas exercitar a escrita da letra minúscula, mas surge a maiúscula como exemplo.

Anexo 2A-Ib - Planificação do dia 30 de outubro de 2013

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB		- Susana 17-11-2013 15:35:16 A história tem a mais-valia de poder ser usada para falar com os alunos sobre o revestimento distinto dos animais (pelo, escamas, ...) (Estudo do Meio)
	Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim	Orientadora Cooperante: Isabel Silva	
	Ano/Turma: 1ºB	Estagiária: Sandra Lima	
	Data: 30 de outubro de 2013		

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Expressão Dramática</p> <p>Bloco 2 – Jogos Dramáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Linguagem não-verbal: mimar através de gestos e movimentos de uma história narrada. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: instruções; indicações; reconto; regras e papéis da interação oral (trabalho implícito em todos os momentos da aula).</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdo: texto e imagem; letra minúscula, impressa, manuscrita;</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10')</p> <p>9h10 – 9h15 (5')</p> <p>9h15 – 9h25 (10')</p> <p>9h25 – 9h55 (30')</p>	<p>Atividade: <i>Animalia em Festa</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; - Escrita da data no quadro pela estagiária; - Audição de uma história elaborada pela estagiária: os alunos tomam conhecimento que têm de prestar muita atenção aos pormenores da história, pois, de seguida, irão dramatizá-la com o apoio da estagiária; - Dramatização da história ouvida: os alunos retiram de um saco a personagem que vão dramatizar e com o decorrer da narrativa interpretam a sua personagem, com orientação da estagiária sempre que necessário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e caneta do quadro - História "Animalia em Festa" (cf. Anexo A) - Imagens das personagens (cf. Anexo B) - Saco opaco 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar uma personagem, mimando-a ao longo de uma narração; - Prestar atenção ao que ouve para que seja capaz de responder a questões acerca do que ouviu; - Recontar uma história, identificando a personagem; - Respeitar as regras da interação discursiva (ouvir a sua vez); - Falar de forma articulada, usando palavras;

<p>leitura de palavras: via direta e indireta; sons e fonemas; sílaba; direccionalidade da escrita.</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: letra, palavra, frase, texto; vocabulário.</p>	10h00 – 10h40 (40')	INTERVALO DA MANHÃ			
	10h40 – 10h45 (5')	- Entrada dos alunos na sala;			
	10h45 – 10h50 (5')	- Sessão de relaxamento;		- Quadro e caneta do quadro	
	10h50 – 11h10 (20')	- Diálogo sobre a história dramatizada anteriormente: os alunos fazem o reconto da história, identificando as personagens da mesma. Conforme os alunos nomeiam as personagens a estagiária vai redigindo as mesmas no quadro, centrando atenção dos alunos para as letras que aparecem nessas palavras com vista a identificarem a letra comum em todas elas. Os alunos são orientados a descobrir a letra l, através de questões como: Qual a letra que aparece em todas as palavras? Será uma vogal ou uma consoante? Será uma letra que já aprenderam ou uma nova? Sabem qual o som que corresponde à consoante l?		- Quadro e caneta do quadro	- Reconhecer as diferentes representações gráficas de uma mesma letra; - Identificar os sons das palavras e estabelecer as correspondências som/letra e letra/som; - Rodear em pequenos textos e palavras letras e sílabas; - Ler através da correspondência som/letra; - Respeitar a direccionalidade da escrita, usando a linha de base como suporte; - Identificar a letra l em um grupo de palavras.
	11h10 – 11h15 (5')	- Explicitação do desenho da consoante l: os alunos observam e ouvem as indicações da estagiária sobre o desenho da letra, enquanto esta a desenha no quadro. De seguida, os alunos, através do uso do dedo, desenharam a letra no ar e depois na mesa, orientando-se pelas indicações da estagiária;		- Quadro e caneta do quadro	- Observação direta;
11h15 – 11h30 (15')	- Realização da primeira parte da folha de trabalho elaborada pela estagiária;		- Quadro interativo multimédia	- Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo D);	
11h30 – 11h45 (15')	- Diálogo sobre os nomes das personagens da história		- Projetor - Computador - Folha de trabalho (cf. Anexo C)	- Grelha de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexo E).	


Susana um
17-11-2013 15:38:16

Estratégia interessante para introduzir uma letra. Costumam ser histórias mais curtas e previsíveis.


<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdo: Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar de acordo com um dado critério; contagens progressivas. <p>Domínio: Geometria e Medida</p> <p>Conteúdo: Figuras geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar e descrever objetos, fazendo classificações e justificando os critérios utilizados. 	<p>11h45 – 12h05 (20')</p> <p>12h05 – 12h20 (15')</p> <p>12h30 – 14h00 (1h30')</p> <p>14h00 – 14h10 (10')</p> <p>14h10 – 14h15 (5')</p>	<p>dramatizada escritos no quadro: os alunos centram a sua atenção para a divisão silábica das palavras, observando mais pormenorizadamente as sílabas compostas pelo fonema /l/, com vista à exploração das sílabas la, le, li, lo e lu. À vez, os alunos rodeiam essas mesmas sílabas no quadro;</p> <p>- Realização da segunda parte da folha de trabalho elaborada pela estagiária (cf. Anexo C);</p> <p>- Diálogo sobre a atividade que será realizada à tarde, centrado no trabalho de grupo: os alunos, em conjunto com a estagiária, definem as regras do trabalho de grupo, definindo os grupos de trabalhos, bem como a porta-voz do grupo.</p> <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <p>Atividade: <i>Matebrincando aprendo</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><u>Observação:</u> Antes da entrada dos alunos na sala de aula, a estagiária organiza a distribuição das mesas de acordo com uma planta previamente pensada, de forma a facilitar o desenvolvimento do jogo planeado. Paralelamente coloca o tabuleiro do jogo no quadro tapando-o com um pano.</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p>	<p>Quadro e caneta do quadro</p> <p>- Quadro interativo multimédia</p> <p>- Projetor e computador</p> <p>- Folha de trabalho (cf. Anexo C)</p> <p>- Cartolina para formação dos grupos</p> <p>- Fotografias dos alunos</p> <p>- Cola</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <p>- Saber trabalhar em grupo;</p> <p>- Efetuar contagens progressivas para ser capaz de percorrer o tabuleiro do jogo;</p> <p>- Compreender que os objetos têm diferentes propriedades/características;</p> <p>- Classificar e agrupar objetos em diferentes conjuntos segundo as suas propriedades (cor, tamanho,</p>
--	---	---	--	---

	<p>exemplo: Que estiveram a fazer? Como é que a turma se organizou? Quais os critérios que foram utilizados para dividir a turma em grupos?</p> <p>Numa segunda parte, após o lançamento do dado, surgirá a tarefa de a turma se organizar nos grupos pré-estabelecidos, com vista à organização de objetos do quotidiano segundo um critério à escolha de cada grupo, com orientação da estagiária. Posteriormente, cada grupo apresentará à turma a sua organização, através do registo que efetuou.</p> <p>Numa terceira parte, e novamente após o lançamento dos dados, a tarefa será um diálogo acerca dos blocos lógicos, centrado nas suas propriedades ao nível da cor, tamanho, espessura e forma, através de questões como: Alguém sabe que material é este? São todos iguais? Quais as diferenças? De que forma podemos organizar os blocos lógicos em pequenos grupos? Que critérios podemos usar?</p> <p>Seguidamente, após novo lançamento do dado, cada grupo organiza os blocos lógicos segundo um critério à sua escolha, apresentando-o à turma numa fase posterior, através do respetivo registo.</p> <p>O jogo finalizada com um último lançamento do dado, no qual o cartão da casa correspondente será um reforço positivo do trabalho desenvolvido pelos alunos.</p> <p><u>NOTA:</u> o desenrolar do jogo dependerá da reação dos alunos ao mesmo e da compreensão do conteúdo explorado.</p> <p>- Distribuição de uma folha de trabalho para casa, elaborada pela estagiária, sobre o conteúdo explorado ao longo do jogo.</p>	<p>- Tabelas de registo (cf. Anexo H)</p> <p>- Folha de trabalho (cf. Anexo I)</p>	
--	--	--	--

Anexo 2A-Ic - Planificação semanal de 6 a 8 de novembro de 2013

 <p>ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB	
	Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim	Orientadora Cooperante: Isabel Silva
	Ano/Turma: 1ºB	Estagiária: Sandra Lima
	Data: 6 de novembro 2013	

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: instruções; indicações; regras e papéis da interação oral (trabalho implícito em todos os momentos da aula); articulação; reconto.</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar.</p> <p>- Objetivo: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Falar de forma audível, articulando</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10’)</p> <p>9h10 – 9h15 (5’)</p> <p>9h15 – 9h55 (40’) (5’)</p> <p>(15’)</p>	<p>Atividade: <i>A Lagartinha muito comilona</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Escrita da data no quadro pela estagiária;</p> <p>- Exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de pré-leitura: os alunos ouvem o título da história, procurando o conteúdo da mesma; • Momento de leitura: os alunos ouvem a narração da história, acompanhando através das ilustrações, até ao momento em que a lagarta se encontra no casulo. Aquando deste momento, os alunos devem prever o que irá acontecer à lagarta quando sair do casulo. De seguida, ouvem o final da história, sem conhecerem a ilustração final, confrontando-o com as suas previsões; 	<p>- Quadro e canetas</p> <p>- Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle</p> <p>- Folha de trabalho <i>A lagartinha muito comilona</i> (cf. Anexo A)</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo D);</p> <p>- Grelha de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexo E, F e G).</p>

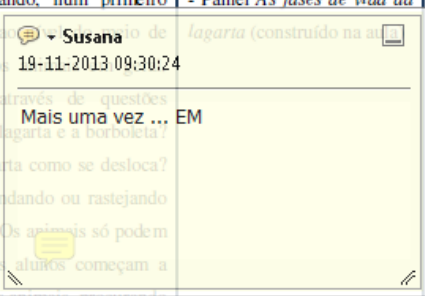
 **Susana**
 19-11-2013 09:13:34

Instrumentos de avaliação:
 - Observação direta;
 - Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo D);
 - Grelha de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexo E, F e G).

<p>corretamente as palavras;</p> <p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Referir o essencial de um texto ouvido.</p> <p>- Objetivo: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>- Partilhar ideias.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdo: texto e imagem; vocabulário relativo ao livro (título, capa, ilustração); instruções; indicações; assunto; ideia principal.</p> <p>- Objetivo: Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a termos do quotidiano, áreas de interesse e conhecimento do mundo.</p> <p>- Objetivo: Organizar a informação de um texto lido.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Relacionar diferentes informações contidas</p>	<p>(20')</p> <p>10h00 – 10h30 (30')</p> <p>10h30 – 10h35 (5')</p> <p>10h35 – 10h40 (5')</p> <p>10h40 – 11h00 (20')</p> <p>11h00 – 11h10 (10')</p> <p>11h10 – 12h20 (1h10')</p> <p>(5')</p> <p>(15')</p>	<p>• <u>Momento de pós-leitura:</u> os alunos fazem o reconto da história, sequenciando o percurso da lagarta, bem como os alimentos que ela ingeriu. De seguida, realizam a primeira página da folha de trabalho sobre a história apresentada.</p> <p>INTERVALO DA MANHÃ</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Continuação da realização da folha de trabalho, através de questões orientadoras como: Em que dias da semana é que a lagarta comeu? Ela comeu sempre a mesma coisa? O que é que ela comeu em cada dia? E a quantidade ingerida foi sempre a mesma ou diferente?</p> <p>- Leitura da tabela <i>A alimentação da lagarta</i> preenchida na folha de trabalho, através de questões como: O que comeu a lagarta na segunda-feira? Qual a quantidade de maçã que ela comeu? E na terça o que comeu? Comeu mais ou menos que na segunda? Qual o dia em que ingeriu mais alimentos? E o dia em que ingeriu menos alimentos? Dos alimentos que a lagarta comeu qual é o que gostam mais? E se descobrissemos a fruta preferida do 1ºB? Vamos investigar?</p> <p>- Exploração do jogo <i>Investigo e descubro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>1ª Parte:</u> cada aluno desenha numa folha branca o seu fruto preferido; • <u>2ª Parte:</u> à vez, cada aluno apresenta à turma o seu fruto preferido, colando o seu desenho no quadro com o apoio da 	<p>- Folha de trabalho <i>A lagartinha muito comilona</i> (cf. Anexo A)</p> <p>- Tabela <i>A alimentação da lagartinha</i> (cf. Anexo B)</p> <p>- 26 Folhas brancas</p> <p>- Lápis de carvão e lápis de cor</p> <p>- Quadro</p> <p>- Bostik</p>	<p>- Susana 19-11-2013 09:17:11</p> <p>Pode trabalhar EM (alimentos/dias da semana...) Goto do autor e das histórias que escreveu.</p> <p>- Susana 19-11-2013 09:16:45</p> <p>uma deixa para a área disciplinar de matemática ...</p>	<p style="background-color: #cccccc;"></p> <p style="background-color: #cccccc;"></p>
--	---	--	---	---	---

<p>no texto, de modo a sequenciar temporalmente os acontecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema ou o assunto do texto; - Referir os aspetos nucleares do texto. <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: letra, palavra, frase, texto; vocabulário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Ouvir ler e ler textos literários. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler obras de literatura para a infância; <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; - Recontar uma história ouvida. <p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números Naturais</p> <p>Objetivo geral: Contar até cem</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar ou determinar qual dos conjuntos é mais numeroso; - Efetuar contagens progressivas. 	<p>(15')</p> <p>(25')</p> <p>(10')</p> <p>Início: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração: 14h00 – 14h10 (10')</p>	<p>estagiária. Conforme os frutos vão sendo [] os, os alunos devem ir formando pequenos grupos, sob orientação da estagiária;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3ª Parte: diálogo sobre os conjuntos formados, através de questões como: Olhando para o quadro qual o fruto preferido pela maioria dos alunos? Acham que esta organização é a mais fácil de compreender? Será que podem organizar os frutos de outro modo para facilitar a leitura? Pensem na forma como se organizou os alimentos que a lagarta ingeriu, será que podem organizar de forma idêntica? • 4ª Parte: construção, em grande grupo, de uma tabela: os alunos, sob orientação da estagiária, definem os critérios a utilizar na tabela, nomeadamente, o fruto e a quantidade de alunos que o preferem. Exemplificando, nas colunas colocar-se-á os frutos preferidos e nas linhas o número de alunos que tem preferência pelo fruto ou o contrário, dependendo esta organização dos alunos. Após estabelecimento destes critérios, os alunos procedem ao preenchimento da tabela e, posteriormente, à escolha democrática do título da mesma, isto é, os alunos apresentam sugestões de título, que a estagiária regista no quadro, e depois votam para escolher um; • 5ª Parte: Leitura da tabela construída, através de questões orientadoras, como por exemplo: Qual o fruto que mais alunos preferem? E o que menos alunos preferem? Existe algum fruto que aparecia na história da lagarta? <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; 	<div data-bbox="1541 391 1939 667" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>✉ Susana 19-11-2013 09:19:42</p> <hr/> <p>Os alunos formam grupos (em pé) vai dar alguma confusão... :)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Papel de cenário - Marcador preto - Régua
---	---	---	---

<p>Domínio: Geometria e Medida</p> <p>Subdomínio: Medida</p> <p>Objetivo geral: Medir o tempo</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações temporais; - Conhecer o nome dos dias da semana. <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo geral: Recolher e representar conjuntos de dados</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher e registar dados; - Ler e interpretar informação apresentada em tabelas. <p>Capacidades Transversais</p> <p>Raciocínio Matemático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar ideias e processos, oralmente e por escrito. <p>Comunicação Matemática</p> <p>Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas; expressar ideias e processos matemáticos oralmente e por escrito</p>	<p>14h10 – 14h15 (5')</p> <p>14h15 – 14h25 (10')</p> <p>14h25 – 14h45 (20')</p> <p>14h45 – 15h00 (15')</p> <p>15h00 – 15h15 (15')</p>	<p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Diálogo sobre a história explorada no tempo da manhã, através de questões orientadoras como: Quem consegue recontar o que fizeram de manhã? O que aprenderam? Que tabelas construíram? E por que motivo a construíram? O que contava a história da lagarta? Que aconteceu à lagarta no final?</p> <p>- Construção de um painel sobre as fases de vida de uma lagarta: numa primeira fase, os alunos, individualmente, desenharam a borboleta em que acham que a lagarta se transformou. Finalizado este momento constroem, com o apoio da estagiária, o painel, organizando as diferentes fases (ovo, lagarta, casulo, borboleta) e expondo a opinião de cada aluno acerca da borboleta em que a lagarta se transformou.</p> <p>- Diálogo sobre o painel construído, atentando, num primeiro momento às características dos dois animais (larva e borboleta) e a sua locomoção, alargando, posteriormente, para o casulo. Este diálogo é orientado pela estagiária, através de questões orientadoras como: Quais as diferenças entre a lagarta e a borboleta? A borboleta desloca-se porque tem...? E a lagarta? Conhecem outros animais que se desloquem andando ou rastejando na terra? E animais que se desloquem voando? Os animais só podem deslocar-se na terra e no ar? Desta forma, os alunos começam a centrar a sua atenção no meio de locomoção dos animais, procurando compreender que, segundo este critério, estes se podem agrupar em terra, ar e água. Esta conclusão é orientada pela estagiária.</p> <p>- Realização de uma folha de trabalho.</p>	<p>- 26 Folhas brancas</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Papel de cenário</p> <p>- Cola</p> <p>- Imagem do ovo, da lagarta e do casulo</p> <p>- Painel <i>As fases de vida da lagarta</i> (construído na aula)</p> <p>- Folha de trabalho (cf. Anexo C)</p>	
--	---	---	--	--



Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB

Estagiária: Sandra Lima

Data: 7 de novembro 2013

✉ Susana

19-11-2013 09:53:06

Não há fio condutor entre esta planificação e a do dia anterior. (aimais) Podia criar um enredo...

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: instruções; indicações; regras e papéis da interação oral (trabalho implícito em todos os momentos da aula); articulação; reconto.</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar.</p> <p>- Objetivo: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras;</p>	<p>Início: 9h00 Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10')</p> <p>9h10 – 9h15 (5')</p> <p>9h15 – 9h30 (15')</p> <p>9h30 – 9h40 (10')</p>	<p>Atividade: <i>Quem está onde ou onde está o quê?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Escrita da data no quadro pela estagiária;</p> <p>- Realização de um exercício de oralidade: primeiramente, os alunos ouvem uma lengalenga do género pergunta-resposta. De seguida, numa segunda audição, tomam conhecimento que devem prestar atenção aos pormenores, pois, numa terceira audição, conforme ouvem a mesma, devem rodear as respostas numa folha de trabalho, por exemplo, quando ouvem o verso "Quem está no telhado? Um gato assanhado" devem rodear na folha a imagem que corresponde à resposta ouvida, neste caso, o gato.</p> <p>- Diálogo sobre a lengalenga ouvida: os alunos respondem às</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro;</p> <p>- Lengalenga (cf. Anexo A)</p> <p>- Folha de trabalho (cf. Anexo B)</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo H);</p> <p>- Grelha de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexo I e J).</p>

<p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Reconhecer padrões de entoação e ritmo (perguntas e afirmações).</p> <p>- Objetivo: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdo: texto e imagem; vocabulário relativo ao livro (título, capa, ilustração); instruções; indicações; assunto; ideia principal.</p> <p>- Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Discriminar pares mínimos;</p> <p>- Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas;</p> <p>- Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Nomear as letras do alfabeto já</p>	<p>9h40 – 9h55 (15')</p> <p>10h00 – 10h30 (30')</p> <p>10h30 – 10h40 (10')</p> <p>10h40 – 10h45 (5')</p> <p>10h45 – 11h15 (30')</p> <p>11h15 – 12h00 (45')</p> <p>12h00 – 12h20 (20')</p>	<p>questões da mesma alternadamente, isto é, as questões não serão feitas pela ordem em que surgem na lengalenga, procedendo à correção da folha de trabalho.</p> <p>- Produção oral da lengalenga pelos alunos com o apoio da estagiária: numa primeira fase, a turma, em conjunto, lê a lengalenga através de um pictograma; num segundo momento, a turma é dividida em dois grupos, sendo que um lê as perguntas e o outro as respostas e vice-versa.</p> <p>INTERVALO DA MANHÃ</p> <p>- Entrada na sala de aula;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Realização de uma folha de trabalho com enfoque na divisão silábica de algumas palavras presentes na lengalenga.</p> <p>- Exploração do jogo <i>Loto das sílabas</i>: cada aluno terá um cartão e um conjunto de peças, devendo identificar oralmente as sílabas sorteadas e preencher o seu cartão de acordo com o sorteio. A jogada finaliza quando algum dos alunos preencher o cartão na sua totalidade, sendo que, neste momento, os alunos trocam os cartões com o colega do lado, dando-se início a uma nova jogada e, assim sucessivamente.</p> <p>- Exploração do jogo <i>Se as sílabas justar, palavras consigo formar</i>: os alunos formam palavras com as sílabas exploradas no jogo anterior, por exemplo, sorteadas as sílabas <i>pa</i> e <i>to</i>, os alunos devem</p>	<p>- Pictograma da lengalenga (cf. Anexo C)</p> <p>- Folha de trabalho (cf. Anexo D)</p> <p>- Cartões do jogo (cf. Anexo E)</p> <p>- Peças do jogo (cf. Anexo F)</p> <p>- Saco com peças para sorteio</p>	
---	---	--	---	--

<p>aprendidas e pronunciar os respectivos segmentos fônicos;</p> <p>- Escrever as letras do alfabeto já aprendidas, nas formas minúscula e maiúscula.</p> <p>- Objetivo: Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Identificar e escrever corretamente sílabas CV.</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: letra, palavra, frase, texto; vocabulário.</p> <p>- Objetivo: Ouvir ler e ler textos literários.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Ouvir ler textos da tradição popular.</p> <p>- Objetivo: Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Dizer pequenas lengalengas.</p>	<p>12h30 – 14h00 (1h30')</p> <p>Início: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 – 14h10 (10')</p> <p>14h10 – 14h15 (5')</p> <p>14h15 – 14h30 (15')</p> <p>14h30 – 14h50 (20')</p> <p>14h50 – 15h20 (30')</p>	<p>formar a palavra pato.</p> <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <p>Atividade: <i>Aprendo com os blocos lógicos</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Diálogo sobre a lengalenga explorada no tempo da manhã: os alunos recontam a lengalenga, com o apoio da estagiária. De seguida, sob orientação da estagiária, centram a sua atenção em duas imagens do pictograma, o poço e a janela, procurando identificar a forma geométrica com que esses dois objetos se assemelham, através de questões orientadoras como: Qual a forma do poço? Que figura geométrica faz lembrar? E a janela faz lembrar alguma figura geométrica? Que figuras geométricas conhecem? Há mais alguma imagem na lengalenga que façam lembrar figuras geométricas?</p> <p>- Apresentação dos blocos lógicos, centrando nas suas propriedades ao nível da forma, cor, tamanho e espessura, através de questões como por exemplo: Alguém sabe que material é este? São todos iguais? Quais as diferenças? De que forma podemos organizar os blocos lógicos em pequenos grupos? Que critérios podemos usar?</p> <p>- Exploração dos blocos lógicos, em pequenos grupos: os alunos</p>	<div data-bbox="1503 389 2011 724" style="border: 1px solid black; background-color: #ffffcc; padding: 5px;"> <p>✉ - Susana</p> <p>19-11-2013 09:59:30</p> <p>Uma passagem interessante para a área disciplinar de matemática.</p> </div> <p>- Pictograma da lengalenga (cf. Anexo C)</p> <p>- Blocos lógicos</p>
---	---	---	---

<p>Area Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações Subdomínio: Números Naturais Objetivo geral: Contar até cem Descritores: - Contagens progressivas</p> <p>Domínio: Geometria e Medida Subdomínio: Figuras Geométricas Objetivo geral: Reconhecer e representar formas geométricas Descritores: - Identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados e círculos</p> <p>Capacidades Transversais Raciocínio Matemático • Explicar ideias e processos, oralmente e por escrito. Comunicação Matemática Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas; expressar ideias e processos matemáticos oralmente e por escrito.</p>	<p>15h20 – 15h50 (30')</p> <p>15h50 – 15h55 (5')</p>	<p>organizam os blocos lógicos segundo um critério à sua escolha, apresentando-o à turma numa fase posterior, através do respetivo registo.</p> <p>- Exploração do jogo <i>Adivinha o que sou</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º Momento: a estagiária esconde uma peça dos blocos lógicos e os alunos devem elaborar questões de modo a descobrir qual a peça escondida. As respostas às perguntas só podem ser sim ou não. Por exemplo, os alunos devem elaborar questões do tipo: A peça é azul? É grande? É redonda? • 2º Momento: à vez, cada grupo seleciona uma peça e esconde-a dos restantes alunos da turma. Os restantes grupos devem elaborar as questões, procurando identificar a peça escondida. <p>- Arrumação do material: cada grupo organiza os blocos lógicos na respetiva caixa, entregando-a à estagiária.</p>	<p>- Blocos lógicos - Folha de registo (cf. Anexo G)</p> <p>- Blocos lógicos</p>	
--	--	--	---	--

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB


Estagiária: Sandra Lima

Data: 8 de novembro 2013


~ Susana


19-11-2013 10:20:49

Sem fio contudor (blocos lógicos)

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Area Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: instruções; indicações; regras e papéis da interação oral (trabalho implícito em todos os momentos da aula); articulação.</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar.</p> <p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Reconhecer padrões de entoação e ritmo (perguntas e afirmações).</p> <p>- Objetivo: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho:</p>	<p>Início: 10h30 Fim: 12h30</p> <p>Duração:</p> <p>10h30 – 10h40 (10')</p> <p>10h40 – 10h45 (5')</p> <p>10h45 – 12h15 (1h30')</p> <p>12h30 – 14h00 (1h30')</p>	<p>Atividade: <i>A brincar também aprendo</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Escrita da data no quadro pela estagiária;</p> <p>- Exploração de jogos interativos sobre as consoantes <i>p, t e l</i> propostos pela escola virtual: à vez,  alunos vão ao quadro interativo realizando as tarefas apresentadas, como por exemplo: legendar imagens, através da seleção e ordenação das letras da palavra correspondente; fazer a correspondência entre imagem e palavra; completar frases com a palavra correta, visualizando a imagem; leitura de palavras e pequenas frases.</p> <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro;</p> <p>- Quadro interativo multimédia;</p> <p>- Computador com ligação à internet</p> <p>- Projetor</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo A).</p>

<p>- Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>- Objetivo: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores de desempenho: - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Conteúdo: texto e imagem; vocabulário relativo ao livro (título, capa, ilustração); instruções; indicações; assunto; ideia principal.</p> <p>- Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>Descritores de desempenho: - Discriminar pares mínimos.</p> <p>- Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <p>Descritores de desempenho: - Nomear as letras do alfabeto já aprendidas e pronunciar os respetivos segmentos fónicos; - Escrever as letras do alfabeto já aprendidas, nas formas minúscula e maiúscula.</p> <p>- Objetivo: Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos</p> <p>Descritores de desempenho: - Ler palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.</p>	<p>Início: 14h00 Fim: 17h30</p> <p>Duração: 14h00 – 14h10 (10') 14h10 – 14h15 (5') 14h15 – 15h45 (1h30')</p>	<p>Atividade: <i>Porque é que vou à escola?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Exploração de um livro de Filosofia para Crianças, nomeadamente <i>Porque é que vou à escola?</i> de Oscar Brenifier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de pré-leitura: numa primeira fase, os alunos ouvem o título da história e exprimem a sua opinião acerca da pergunta contida no mesmo, justificando. Simultaneamente, a estagiária vai registando as diversas opiniões. Ao longo deste diálogo, os alunos vão sendo convidados a participar expressando a sua opinião sobre a escola, a importância que acham que tem a sua frequência e os comportamentos que se devem ter no recinto escolar. Após todos os alunos darem a sua opinião, terão a oportunidade de ilustrá-la através de um desenho livre, os quais serão a base para a construção de um painel denominado "A minha escola é..." e que será exposto na sala de aula. • Momento de leitura: os alunos ouvem a narração da história. • Momento de pós-leitura: os alunos confrontam as suas opiniões sobre a questão <i>Porque é que vou à escola?</i>, devendo relacioná-la com o conteúdo do livro, através de questões orientadoras como: Concordam ou discordam com as justificações expostas no livro? Porquê? Elas vão ao encontro das opiniões que vocês expuseram? O livro apresenta alguma justificação que vocês não referiram? Após este confronto de 	<p>- Livro <i>Porque é que vou à escola?</i> de Oscar Brenifier - 26 Folhas brancas - Papel de cenário</p>	
---	---	--	--	--

<p>- Objetivo: Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Identificar e escrever corretamente sílabas CV.</p> <p>- Objetivo: Transcrever e escrever textos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Legendar imagens.</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>Conteúdo: letra, palavra, frase, texto; vocabulário.</p> <p>- Objetivo: Ouvir ler e ler textos literários.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Ouvir ler textos da tradição popular.</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Conteúdo: A sua escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • O funcionamento da escola – conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar. 	<p>16h00 – 16h30 (30')</p> <p>16h30 – 16h35 (5')</p> <p>16h35 – 16h40 (5')</p> <p>16h40 – 17h20 (40')</p>	<p>ideias, os alunos  m conhecimento do Projeto <i>A minha escola é...</i>, o qual possibilitará a construção de uma maquete da escola.</p> <p>INTERVALO DA TARDE</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento;</p> <p>- Diálogo sobre o projeto <i>A minha escola é...</i>: os alunos, com orientação da estagiária, conversam sobre a maquete a construir, definindo o que é uma maquete; que espaços existem na escola e que devem ser construídos; como se vai construir; que materiais se podem usar e como arranjar esses materiais. Simultaneamente, a estagiária vai registando a planificação do projeto, decidindo com a turma o dia em que o projeto terá início.</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro</p>	
---	---	--	------------------------------------	--

 **Susana** 19-11-2013 10:22:27

propõe

Anexo 2A-Id - Planificação semanal de 8 a 10 de janeiro de 2014

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB

Estagiária: Sandra Lima

Data: 8 de janeiro de 2014

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade (domínio transversal a todos os momentos da aula)</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar;</p> <p>- Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 12 h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10’)</p> <p>9h10 – 9h15 (5’)</p>	<p>Atividade: <i>O itinerário têm de seguir, se os desafios querem descobrir!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala.</p> <p>- Escrita da data no quadro pela estagiária: os alunos</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria</p> <p>Subdomínio: Localização e orientação no espaço</p> <p>Objetivo geral: Situar-se e situar objetos no espaço</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos; - Reconhecer que um objeto está situado à frente de outro e utilizar corretamente as expressões «mais perto» e «mais longe». 	<p>9h30 – 9h35 (5')</p>	<p>encontrar os diversos desafios. De seguida, é exposto o itinerário na sala de aula, bem como entregue um exemplar a cada aluno para que cada um possa acompanhar mais pormenorizadamente o percurso a percorrer, ao mesmo tempo que se estimula o desenvolvimento da capacidade de orientação de cada aluno.</p> <p>- Descoberta da primeira pista contida na carta enviada: os alunos tomam conhecimento que se encontram na escola e que se devem deslocar até à Loja de Música, devendo procurar um caminho possível.</p>	<p>- Quadro Interativo</p> <p>- Itinerário (cf. Anexo B)</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro Interativo</p>	
<p>Área Curricular: Expressão Musical</p> <p>Bloco 2: Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Conteúdo: Desenvolvimento auditivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e/ou marcar a pulsação e/ou ritmo de canções, utilizando percussão corporal; • Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos. 	<p>9h35 – 9h40 (5')</p>	<p>- Apresentação do primeiro desafio: os alunos conhecem o Sr. Vítor, o dono da loja, que lhes comunica que vão conhecer uma nova música, devendo criar uma coreografia com batimentos corporais de acordo com a pulsação da mesma. Além disso, o Sr. Vítor anuncia ainda que, posteriormente, vão ter de encontrar o desafio escondido na música.</p>	<p>- Computador com ligação à internet</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- Programa <i>Voki</i> disponível em http://www.voki.com/pickup.php?scid=9176522&height=400&width=300</p>	
<p>Área Curricular: Expressão Dramática</p>	<p>9h40 – 10h00 (20')</p>	<p>- Audição ativa da música <i>Vais Ver!</i> de Margarida Fonseca Santos: os alunos ouvem duas vezes a canção, circulando</p>		

<p>Bloco 1: Jogos de exploração</p> <p>Conteúdo: Corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar-se de forma livre e pessoal. <p>Área Curricular: Expressão Dramática</p> <p>Bloco 2: Jogos dramáticos</p> <p>Conteúdo: Linguagem não-verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir movimentos em espelho. 	<p>10h00 – 10h30 (30')</p> <p>10h30 – 10h40 (10')</p> <p>10h40 – 10h45 (5')</p> <p>10h45 – 11h55 (10')</p>	<p>livremente pela sala e procurando identificar a pulsação da mesma. Com o apoio da estagiária, criam uma coreografia com batimentos corporais.</p> <p>INTERVALO DA MANHÃ</p> <p>- Entrada dos alunos na sala;</p> <p>- Sessão de relaxamento: os alunos ouvem uma música de relaxamento, devendo imitar os gestos da estagiária, como se fossem o seu espelho, com vista a promover o desenvolvimento da capacidade de concentração.</p> <p>- Diálogo sobre o desafio do Sr. Vítor: os alunos recontam o desafio concretizado, sendo orientados a descobrir o título da música, através de questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que falava a canção?</i> • <i>Que palavras se repetiam mais vezes?</i> • <i>Lembram-se como acabava a frase Quando aparecer tu...?</i> 	<p>- Música <i>Vais Ver!</i> de Margarida Fonseca Santos (cf. Anexo C)</p> <p>- Computador com colunas</p> <p>- Computador com colunas</p> <p>- Música <i>Relaxdaily</i> n.º 25, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=RZrcaOnqu-E</p> <p>- Quadro e caneta de quadro</p>	
--	--	--	---	--

<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>- Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas; - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema. <p>- Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomear e pronunciar o fonema /v/; - Fazer corresponder a forma minúscula da letra v; - Reconhecer as letras do alfabeto já aprendidas e os respetivos segmentos fónicos. <p>- Objetivo: Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler frases com articulação e entoação razoavelmente corretas. <p>- Objetivo: Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do 	<p>10h55 – 11h10 (15’)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Então o título da canção é?</i> <p>Descoberto o título da música, a estagiária redige o mesmo no quadro, centrando a atenção dos alunos para as letras que compõem essas palavras, com vista a identificarem a letra comum em todas elas. Os alunos são orientados a descobrir a letra v, através de questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantas palavras compõem o título?</i> • <i>Qual a letra que aparece nas duas palavras?</i> • <i>Será uma vogal ou uma consoante?</i> • <i>Será uma letra que já aprenderam ou uma nova?</i> • <i>Sabem qual o som que corresponde à consoante v?</i> <p>- Exploração do jogo <i>Magia com palavras</i>: os alunos são incentivados a partilhar palavras em que apareça o fonema /v/ e, simultaneamente, a estagiária vai registando-as no recurso <i>Tagxedo</i>. Posteriormente, os alunos são convidados a ler as palavras, conforme as mesmas vão sendo destacadas. Por fim, os alunos são orientados a focar na divisão silábica das palavras destacadas, centrando-se nas sílabas compostas pelo fonema /v/, explorando-se oralmente as sílabas <i>va, ve, vi, vo,</i></p>	<p>- Computador com ligação à internet</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- Programa <i>Tagxedo</i> disponível em http://www.tagxedo.com/</p>	<p>Comentário [T2]: Estratégia interessante</p>
---	----------------------------	--	--	--

	<p>11h45 – 12h05 (20')</p> <p>12h05 – 12h25 (20')</p> <p>Início: 14h00</p>	<p>jogar um jogo, sendo este o segundo desafio proposto.</p> <p>- Exploração do jogo <i>Com palavras a saltar, frases posso formar</i>: os alunos são organizados em pares, em que cada par terá um conjunto de cartões com palavras escritas (essencialmente constituídas pela consoante v), devendo-as ordenar para formar uma frase e registá-las no cartão de registo. Após formada a frase, o par deve lê-la para, num segundo momento, apresentá-la à turma, com vista a construção de um painel com as frases formadas.</p> <p><u>Nota:</u> os pares são orientados pela estagiária sempre que necessário e, caso se denote que algum par finalizou a tarefa mais rapidamente os mesmos são incentivados a contar as palavras que constituem as frases, bem como a organizar as palavras segundo a sua divisão silábica.</p> <p>- Consolidação da consoante v minúscula através da realização das páginas 65 e 66 do manual de Português. Os alunos que finalizarem a tarefa mais rapidamente são incentivados a ler as frases elaborados no desafio anterior.</p>	<p>http://www.voki.com/pickup.php?scid=9181579&height=400&width=300</p> <p>- Cartões de palavras (cf. Anexo F)</p> <p>- Cartão de Registo (cf. Anexo G)</p> <p>- Cartolina</p> <p>- Cola</p> <p>- Manual de Português (cf. Anexo H)</p>	
--	---	---	--	--

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo geral: Contar até cem</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números até vinte e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. - Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural; - Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até vinte. <p>Objetivo geral: Sistema de numeração decimal</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova 	<p>Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 – 14h10 (10')</p> <p>14h10 – 14h15 (5')</p> <p>14h15 – 14h20 (5')</p> <p>14h20 – 14h25 (5')</p> <p>14h25 – 14h45 (20')</p>	<p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; - Sessão de relaxamento: os alunos ouvem uma música de relaxamento, com vista a promover o desenvolvimento da capacidade de concentração. - Entrega de uma nova carta do amigo secreto com uma nova pista, em que os alunos tomam conhecimento que se devem deslocar até à Casa dos Números, sem passar na Loja de Música. - Apresentação de um novo desafio: os alunos conhecem o Sr. Pensamento, que de imediato começa a recitar umas rimas sobre números. De seguida, propõe um desafio à turma: mostrar que é capaz de identificar os números através de operações matemáticas. - Realização do desafio proposto pelo Sr. Pensamento: os alunos realizam um conjunto de operações de modo a 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com colunas - Música - Carta do amigo secreto (cf. Anexo I) - Computador com ligação à internet - Quadro interativo - Programa <i>Voki</i> disponível em http://www.voki.com/prckup.php?scid=9177039&height=400&width=300 	<p>Comentário [S3]: Recurso multimédia adequado</p>
--	---	--	--	--

<p>posição marcada pela colocação do «0»;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que os números naturais entre 11 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades; - Ler e representar qualquer número natural até 20, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem. <p>Subdomínio: Adição</p> <p>Objetivo geral: Adicionar números naturais</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1. - Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; - Decompor um número natural inferior a 21 na soma das dezenas com as unidades. <p>Subdomínio: Subtração</p> <p>Objetivo geral: Subtrair números naturais</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p>	<p>14h45 – 15h00 (15')</p> <p>15h00 – 15h05 (5')</p>	<p>identificarem os números já aprendidos (1 a 10), complexificando-se com operações do género $10+1=11$; $10+2=12$, com vista a introdução dos números até ao 20. Durante este momento, é explicitado aos alunos, com recurso ao feixe de paus (material não estruturado), as adições exploradas de modo a proporcionar uma melhor compreensão das mesmas. Simultaneamente, são escritos no quadro os algarismos e respetivos nomes, por exemplo, mostrar que o número doze se representa pelo numeral <i>12</i> e se escreve <i>doze</i>.</p> <p><u>Nota:</u> esta opção, tendo como base as aulas de Didática de Matemática, rege-se pelo facto de permitir, numa fase seguinte, compreender melhor o conceito de dezena, uma vez que é mais abstrato em comparação ao nome dos nomes que se utiliza no dia-a-dia (dez, onze, doze, entre outros), promovendo-se assim a matemática com sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma folha de trabalho em torno dos números até ao 20, com o apoio do feixe de paus, com vista a apoiar a aprendizagem proporcionada. - Entrega de uma pista nova: o Sr. Pensamento elogia a turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Quadro interativo - Desafio do Sr. Pensamento (cf. Anexo J) - Feixe de paus - Quadro e caneta de quadro - Folha de trabalho (cf. Anexo K) - Feixe de paus - Computador com ligação à internet - Quadro interativo - Programa <i>Voki</i> 	
---	--	--	--	--

<p>- Objetivo: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Recontar uma história ouvida.</p>	<p>15h05 – 15h35 (30')</p>	<p>pela concretização do desafio, anunciando que merecem continuar a explorar o itinerário, propondo que conheçam a história do parque, direcionando-os até ao mesmo.</p> <p>- Apresentação da história do parque de Vila Verde: os alunos ouvem a narração da história ao mesmo tempo que visualizam os acontecimentos da mesma. Finalizada a narração, os alunos são orientados a centrar a sua atenção na palavra <i>dezena</i>, explorando-se o seu significado através de questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que aconteceu no parque?</i> • <i>A quem pediram ajuda os habitantes?</i> • <i>Que solução arranjou o Sr. Pensamento?</i> • <i>Como se chamava a primeira casa construída?</i> • <i>As vacas entravam todas ao mesmo tempo?</i> • <i>Quantas vacas podiam entrar nessa casa?</i> • <i>Que solução foi arranjada para as vacas ficarem todas juntas?</i> • <i>Como se chamava essa casa?</i> • <i>Como é que as vacas podiam entrar nessa casa? Era uma de cada vez também?</i> 	<p>disponível em http://www.voki.com/pickup.php?scid=9181599&height=400&width=300</p> <p>- Computador com ligação à internet</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- História (cf. Anexo L)</p> <p>- Ábaco</p> <p>- MAB</p> <p>- Quadro e caneta de quadro</p>	
--	----------------------------	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que será que significa uma dezena então?</i> <p><u>Nota:</u> durante este momento, a estagiária explica o que significa uma dezena, recorrendo a dois materiais estruturados para exemplificar, nomeadamente, o MAB e o ábaco.</p> <p>Após introduzido o conceito de dezena, os alunos tomam conhecimento que o número 11 é igual a 1 dezena e 1 unidade, observando a sua representação no ábaco e no MAB. De seguida, é exemplificado o mesmo para o número 12, procurando-se que sejam os próprios alunos a ilustrar o número 13 e 14, mostrando-se que o método é o mesmo para os restantes números. Por fim, alcançado o número 20, os alunos são estimulados a concluir que corresponde a 2 dezenas e 0 unidades, fazendo a associação que quando surge a possibilidade de formar um novo conjunto de dez na casa das unidades é necessário transferi-lo para a casa das dezenas, adicionando-se um.</p>		
	15h35 – 15h50 (15')	- Realização de uma folha de trabalho sobre o conceito de dezena e unidades.		
	15h50 – 16h00 (10')	- Auto e heteroavaliação dos alunos, através do registo		
			- Folha de trabalho (cf. Anexo M)	
			- MAB	
			- Quadro do Comportamento	
			- Computador	

		<p>comportamental no quadro do comportamento e da atribuição de pontos no <i>Class Dojo</i>.</p> <p>Entrega de uma folha de trabalho para realizar em casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Internet - <i>Software Class Dojo</i> disponível em http://www.classdojo.com/ - Folha de trabalho de casa (cf. Anexo N) 	
<p><u>Observações:</u> O registo dos percursos realizados no itinerário é feito com cores diferentes, de modo a que os alunos compreendam os diferentes caminhos percorridos.</p>				

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB

Estagiária: Sandra Lima

Data: 9 de janeiro de 2014

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade (domínio transversal a todos os momentos da aula)</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar;</p> <p>- Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p>	<p>Início: 9h00</p> <p>Fim: 12 h30</p> <p>Duração:</p> <p>9h00 – 9h10 (10’)</p> <p>9h10 – 9h15 (5’)</p>	<p>Atividade: <i>Aprendo, colaborando!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Entrada dos alunos na sala.</p> <p>- Escrita da data no quadro pela estagiária: os alunos identificam o dia, mês e ano, indicando assim a data a ser</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação</p>

<p>Bloco 2: Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Conteúdo: Desenvolvimento auditivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica sons isolados do meio próximo e da natureza. <p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria</p> <p>Subdomínio: Localização e orientação no espaço</p> <p>Objetivo geral: Situar-se e situar objetos no espaço</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos; - Reconhecer que um objeto está situado à frente de outro e utilizar corretamente as expressões «mais perto» e «mais longe». 		<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Podemos falar uns com os outros quando vemos o filme?</i> ○ <i>O que podemos encontrar no cinema?</i> ○ <i>A organização das cadeiras é igual à da sala de aula? Então como é?</i> ○ <i>O que é preciso para entrar no cinema? Podemos chegar lá e entrar logo? Então?</i> <p><u>Nota:</u> através deste diálogo, os alunos compreendem que a sala foi modificada, estando idêntica a uma sala de cinema e, por isso, têm de pedir um bilhete de cinema para entrar, descobrir o local onde vão visualizar o filme e estar em silêncio.</p> <p>(5°) • <u>2º Momento:</u> distribuição dos bilhetes de cinema – os alunos tomam conhecimento que a cada fila corresponde uma letra e que cada cadeira dessa fila tem um número. Para saber onde se devem sentar devem ver no bilhete o respetivo lugar.</p> <p>(15°) • <u>3º Momento:</u> entrada dos alunos na sala: entram na sala três alunos de cada vez, procurando o lugar expresso no bilhete. Durante este momento, a estagiária observa as estratégias mobilizadas, apoiando os alunos sempre que estes evidenciem necessidade.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Oferta Complementar: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar regras de convivência e respeito mútuo; • Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva; • Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária</p> <p>- Objetivo: Compreender o essencial dos textos ouvidos e lidos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos mobilizando conhecimentos prévios; - Recontar uma história ouvida. <p>Objetivo: Dizer e contar, em termos pessoais e criativos</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (plástica). 	<p>(5^o)</p> <p>(25^o)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4^o Momento: visualização da animação <i>O segredo do sucesso: trabalho em equipa</i>. <u>Nota:</u> o título da animação não será facultado no início da mesma, com o objetivo de se proceder a um momento reflexivo na atividade seguinte. É ainda de salientar que caso necessário os alunos têm oportunidade de visualizar novamente o filme. • 5^o Momento: Exploração da atividade <i>Refletir para aprender!</i>: os alunos são incentivados, numa primeira fase, a recontar a animação observada, identificando as personagens e as ações que as mesmas realizaram. Posteriormente, numa segunda fase, são orientados a refletir sobre a mensagem que a animação poderá estar a transmitir, procurando-se dar um título à mesma. Estes momentos são orientados através de questões como: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Quem eram as principais personagens do filme que viram?</i> ○ <i>O que lhes aconteceu?</i> ○ <i>Como acham que o coelho se sentia no início? Porquê?</i> ○ <i>Esse sentimento foi desaparecendo ou mantendo-se?</i> 		
---	--	---	--	--

	<p><i>Porquê?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>E o mágico sentia-se da mesma forma que o coelho ou de modo diferente? Porquê?</i> ○ <i>Esse sentimento mudou ou manteve-se? Porquê?</i> ○ <i>E tu o que sentiste ao ver o filme? Por que motivo te sentiste assim?</i> ○ <i>Se tivessem de escolher uma personagem qual seria?</i> <p><i>Porquê?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Mudavam alguma coisa nessa personagem? O quê e porquê?</i> ○ <i>O que acharam do final do filme? Concordaram ou não?</i> <p><i>Porquê?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Qual será a mensagem que este pequeno filme pretende mostrar?</i> ○ <i>Será que é correto não trabalhar com o outro quando o trabalho não é individual? Porquê?</i> ○ <i>Quando trabalhamos em grupo como se deve agir então?</i> ○ <i>E acham que é importante trabalhar em grupo? Porquê?</i> ○ <i>E vocês gostam de trabalhar em grupo?</i> ○ <i>O que podem melhorar quando trabalharem em grupo outra vez?</i> 		
--	--	--	--

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo geral: Contar até cem</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que os números naturais entre 11 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades; - Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até vinte. <p>Objetivo geral: Sistema de numeração decimal</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designar dez unidades por uma dezena - Saber de memória a sequência dos nomes dos números até vinte <p>Subdomínio: Adição</p> <p>Objetivo geral: Adicionar números naturais</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1. - Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por 	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p> <p>14h00 – 14h10 (10')</p> <p>14h10 – 14h15 (5')</p> <p>14h15 – 14h25 (10')</p> <p>14h25 – 15h25 (1h')</p>	<p>turma a sua caracterização, procedendo ao registo fotográfico para posterior exposição no blogue da turma.</p> <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; - Sessão de relaxamento: os alunos ouvem uma música de relaxamento, com vista a promover o desenvolvimento da capacidade de concentração. - Entrega de uma nova carta do amigo secreto com uma nova pista, em que os alunos tomam conhecimento que se devem deslocar até ao Banco para conhecer o novo desafio. - Exploração do jogo do <i>Banqueiro</i>: numa primeira fase, a Sra. Viviana, a banqueira de Vila Verde, explicita aos alunos que ao longo do jogo vão utilizar o material multibásico explorado no dia anterior, lembrando que uma barra é constituída por dez cubos, logo representa uma dezena e é formada por dez unidades (cubos). Numa segunda fase, os alunos tomam 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotográfica - Computador - Música - Carta do amigo secreto (cf. Anexo H) - Programa <i>Voki</i> disponível em http://www.voki.com/pi 	<p>Máquina</p>
---	--	---	---	----------------

<p>manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 1: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Conteúdo: A sua escola</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma. 		<p>conhecimento das regras do jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Em primeiro lugar, é explicitado à turma que o jogo será realizado em grupos, sendo que quatro elementos do grupo têm como função lançar o dado e receber os cubos e um elemento a função de ser o porta-voz, guardando as peças ganhas; Em segundo lugar, que um aluno vai ser o banqueiro, sendo este selecionado tendo em conta o comportamento adequado evidenciado no tempo da manhã; Em terceiro lugar, que o aluno banqueiro tem a responsabilidade de gerir todas as peças do jogo e, quando um aluno lançar o dado, tem de lhe dar peças (cubos) conforme as pintas sorteadas; Em quarto lugar, todos devem estar atentos, uma vez que cada aluno tem de registar o números de cubos que cada grupo ganha em cada jogada; Por último, no final das quatro jogadas, cada grupo conta os cubos que acumulou e, caso o total seja um número igual ou superior a 10 podem trocar 10 cubos por uma barra com o banqueiro. 	<p>ckup.php?scid=9181653 &height=400&width=300</p> <ul style="list-style-type: none"> - MAB - Dado - Folha de registo (cf. Anexo I) - Gravata 	
---	--	---	---	--

	15h25 – 15h40 (15')	<p>Explicitadas as regras do jogo, é exemplificado o procedimento do jogo: um aluno do grupo 1 lança o dado, pedindo ao banqueiro tantas peças quantas as pintas que saíam. De seguida, desloca-se para a mesa do seu grupo, dando as peças ao porta-voz. Paralelamente, todos os alunos registam o número de pintas saídas na coluna da primeira jogada da tabela do grupo 1. O mesmo exercício é realizado para todos os grupos e para as restantes jogadas. No final do jogo, cada grupo conta os cubos que juntou, verificando se os pode trocar por uma barra. Caso concluam que podem pedir uma barra ao banqueiro, o porta-voz tem de explicar o porquê da troca para poder efetuá-la.</p> <p>- Diálogo sobre o jogo explorado: os alunos analisam os resultados obtidos por cada grupo, elaborando-se um gráfico de barras da pontuação. De seguida, através do gráfico, analisa-se as maiores e menores pontuações, bem como os grupos que conseguiram formar uma dezena de cubos e os que não conseguiram, procurando-se explicar o motivo de não terem conseguido.</p>	- Quadro e caneta de quadro	
--	---------------------	---	-----------------------------	--

	15h40 – 15h50 (10')	<p>- Auto e heteroavaliação dos alunos, através do registo comportamental no quadro do comportamento e da atribuição de pontos no <i>Class Dojo</i>.</p> <p>Entrega de uma folha de trabalho para realizar em casa.</p>	<p>- Computador com internet</p> <p>- <i>Software Class Dojo</i> disponível em http://www.com/</p> <p>- Folha de trabalho de casa (cf. Anexo J)</p>	
<p><u>Observações:</u> O registo dos percursos realizados no itinerário é feito com cores diferentes, de modo a que os alunos compreendam os diferentes caminhos percorridos.</p>				

Comentário [S6]: Recurso interessante

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB

Estagiária: Sandra Lima

Data: 10 de janeiro de 2014

Áreas Curriculares/Domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade (domínio transversal a todos os momentos da aula)</p> <p>- Objetivo: Respeitar regras de interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escutar os outros e esperar a sua vez para falar;</p> <p>- Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>- Objetivo: Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimento.</p>	<p>Início: 10h30</p> <p>Fim: 12 h30</p> <p>Duração:</p> <p>10h30 – 10h40 (10')</p>	<p>Atividade: <i>V de vitória ou de Vitória?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><i>Observação:</i> Antes da entrada dos alunos na sala de aula, a estagiária espalha pela sala fotografias das personagens que acompanharam a turma ao longo da semana.</p> <p>- Entrada dos alunos na sala.</p>		<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação</p>

<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinalar palavras desconhecidas; - Cumprir instruções; - Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. <p>- Objetivo: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. <p>- Objetivo: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos. <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>- Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; <p>- Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomear e pronunciar o fonema /v/; - Fazer corresponder a forma maiúscula da letra v; - Reconhecer as letras do alfabeto já aprendidas e os respetivos 	<p>10h40 – 10h45 (5')</p> <p>10h45 – 11h00 (15')</p> <p>11h00 – 11h15 (15')</p>	<p>- Escrita da data no quadro pela estagiária: os alunos identificam o dia, mês e ano, indicando assim a data a ser escrita.</p> <p>- Diálogo sobre os elementos estranhos na sala de aula: os alunos procuram descobrir o que está diferente na sala, identificando as fotografias das personagens que acompanharam a semana letiva. De seguida, as fotografias são coladas no quadro branco e os alunos são orientados a nomear o nome de cada personagem. Paralelamente, a estagiária vai escrevendo o nome indicado pelos alunos por baixo da respetiva personagem. Após este momento, os alunos são incentivados a encontrar o elo comum entre os nomes escritos, identificando assim o fonema /v/ maiúsculo.</p> <p>- Explicitação do desenho da consoante v maiúscula: os alunos observam e ouvem as indicações da estagiária sobre o desenho da letra, enquanto esta a desenha no quadro. De seguida, os alunos, através do uso do dedo, desenharam a letra no ar e depois na mesa, orientando-se pelas indicações da estagiária. Por fim, os alunos procuram desenhar o fonema /v/, na forma maiúscula e minúscula, com recurso à plasticina.</p>	<p>- Quadro e caneta de quadro</p> <p>- Fotografias das personagens do itinerário (cf. Anexo A)</p> <p>- Patafix</p> <p>- Quadro e caneta de quadro</p> <p>- Quadro e caneta de quadro</p> <p>- Plasticina</p>	<p>direta;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da participação oral (cf. Anexo H) - Grelhas de verificação da atividade desenvolvida (cf. Anexos I, J, K)
--	---	---	--	--

<p>segmentos fônicos.</p> <p>Área Curricular: Expressão Plástica</p> <p>Bloco 1: Descoberta e organização progressiva de volumes</p> <p>Conteúdo: Modelagem e escultura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da plasticina; • Modelar usando apenas as mãos. <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p>	<p>11h15 – 11h30 (15')</p> <p>11h30 – 11h35 (5')</p> <p>11h35 – 11h45 (10')</p>	<p>- Realização da página 67 do manual de português, com vista a consolidação da consoante v maiúscula.</p> <p><u>Nota:</u> os alunos que evidenciarem um ritmo de trabalho mais acelerado são incentivados a criar frases com as palavras apresentadas nos exercícios do manual.</p> <p>- Aparecimento da voz do amigo secreto: finalizada a tarefa anterior, surge na sala um comunicado de voz do amigo secreto, no qual o mesmo afirma que se encontra muito satisfeito com a turma, uma vez que têm desenvolvido todos os desafios propostos ao longo do percurso pelo itinerário e que, por isso mesmo, merecem deslocar-se até à Casa dos Nomes.</p> <p>- Breve diálogo sobre o comunicado: os alunos expressam a sua opinião sobre o escutado, manifestando a sua opinião sobre o sexo do amigo secreto. Após este momento, em que os alunos identificam que o amigo secreto é afinal uma amiga secreta, a turma procede à concretização do desafio lançado pela mesma, procurando encontrar o caminho mais perto para a Casa dos Nomes.</p> <p>- Apresentação de um novo desafio: os alunos, aquando da chegada</p>	<p>- Manual de Português (cf. Anexo B)</p> <p>- Recado do amigo secreto (cf. Anexo C)</p> <p>- Computador com colunas</p> <p>- Itinerários</p> <p>- Computador com colunas e ligação à</p>	
--	---	--	--	--

<p>Bloco 3: À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p>Conteúdo: Os seus itinerários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever os seus itinerários diários. <p>Conteúdo: Localizar espaços em relação a um ponto de referência (conteúdo presente ao longo do dia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perto de/longe de; em frente de/atrás de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas; <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Conhecer o alfabeto e os grafemas <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomear e pronunciar o fonema /v/; - Fazer corresponder a forma minúscula e maiúscula da letra v; - Reconhecer as letras do alfabeto já aprendidas e os respetivos segmentos fónicos. <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e 	<p>11h45 – 11h50 (5')</p> <p>11h50 – 12h25 (35')</p> <p>Início: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração: 14h00 – 14h15 (15')</p>	<p>à Casa dos Nomes, conhecem o Sra. Vitória, a qual lhes informa que tem andado muito confusa e que precisa de ajuda para organizar a Casa, sendo esse o próximo desafio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do jogo <i>Aí, que confusão!</i>: os alunos tomam conhecimento que vão fazer jogos interativos em torno da consoante aprendida, propostos pela escola virtual. Assim, à vez, os alunos vão ao quadro interativo realizando as tarefas apresentadas, como por exemplo: identificar palavras em que está presente o fonema /v/, associar frases a imagens, organizar palavras segundo as sílabas nela presentes e/ou completar pequenos textos. No decorrer da concretização dos jogos os alunos são estimulados a ler as palavras, bem como as frases presentes nos mesmos. Paralelamente a esta atividade, os alunos vão registando as palavras identificadas, através da sua organização segundo o número de sílabas. <p>INTERVALO DO ALMOÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala; 	<p>internet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>Voki</i> disponível em http://www.voki.com/pickup.php?scid=9181689&height=400&width=300 - Computador com colunas e acesso à internet - Folha de registo (cf. Anexo D) 	
--	---	--	--	--

<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinalar palavras desconhecidas; - Cumprir instruções; - Objetivo: Produzir um discurso oral com correção. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível, articulando corretamente as palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. - Objetivo: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar ideias e sentimentos. 	<p>14h55 – 15h40 (45’)</p>	<p>Num segundo momento, os alunos tomam conhecimento que na videoconferência, em que vão participar, vão estar presentes a turma do 1º B da escola deles e, ainda a turma do 1ºB e do 1ºD da Escola de Moutidos, devendo cada turma apresentar um dos trabalhos realizados ao longo da semana, de modo a mostrar uma aprendizagem desenvolvida.</p> <p>Por fim, num terceiro momento, os alunos decidem a atividade a apresentar às outras turmas e as aprendizagens que desenvolveram com a mesma, bem como o porta-voz da turma.</p> <p>- Realização de uma atividade de videoconferência com as turmas 1º B e 1º D da Escola de Moutidos e 1º A e 1º B da Escola do Corim. Cada turma apresenta um dos trabalhos desenvolvidos ao longo da semana de aulas às restantes turmas, sendo que cada uma tem dez minutos de apresentação.</p> <p><u>Nota:</u> Esta atividade visa uma maior interação entre as turmas do agrupamento, proporcionando um momento diferente de partilha de conhecimentos e de coconstrução de novos saberes. É de salientar que, na semana de 13 a 17 de janeiro, apesar de não corresponder à semana de intervenção da estagiária, a mesma realizará uma nova videoconferência, no dia de quarta-feira, com os mesmos participantes, em que os alunos de cada</p>	<p>- Computador com colunas e ligação à internet</p>	
---	----------------------------	---	--	--

		<p>turma irão proceder a uma avaliação da primeira videoconferência, salientando as aprendizagens realizadas com as diversas apresentações e os aspetos que mais gostaram e os que menos gostaram.</p>		
	15h40 – 15h55 (15')	<p>- Diálogo sobre a atividade desenvolvida: os alunos partilham a sua opinião sobre a videoconferência, referindo os aspetos positivos e negativos, bem como o que aprenderam com as apresentações das outras turmas. Simultaneamente, a estagiária vai registando as diversas opiniões. Após este momento, os alunos ficam a saber que na próxima semana terão a oportunidade de participar numa nova videoconferência, em que cada um poderá expressar a sua opinião, tal como realizado num momento anterior.</p>		
		<p>INTERVALO DA TARDE</p>		
	16h00 – 16h30 (30')	<p>- Entrada dos alunos na sala;</p>	<p>- Computador com colunas e ligação à internet</p>	
	16h30 – 16h40 (10')	<p>- Diálogo com o Sr. Paulo: a turma fica a saber que o desafio da videoconferência foi concretizado de forma correta e adequada e, tal</p>	<p>- Programa <i>Voki</i> disponível em</p>	
	16h40 – 16h45 (5')	<p>como prometido, vão desvendar a última pista, pista essa que levará à famosa casa da amiga secreta.</p>	<p>http://www.voki.com/pickup.php?scid=9181728&height=400&width=3</p>	

<p>Área Curricular: Português</p>	<p>16h45 – 16h50 (10')</p>	<p>- Chegada à casa da amiga secreta: é comunicado aos alunos que ocorreu um imprevisto e que a amiga secreta ficou presa no aeroporto, pelo que terão de esperar até à próxima semana, dia 17 de janeiro, para a conhecer. Para registar os dias que antecedem a chegada da amiga secreta é apresentado à turma o calendário do mês de janeiro, no qual, em cada dia, deve ser colocada uma cruz para se saber o total de dias que faltam para a chegada da amiga. Além disso, os alunos ficam a saber que como recompensa a amiga secreta enviou um novo livro para ler na Hora do Conto de sexta-feira, direcionando a turma para a biblioteca.</p> <p><u>Nota:</u> Esta nova rotina é exemplificada pela estagiária, a qual, com o apoio da turma, coloca uma cruz no dia correspondente, sendo, posteriormente, realizada pelo ajudante do dia. Além disso, é de registar que a amiga secreta visitará a sala de aula na semana seguinte, dia 17, à tarde. Esta amiga é uma intérprete de Língua Gestual e irá ensinar a canção <i>Eu tenho um amigo</i> em Língua Gestual, bem como os gestos que simbolizam as letras já aprendidas e algumas palavras.</p>	<p>00</p> <p>- Itinerários</p> <p>- <i>Email</i> enviado à turma (cf. Anexo E)</p> <p>- Calendário (cf. Anexo F)</p>	
	<p>16h50 – 16h55 (5')</p>	<p>- Atualização do blogue da turma: os alunos nomeiam o que vamos registar no blogue acerca das atividades desenvolvidas e das</p>		

Anexo 2A-II – Percurso de aula do dia 28 de novembro de 2013
Áreas Curriculares Predominantes:

- Português;
- Expressão Dramática;
- Estudo do Meio;
- Matemática.

Atividades/Estratégias:

9h00 – 9h50 → Exploração da obra *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares:

- Momento de pré-leitura – os alunos preveem o conteúdo da história, identificando os animais existentes na capa, bem como o seu meio de locomoção.
- Momento de leitura – a turma ouve a narração da história, visualizando simultaneamente o texto e as respetivas ilustrações;
- Momento de pós-leitura – a turma é dividida em dois grupos, sendo que cada grupo dramatizará a obra, tendo o grupo que observa a responsabilidade de verificar se a dramatização está a ser realizada corretamente. Cada aluno irá retirar de um saco a personagem que irá mimar, devendo imitar o animal ao nível dos gestos e som característicos.

Intervalo da manhã

10h40 – 11h00 → Diálogo sobre a obra explorada: os alunos fazem o reconto da história, identificando a ordem em que as personagens saem do sofá, identificando a cardinalidade dos elementos que ainda permanecem no mesmo e as subtrações inerentes. Seguidamente, efetuam contagens progressivas e regressivas dos animais presentes na história, apoiados pelos cartões utilizados para sorteio das personagens.

11h00 – 12h00 → Consolidação dos conteúdos explorados anteriormente (números naturais até 10 e contagens progressivas e regressivas), através da realização das páginas 55, 56 e 57 do manual de matemática.

12h00 – 12h20 → Exploração do *software* Sebran, para concretização de um jogo interativo relativo à cardinalidade de conjuntos, adição e subtração.

Intervalo do almoço

14h15 – 14h30 → Diálogo sobre a obra *Todos no sofá*, orientado para os nomes dos animais das personagens: os alunos devem identificar os nomes mais longos e os mais curtos, organizando os animais em grupos segundo o número de sílabas do seu nome.

14h30 – 15h15 → Exploração do jogo *Peça a Peça*

Inicialmente, é dito à turma que o João, personagem da obra explorada, emprestou um jogo muito engraçado, sendo apresentado o título do mesmo. Os alunos devem tentar adivinhar em que consiste o jogo, sendo que após algumas previsões é apresentada uma peça de dominó, cujos constituintes são uma ilustração do pato e a palavra propriamente escrita. Neste momento, são analisados os conhecimentos prévios dos alunos, no que refere às regras do jogo do dominó.

Seguidamente, cada aluno retira uma peça do dominó, sendo que o jogo começa com a explicitação do mesmo, em que a estagiária é a primeira a jogar. Os alunos devem ler a palavra existente na sua peça de modo a verificar se consegue colocar a peça no quadro.

Finalizado o jogo, de forma aleatória, os alunos são convidados a ler as palavras presentes no dominó.

15h15 – 15h45 → Exploração do jogo *Em palavras vou pensar para frases formar!*: os alunos devem formar duas ou três frases, oralmente, com palavras do jogo do dominó. Paralelamente, a estagiária escreve-as no quadro e, alternadamente, solicita a leitura das mesmas. Posteriormente, os alunos copiam para o caderno de português de casa para posterior leitura e ilustração.

15h45 – 16h00 – Diálogo sobre o comportamento da turma: auto e heteroavaliação do comportamento dos alunos.

Anexo 2A-IIIb – Grelha de avaliação da participação oral

Grelha de Avaliação da Participação Oral									
Agrupamento de Escolas de Aguas Santas							Semana:		
Escola: Centro Escolar de Cotim				Orientadora Cooperante: Isabel Silva			Turma: 1º B N.º alunos: 26		
Participação Oral									
Quantidade			Qualidade		Regulada			Observações:	
Voluntária	Solicitada	Não Participa	Pertinente	Adequada	Respeita a Sua vez	Respeita Opiniões	Sabe Ouvir		
A									
AM									
AS									
B									
BM									
CG									
CM									
D									
DR									
DM									
E									
G									
GU									
H									
IS									
I									
JF									
L									
LF									
LM									
M									
MJ									
MC									
N									
P									
T									

Anexo 2A-IIIc – Grelha de avaliação de Português

Grelha de Avaliação da Atividade Desenvolvida - Português						
Agrupamento de Escolas de Aguas Santas					Dia:	
Escola: Centro Escolar de <u>Codim</u>		Orientadora Cooperante: Isabel Silva			Turma: 1º B N.º alunos: 26	
	Identifica o som que se repete no trava-linguas	Produz oralmente o trava-linguas, articulando corretamente as palavras	Reconhece as diferentes representações gráficas da letra t	Rodeia as diferentes representações gráficas da letra t em textos e palavras	Indica palavras com o fonema /t/	Lê palavras cujas letras já aprendeu, estabelecendo a correspondência letra/som
A						
AM						
AS						
B						
BM						
CG						
CM						
D						
DR						
DM						
E						
G						
GU						
H						
IS						
I						
JF						
L						
LF						
LM						
M						
MJ						
MC						
N						
P						
T						
Observações:						

Anexo 2A-IIId – Grelha de avaliação de Matemática

Grelha de Avaliação da Atividade Desenvolvida – Matemática		
Agrupamento de Escolas de Aguas Santas		Dia:
Escola: Centro Escolar de <u>Comm</u>	Orientadora Cooperante: Isabel Silva	Turma: 1 ^o B N.º alunos: 26

	Motivação	Empenho	Preenche a tabela, completando com as quantidades dos alimentos ingeridos pela lagarta	Lê e interpreta informação contida em tabelas	Forma conjuntos de acordo com o fruto preferido da turma	Consegue estabelecer os critérios a utilizar na construção da tabela da fruta preferida	Observações
A							
AM							
AS							
B							
BM							
CG							
CM							
D							
DR							
DM							
E							
G							
GU							
H							
IS							
I							
JF							
L							
LF							
LM							
M							
MJ							
MC							
N							
P							
T							

Anexo 2A-IIIe – Grelha de avaliação de Estudo do Meio

Grelha de Avaliação da Atividade Desenvolvida – Estudo do Meio		
Agrupamento de Escolas de Águas Santas		Dia:
Escola: Centro Escolar de Corim	Orientadora Cooperante: Isabel Silva	Turma: 1º B N.º alunos: 26

	Motivação	Empenho	Identifica as fases de vida da lagarta	Identifica características da lagarta e da borboleta, referindo as diferenças existentes	Agrupa animais segundo o seu meio de locomoção	Identifica e nomeia os animais possíveis de ter em casa	Sugere um animal a adotar para a sala	Observações
A								
AM								
AS								
B								
BM								
CG								
CM								
D								
DR								
DM								
E								
G								
GU								
H								
IS								
I								
JF								
L								
LF								
LM								
M								
MJ								
MC								
N								
P								
T								

Anexo 2A-IIIif – Grelha de avaliação de Expressão Musical

Grelha de Avaliação da Atividade Desenvolvida – Expressão Musical

Agrupamento de Escolas de Aguas Santas
 Escola: Centro Escolar de Corim Orientadora Cooperante: Isabel Silva Dia: |
 Turma: 1º B N.º alunos: 26

	Identifica o som do piano	Identifica o som da flauta	Identifica a harpa	Identifica as maracas	Identifica a guitarra	Identifica o violino	Identifica o xilofone	Identifica a pandeireta	Observações
A									
AM									
AS									
B									
BM									
CG									
CM									
D									
DR									
DM									
E									
G									
GU									
H									
IS									
I									
JF									
L									
LF									
LM									
M									
MU									
MC									
N									
P									
T									

Anexo 2A-IV – Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ESE | POLITÉCNICO
DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Isabel Silva

Ano/Turma: 1ºB

Estagiária observada: Sandra Lima

Data: 9 de janeiro de 2014

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

Ao longo da semana de 6 a 10 de janeiro, serão desenvolvidas diversas atividades em torno da exploração de um itinerário de uma pequena região fictícia, *Vila Verde*. Esta opção baseou-se na necessidade de promover uma interligação entre as atividades desenvolvidas, procurando-se assim evitar quebras no ritmo de trabalho, bem como na ligação das atividades. Desta forma, a semana foi planificada com a intencionalidade de promover a articulação curricular entre as diversas áreas do saber.

Tendo em conta que a observação da prática pedagógica será realizada no dia 9 de janeiro, entre as catorze e as dezasseis horas, o presente guião irá incidir sobre as atividades a desenvolver nesse período de tempo. Desta forma, essa fase do dia consistirá no momento em que os alunos tomam conhecimento que têm concretizado corretamente todos os desafios e, por esse motivo, merecem continuar a explorar o itinerário, recebendo indicações para alcançar o Banco de Vila Verde. Neste primeiro momento desenvolvem-se aprendizagens em torno da área curricular de Matemática, subordinada, essencialmente, ao domínio da Geometria, mais precisamente, no subdomínio da localização e orientação no espaço, inserido no Programa de Matemática do Ensino Básico, e da área curricular de Estudo do Meio, mais especificamente, no bloco 3 relativo à descoberta das inter-relações entre espaços, inseridos no Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este momento tem como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades em torno das áreas especificadas mas também estimular a curiosidade dos alunos para o desafio

que irá surgir aquando da chegada ao Banco, bem como estimular uma motivação acrescida para uma participação cada vez mais ativa no decorrer das aulas. O segundo momento da aula consiste no surgimento da Sra. Viviana, a banqueira de Vila Verde, que explicitará aos alunos o desafio, sendo este a exploração do jogo do banqueiro. Esta atividade cria oportunidade de os alunos consolidarem conhecimentos em torno das contagens e ainda do conceito de dezena, abordado no dia anterior. Assim sendo, neste segundo momento desenvolvem-se essencialmente aprendizagens em torno da área curricular de Matemática, subordinada ao domínio dos Números e Operações, essencialmente, os subdomínios Números Naturais e Adição. Contudo, são também promovidas aprendizagens em torno da área curricular de Estudo do Meio, a saber, o bloco 1 relativo à descoberta dos outros e das instituições, através das dinâmicas de trabalho grupal. Por fim, é de referenciar que a área curricular de Português, no que respeita ao domínio da Oralidade, está presente em todos os momentos da aula.

O desenvolvimento da atividade pedagógica acima referenciada surgiu da observação e das práticas pedagógicas que têm vindo a ser realizadas pela estagiária no contexto, no qual teve a oportunidade de constatar o entusiasmo e interesse que a turma demonstra em participar em atividades de caráter lúdico. Paralelamente, aquando da inserção do amigo secreto a turma evidenciou uma enorme motivação e interesse nas atividades desenvolvidas, tendo, por isso, prolongado o suspense em torno dessa personagem, com vista a enriquecer as atividades futuras e, conseqüentemente, promover aprendizagens mais significativas para os alunos, uma vez que revelam um maior à vontade para participar.

A opção pelo jogo do banqueiro vai ao encontro do exposto, uma vez que é uma atividade lúdica que proporciona o desenvolvimento de atividades em torno do conceito de dezena, bem como de adições, permitindo assim que alunos como o H, o DR, o E e o JF desenvolvam a sua capacidade de cálculo mental.

No que respeita à organização da turma, a opção pelo trabalho em pequenos grupos baseou-se no facto de a turma evidenciar necessidade de desenvolver competências em torno da dinâmica de grupos, uma vez que alguns alunos revelam alguma dificuldade em compreender as regras do trabalho em grupo e ainda as vantagens que o mesmo provoca no processo educativo, como é o caso do H, do AM,

do I, do P e da CM. É ainda de salientar que a postura da estagiária basear-se-á numa postura que promova a autonomia dos alunos e a sua competência de interagida, assumindo-se esta como orientadora das ações a desenvolver, dando um papel cada vez mais ativo aos alunos.

No que concerne ao conteúdo a ser explorado com a atividade pedagógica, este surgiu de um diálogo com a professora cooperante, em que se estabeleceu os conteúdos que a estagiária deveria explorar no decorrer da presente semana, tendo como base os manuais escolares.

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

Tendo em conta o caráter lúdico da atividade, a estagiária prevê algumas dificuldades na gestão do grupo. Num primeiro momento, aquando da iniciação do jogo poderão surgir algumas dificuldades de compreensão das regras, bem como do procedimento do jogo. De modo a contornar este problema, a estagiária exemplificará inicialmente todas as regras e o funcionamento do jogo, procedendo a uma demonstração do mesmo, executando assim uma tarefa demonstrativa. Além disso, poderão surgir alguns distúrbios em relação ao papel de cada aluno, pelo que a estagiária procurará explicar que cada um desempenha uma função, devendo apoiar o grupo ao longo de todo o jogo, e, ainda, que numa atividade futura os papéis serão invertidos.

O ruído pode também constituir-se como uma dificuldade, dificuldade essa que poderá ser contornada com a proibição do grupo jogar em determinada jogada, recebendo zero pontos, ou com a impossibilidade de participar no jogo, opção esta que será um último recurso.

Simultaneamente, a gestão do tempo poderá também constituir como uma dificuldade, uma vez que o tempo calculado para a realização da atividade poderá não ser o mais adequado ao ritmo da concretização da tarefa. De modo a ladear este possível obstáculo, a estagiária procurará adaptar as estratégias utilizadas ao feedback que os alunos vão facultando, através da observação do empenho, interesse, motivação e compreensão dos conteúdos explorados.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Tendo em conta que será o terceiro momento de observação da estagiária, esta considera relevante a importância de ser observada a evolução do seu discurso ao longo de toda a atividade, no que respeito o tom de voz, a clareza da linguagem e a acessibilidade da mesma ao conteúdo a explorar, de modo a ser possível verificar se houve esse evolução é significativa relativamente às ações anteriores e que aspectos ainda pode melhorar em intervenções futuras, quer no período de prática pedagógica, quer enquanto futura professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Conjuntamente, emerge a necessidade de observar a evolução que a estagiária demonstra nas interações estabelecidas com os alunos, de modo a cativá-los e incentivá-los para as atividades promovidas, com vista um desenvolvimento de aprendizagens integradas e integradoras. Assim, é importante focar em aspectos como a confiança que a estagiária demonstra nas suas práticas e nas suas interações com a turma, verificando se a mesma transmite segurança e afetividade aos alunos e se cria um ambiente descontraído e estimulante, no qual existe gosto pela aprendizagem, respeito pelos outros e pelas regras de convivência em grupo e na sala de aula.

Por último, mas não menos relevante, é importante atentar à capacidade da estagiária refletir na ação e mobilizar essa reflexão nas suas ações, flexibilizando a sua prática de acordo com os interesses, motivações e necessidades que a turma vai evidenciando.

Anexo 2A-V – Narrativa individual

Narrativa Reflexiva Individual - Mês de janeiro

No âmbito do período de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido entre os meses de outubro e janeiro, emerge a presente narrativa individual que dará seguimento às duas narrativas já redigidas, confluindo numa reflexão final em torno da metodologia de investigação-ação. Neste sentido, encarando o exercício reflexivo transversal a todo o processo de investigação-ação, recordar-se-á, brevemente, as análises reflexivas apresentadas nas narrativas antecedentes e, dar-se-á uma continuidade às mesmas, com ênfase nas etapas da ação e da avaliação, procurando-se ilustrar o percurso desenvolvido e o seu contributo na compreensão pessoal e profissional do que significa ser professora e como ser professora.

A observação, base de suporte da ação educativa, é encarada como o primeiro momento no processo cíclico da investigação-ação, tendo sido crucial na recolha e registo de dados, sob a forma de notas de campo, para posterior análise, interpretação, problematização e compreensão das situações que iam surgindo no contexto. Com efeito, foi através desta análise crítica, na qual a reflexão já assumia um papel de relevo, que as ações pedagógicas foram sendo sustentadas e, da qual surgiram as planificações elaboradas com uma intencionalidade intrínseca cada vez mais acrescida, procurando a coconstrução de saberes de modo integrado e integrador, tal como ilustrado nas narrativas anteriores. Desta forma, acredito que as dificuldades sentidas inicialmente foram ultrapassadas e que o período de estágio foi essencial para desenvolver competências pessoais de observação e planificação que visassem o desenvolvimento holístico dos alunos, de modo diferenciado, através da promoção da interdisciplinaridade, da diversidade de estratégias e de recursos, para que cada aluno tivesse oportunidade de desenvolver aprendizagens significativas de acordo com o seu ritmo e modo de aprendizagem. Nesta linha de ideias, desenvolvi as competências que eram previstas no programa da unidade curricular no que respeita à “problematiza[ção de] teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos”, bem como a “mobiliza[ção] e articula[ção] de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas” (Flores e Forte, 2013, p.1). Tais competências vão ao encontro de uma das dimensões do Perfil Geral de Desempenho do profissional de educação disposto no decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, a saber, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois o professor tem a responsabilidade de “organiza[r] o ensino e promove[r] aprendizagens significativas] (...) no quadro de paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento

e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas”, tendo sempre em mente o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (Capítulo III, Ponto 2, alíneas c e g).

Relembrando que a Prática Pedagógica Supervisionada se orientou pela metodologia de investigação-ação e que a planificação é visualizada como um processo de previsão do curso da ação pedagógica com uma intencionalidade educativa, essa ação emerge como a terceira etapa dessa metodologia. Deste modo, conforme o desenvolvimento das capacidades de observação e planificação, também a minha ação foi evoluindo de forma gradual, sendo que ao longo do período de estágio procurei orientar-me por uma pedagogia participativa, em que os alunos eram os sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos. Por isso mesmo, as minhas ações procuraram sempre considerar os conhecimentos prévios dos alunos e, através deles, estimular os mesmos a procurar autonomamente as respostas aos problemas e/ou situações que iam surgindo, evitando sempre dar as respostas, visto que assim, não estaria a criar oportunidades de os alunos construírem mais significativamente as suas aprendizagens. Tal pensamento vai ao encontro de Coll (2001) quando afirma que

nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração (...) não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver [e/ou apoiar] a nova situação (p. 19).

De igual modo, procurei sempre que os alunos participassem ativamente na resolução de conflitos, por exemplo, questionando-os sobre as suas ações e se acreditavam que as mesmas tinham sido as mais corretas e o que poderiam ter evitado, tendo sido frequente a procura de colocar os alunos no papel do outro. Tal opção justificou-se pela importância de orientar os alunos a compreender a necessidade de respeitar os outros e as suas características, pois revela-se fundamental apoiar os alunos a “reconhecer os seus direitos, respeitar os dos outros e assumir as suas responsabilidades (...)”, sendo que tal reconhecimento é mais significativo quando “não se faz no vazio, mas antes a partir de situações da vida real” (Santos, 2007, pp. 254–255).

Face ao exposto, no percurso palmilhado ao longo do período de estágio, o domínio da ação preconizou as maiores dificuldades sentidas e, paralelamente, criou inúmeras oportunidades significativas de desenvolvimento, quer de competências profissionais quer pessoais. Nesta linha de ideias, o aumento progressivo da responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem revelou-se fundamental para a evolução concretizada neste domínio., uma vez que proporcionou a tomada de consciência da complexidade da ação docente, exigindo cada vez mais uma atenção e sensibilização acrescida aos interesses, motivações e necessidades da turma e de cada aluno individualmente, para que a mediação

Comentário [S1]:
Os alunos para que não seja confundido com os conhecimentos prévios.

Comentário [S2]:
Para não gerar conflitos

das situações de aprendizagem fossem ao encontro do observado, mas sem discernir a planificação elaborada. Assim, posso afirmar que as minhas ações pedagógicas foram sofrendo uma evolução gradual, significativa e fundamental para o meu crescimento enquanto futura professora.

Numa fase inicial, senti alguma falta de confiança, receio e nervosismo, uma vez que a relação estabelecida com os alunos ainda estava em construção e ainda acrescia o facto de ser a primeira vez que iria orientar sozinha uma turma. Estes sentimentos refletiram-se nas minhas ações, pois era visível na minha postura e no meu discurso tais sentimentos. A título de exemplificação, esses sentimentos impediam que me sentisse confortável e confiante na minha prática e, conseqüentemente, impedia que transmitisse do modo mais adequado as tarefas que os alunos deveriam realizar, como constatado na primeira aula observada, em que, os alunos sentiram dificuldades na organização, segundo um critério à escolha, dos blocos lógicos, o que conseqüentemente criou um ruído acrescido na sala de aula. Tal dificuldade emergiu do facto de não ter demonstrado como se faz a seleção de critérios e quais os critérios que podiam usar, opção essa que foi suprimida pelo nervosismo e falta de confiança em mim mesma sentidos no momento. Além disso, aliado a esses sentimentos surgiu uma estimulação diminuta para as tarefas a realizar, pois não era totalmente capaz de criar um ambiente de aprendizagem estimulador e entusiasmante, direcionando apenas para o que era pretendido, isto é, apesar de existir uma preocupação em centrar o ensino no aluno e no processo de aprendizagem, tal não era concretizado plenamente, pois o receio e a ansiedade limitavam as minhas ações nesse sentido.

As dificuldades supracitadas foram ultrapassadas com o apoio dos *feedbacks* da supervisora institucional e da professora cooperante, pois a partilha de sentimentos, ideias e a procura de novos caminhos foram cruciais para um envolvimento mais intencional no meu processo de formação e no processo educativos dos alunos. Assim sendo, através destes diálogos e da construção de uma relação baseada na confiança, segurança e no apoio mútuo com os alunos, esses sentimentos foram dissipando-se, o que confluíu numa prática pedagógica mais segura, confiante, consciente e responsável. Similamente, a reflexão contínua sobre as minhas práticas e a preocupação constante com a transformação das mesmas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuiu significativamente para o desaparecimento dos sentimentos iniciais, tendo-se verificado práticas cada vez mais orientadas por uma pedagogia participativa, na qual os alunos emergiam no centro do processo de aprendizagem. Além disso, denotou-se uma maior preocupação com os *feedbacks* que os alunos iam facultando no decorrer das diversas situações de aprendizagem, verificando-se uma maior flexibilidade das planificações elaboradas. Nesta linha de pensamento, acredito que nas últimas intervenções consegui

Comentário [S3]: eram

criar um ambiente facilitador de aprendizagens, o qual revelou-se estimulante, desafiador e interessante para os alunos, pois estes eram convidados a expressar as suas ideias, sentimentos e opiniões de modo autónomo, adaptando o meu discurso e a minha postura ao momento de aprendizagem em questão. Por exemplo, aquando da realização da atividade experimental, já fui capaz de orientar os alunos na construção autónoma de conhecimentos, apoiando essa construção através de questões que os levassem a prever justificações e, posteriormente, a refletir sobre o observado, como se comprova com a conclusão do I quando questionado sobre o que tinha aprendido com a experiência, a saber, *O sal misturou-se com a água. O sal não se vê mas está lá porque dissolveu-se. A água ficou salgada.*

Face ao supracitado, aprendi que é fundamental acreditar nas minhas ações porque só assim surgem “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta [que] levam a uma maior persistência dos alunos” (Arends, 2008, p. 116). Além disso, tomei consciência da complexidade desta profissão, pois o comportamento do professor na sala de aula influencia não só o comportamento dos alunos, mas também as aprendizagens que concretizam, tendo sido essa uma das principais aprendizagens construídas no estágio desenvolvido. Tal afirmação justifica-se nas observações realizadas no contexto, pois a evolução da minha postura, através do circular pela sala e pelo olhar os alunos quando discursavam, e do meu discurso, através de confiança e convicção embutidas no mesmo, proporcionou um maior envolvimento dos alunos nas atividades e/ou tarefas desenvolvidas e, conseqüentemente, o sucesso educativo dos alunos. Por exemplo, o DR inicialmente apenas participava por solicitação e, com o evoluir da minha postura e da valorização e motivação que fui atribuindo à participação dos alunos, atualmente ele já participa de forma voluntária, sendo fulcral os *feedbacks* que fornecia nesses momentos, para que esse à-vontade não desaparecesse. Para além disso, essa observação contribuiu ainda para o meu processo formativo, pois os alunos também influenciam o comportamento do professor no contexto escolar e, o facto de a turma ser muito participativa e gostar de se expressar oralmente, como já refletido na primeira narrativa, foi essencial para o crescimento que denoto neste domínio da ação docente. Com efeito, comprava-se que, “de facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008, p. 117), tendo-se revelado importante a solicitação de “diferentes tipos de comportamento de seus alunos, em responder-lhes adequadamente e em procurar compreendê-los. Tais factos favorecem o estabelecimento de um processo de comunicação recíproca, que permite ao professor guiar as atividades até os objetivos previstos” (Sant’Anna, Enricone, Grillo e Medeiros, 1979, p. 88).

No que respeita à gestão do grupo, uma das principais dificuldades sentidas surgiu em torno da gestão da participação oral e das regras de sala de aula, muito influenciada pelos sentimentos acima salientados. Desta forma, inicialmente tinha algum receio de orientar os alunos a compreender o comportamento que é necessário ter na sala de aula para que eles fossem capazes de aprender e, simultaneamente, aprender a gostar de aprender. Por isso, o colmatar desta dificuldade emergiu com o dissipar da insegurança e da ansiedade e, aquando da realização de uma atividade em que a turma evidenciou um comportamento menos adequado, através da reflexão na ação, “parei” a tarefa que estava a ser realizada e conversei com os alunos acerca do comportamento que estavam a ter, questionando-os sobre se o ambiente criado seria o mais propício para a aprendizagem. Foi através deste momento que surgiu o jogo do silêncio, já referido na segunda narrativa. Porém, apesar de esta opção de regulação do comportamento se ter revelado positiva, pois a participação oral dos alunos denotou cada vez mais um maior respeito pelas regras, realizando uma reflexão sobre a reflexão na ação, senti a necessidade de valorizar o desenvolvimento que os alunos vinham demonstrando no seu comportamento e, nesse sentido, apresentei o *Class Dojo*, o qual permite valorizar de modo positivo ou negativo o comportamento dos alunos ao longo do dia, bem como as suas intervenções nas tarefas propostas. Esta opção, aliada a uma maior assertividade e segurança no meu discurso e um maior conhecimento dos alunos, criou uma motivação acrescida na turma, uma vez que foi visível um ambiente de aprendizagem mais agradável e desafiante. É de salientar que através desta opção, os alunos foram incentivados a proceder a uma auto e heteroavaliação, denotando-se uma maior capacidade de observação dos mesmos, pois nas últimas intervenções já evidenciaram capacidade de identificar os alunos que mostravam um comportamento mais adequado, justificando as suas respostas com exemplos (AM disse *Portei-me bem, mas o N e a M portaram-se melhor. Pediram sempre para falar e eu não*). Esta observação permitiu-me compreender a evolução que tive no domínio da ação, visto que, numa primeira fase, não era capaz de orientar a turma a concretizar essas ações. Por fim, é ainda de referir que o facto dos pais puderem ter acesso a este *software* também foi um mote de incentivo aos alunos, porque os mesmos sabiam que existia um trabalho cooperativo entre a escola e a família, relação essa apoiada pelo blogue da turma. A interação com as famílias é fundamental na profissão docente, pelo que é crucial “tratar com todas as crianças e com todos os pais, em sua diversidade, inclusive sob o ângulo de suas capacidades de comunicação e de sua adesão ao projeto de instruir seus filhos (...) [e, por isso mesmo,] informar e envolver os pais é (...) uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo uma competência” (Perrenoud, 2000, p. 114). Esta competência, iniciado no período de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, foi complementada com a Prática

Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, indo ao encontro da quarta dimensão do Perfil Geral de Desempenho, pois o professor exerce a sua prática profissional de modo integrado, “promove[ndo] interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo IV, Ponto 2, alínea e).

Relativamente à gestão do tempo, o desenvolvimento de competências em tomo deste campo foi desafiante, o que se justifica pela heterogeneidade da turma e consequentes diferenças de ritmo de aprendizagem. Assim, existiu um esforço constante em flexibilizar a planificação elaborada consoante o *feedback* dos alunos, isto é, proporcionar que uma atividade se prolongasse caso os alunos evidenciassem interesse e empenho na mesma. A título de exemplo, aquando da exploração da música *Vais ver!*, no dia 8 de janeiro, observei que os alunos estavam motivados para a tarefa e, refletindo na ação, proporcionei um momento de exploração livre, em que os alunos tiveram oportunidade de se exprimir ao som da canção. Esta opção, refletindo retrospectivamente, revelou-se essencial uma vez que os alunos evidenciaram uma maior participação na tarefa seguinte, a saber, o diálogo sobre a música para alcançar a letra *v*, bem como a sua motivação para as restantes atividades mostrou-se elevada. Além disso, senti a necessidade de desenvolver atividades paralelas para dar resposta aos alunos com maior capacidade de trabalho para que os mesmos não ficassem inativos enquanto os restantes colegas finalizavam a tarefa. No entanto, nas últimas intervenções, observei que alguns alunos finalizaram as tarefas paralelas planificadas muito rapidamente pelo que solicite-lhes que apoiassem os colegas que precisassem de ajuda, orientando-os para os alunos que demonstravam mais dificuldades. Esta opção evidencia a importância do trabalho cooperativo, sendo este segundo Freitas e Freitas (2002), citado por Santos (2007), como “interações desenhada[s] com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final” (p. 244). Reforçando e exemplificando a vantagem da opção tomada, a I era uma das alunas que realizava as tarefas mais pausadamente e, ultimamente, era das que evidenciava uma maior capacidade de trabalho, pois sentiu interesse em apoiar os colegas, tendo verbalizado *Eu já acabei. Posso ir ajudar também?*. Assim, denota-se uma motivação intrínseca, em que a aluna evidencia iniciativa espontânea e prazer em partilhar ideais (Barth, 1993).

Face ao exposto, ao longo do período de estágio fomentei “o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens”, sendo que essa relação possibilitou “planificar [e] avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo” (Flores e Forte, 2013, p.1). Estas competências vão ao encontro do disposto no decreto-lei

n.º240/2001 de 30 de agosto, pois o professor deve promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (Capítulo III, Ponto 1).

Retomando o ciclo-reflexivo da investigação-ação, após a observação, planificação e ação, procede-se a um momento de reflexão sobre a reflexão sobre a ação, uma vez que cria oportunidade de “olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). É assim uma reflexão para a ação futura, que possibilita aos profissionais de educação “compreender-se a si próprios melhores como professores, mas também procura[r] melhorar o seu ensino” (*ibidem*, p. 34). Nesta linha de ideias, aquando da realização desta reflexão, o professor encontra-se já na fase de avaliação, fase esta em que se toma consciência dos efeitos das ações educativas de forma a planear novas ações que permitam a progressão das aprendizagens dos alunos.

A avaliação no período de Prática Pedagógica Supervisionada foi encarada em duas vertentes, por um lado serviu para orientar a progressão dos alunos e, por outro, serviu para me dar um feedback sobre o modo como ensinava e motivava os alunos para as aprendizagens, sendo que esta última se revelou essencial para as transformações, supramencionadas, das minhas práticas. Tal é preconizado no decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, pois é fundamental que o professor reflita “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes [neste caso específico, a professora cooperante, a supervisora institucional, as reflexões individuais e os próprios alunos] para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Capítulo V, Ponto 2, alínea a).

No que respeita à avaliação dos alunos, esta foi encarada como “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino [e] da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 2, alínea j), através da qual procurei constantemente avaliar o processo e não o produto final, pois só assim a avaliação “permite um acompanhamento regulador do aluno”, sendo necessário “observar o progresso dos alunos a partir de um registo contínuo” (Pais e Monteiro, 1996, pp. 57 – 60). Com efeito, as grelhas de avaliação elaboradas tinham como objetivo alcançar uma prática diária de avaliação, que permitisse compreender o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, apoiá-los e orientá-los na sua progressão. Desta forma, procurei realizar uma avaliação formativa contínua, a qual se inscreve “na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros” (Perrenoud, 2000, p. 51). Desta forma, o período de estágio ensinou-me a aprender a avaliar para ensinar melhor, sempre com vista no sucesso educativo dos alunos, pois procurei “considerar

cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (*idem*). Com vista o enriquecimento deste processo de avaliação, e considerando que “idealmente deve ser fornecido aos alunos um feedback contínuo (...) [para] que saibam como está a ser o seu desempenho” (Brown, Race e Smith, 2000, p.22), no decorrer das aulas fui dando reforços positivos aos alunos, incentivando-os a progredirem na construção dos seus conhecimentos. Similarmente, a introdução da auto e heteroavaliação visava isso mesmo, criar situações intencionais de diálogo acerca do trabalho que tinha sido desenvolvido naquele dia e o que poderia ser melhorado e, ao mesmo tempo, compreendia as estratégias que tinham sido mais positivas para o sucesso educativo dos alunos. Nesta linha de pensamentos, consegui “concretizar, ao nível da conceção, desenvolvimento e avaliação, projetos de intervenção pedagógica (...), em articulação com as variáveis situacionais específicas dos contextos da prática profissional” (Paula e Flores, 2013, p.1).

Recordando as evidências apresentadas nas três narrativas e o percurso desenvolvido na Prática Pedagógica, denota-se o desenvolvimento da competência de mobilização de conhecimentos “adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática, assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa (...) pelo exercício sistemático de reflexão *sobre, na e para a ação*” (Paula e Flores, 2013, p.1).

Em suma, parafraseando Oliveira e Serrazina (2002) “ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (p. 34), sendo, por isso, fundamental a adoção de uma postura crítica, sustentada na reflexão contínua sobre a prática pedagógica, para a construção de um Perfil Profissional que se rege pela filosofia da aprendizagem ao longo da vida. Assim, tal como preconizado no decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, enquanto futura Educadora devo incorporar a minha


formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializ[o], mediante a análise problematizada da [minha] prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Capítulo V, Ponto 1).

Com efeito, ressalvo a importância de manter uma *praxis* reflexiva que vise um enlace entre a teoria e a prática, enquanto meio facilitador do progresso profissional e pessoal de um profissional de educação.

Referências

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barth, B. (1993). *O saber em construção*. Coleção Horizontes Pedagógicos (32). Lisboa: Instituto Piaget.
- Brown, S., Phil, R. & Smith, B. (2000). *500 tips on assessment*. Lisboa: Editorial Presença
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Ooruthia, J., Selé, I., Zabalza, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sant’Anna, F. M.; Enricone, D.; Grillo, M. & Medeiros, M. F. (1979). *Dimensões básicas do ensino*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Coleção Horizontes Pedagógicos (136). Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo 2A-VI – Narrativa Colaborativa

 ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB
Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim	Orientadora Cooperante: Isabel Silva
Data: 30 de outubro de 2013	Estagiária observada: Sandra Lima

NARRATIVA COLABORATIVA

Comentário da estagiária	Comentário da orientadora cooperante
<p>O período de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico tem como intenção formativa a promoção da construção de saberes profissionais inerentes à profissão docente, sendo um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagens da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas” (Decreto-Lei n.º 43/2007). Nesta linha de ideias, o período de formação visa o desenvolvimento de competências intrínsecas à ação docente, como</p>	<p>O período de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico proporcionou uma oportunidade reflexiva sobre a globalidade da ação pedagógica e, em particular, sobre algumas especificidades decorrentes do trabalho diário, desenvolvido com os alunos.</p> <p>Os professores, em geral, e os professores estagiários, em particular, devem buscar o conhecimento constante e preconizar pedagogias de carácter construtivista interdisciplinar. Investigar as práticas deverá fazer parte do caminho desenvolvido por cada</p>

<p>mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas (...) problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente (...) de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos (Flores e Forte, 2013, p.1),</p> <p>intenção esta que vai ao encontro do estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001, no qual o professor “assume-se” como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Capítulo II, Ponto 2, alínea a).</p> <p>Neste sentido, é o recurso à reflexão, enquanto “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175), que o professor procura compreender a complexidade da sua profissão. Assim sendo, as narrativas colaborativas emergem como um instrumento de reflexão partilhada entre os intervenientes do processo educativo, sendo encaradas como “um pilar da acção</p>	<p>professor no sentido de melhorar a qualidade do ensino.</p> <p>Deste pressuposto emerge o desenvolvimento de uma prática profissional, cujos pilares devem assentar num processo de formação/investigação/acção.</p> <p>Integrando as diferentes áreas curriculares torna-se possível a realização de aprendizagens significativas, através da articulação dos saberes.</p> <p>Neste sentido, emerge a interdisciplinaridade que apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes de cada área curricular, suscitando a procura de métodos pedagógicos comuns entre as diferentes áreas, de forma a construir-se uma ponte de ligação entre as mesmas, esbatendo-se as barreiras existentes entre os conteúdos.</p> <p>O campo de estudo e de acção da interdisciplinaridade, na minha opinião, não se diferencia, na sua essência, daquilo a que hoje chamamos de articulação curricular, tratando-se de um tema que tem vindo a ganhar um grande destaque e relevância educacional.</p> <p>Ao longo das semanas de Prática Pedagógica, observando as</p>
---	---

Comentário [S1]: professor se assume “como

docente para a intencionalidade educativa/formativa (...) favorecendo a transformação da ação profissional, assente numa epistemologia praxeológica” (Ribeiro, 2007, pp.43-45). Compreendido o valor atribuído às narrativas na ação docente é notável a sua transposição para o processo de formação de futuros profissionais de educação, pelo que a presente narrativa visa uma reflexão partilhada entre mim e a professora cooperante, criando um momento que permite a exposição e interpretação de uma experiência vivenciada e, conseqüentemente, proporciona o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os intervenientes.

Contextualizada a emergência da presente narrativa, ressalta a importância de expor a experiência vivenciada que originou a sua elaboração. Desta forma, aquando da exploração da obra *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle, os alunos demonstraram uma enorme surpresa quando tomaram conhecimento que, ao longo do dia, iriam descobrir o que a história lhes poderia ensinar, o que originou uma maior motivação para as tarefas propostas. Considero ainda que os alunos realizaram aprendizagens mais significativas, uma vez que integraram conhecimentos de diferentes áreas

aulas da professora estagiária, vivi e pude saborear inúmeras experiências, tal como o desenvolvimento e a interligação de diversos conhecimentos, colocando em todos eles uma enorme força emocional, interesse e muita vontade, tirando o máximo partido de tudo.

De destacar a postura colaborativa que a professora estagiária tomou desde o início, tentando integrar-se e estar a par do trabalho que era desenvolvido, de forma a estabelecer uma relação com o seu próprio trabalho, fazer um seguimento coerente dos conteúdos desenvolvidos e, acima de tudo, responder às necessidades de cada aluno.

É neste sentido que a interdisciplinaridade pretende ser posta em prática para que professores e alunos tirem partido da mesma. Os professores, pela promoção de partilha e trabalho colaborativo, propondo assim, uma reflexão conjunta sobre o (in)sucesso educativo dos alunos e sobre a procura de estratégias e métodos pedagógicos adequados à resolução de problemas de aprendizagem. Os alunos para que haja uma maior possibilidade de apreensão do mundo realizando

curriculares de modo articulado. Neste sentido, a temática da interdisciplinaridade será a base desta reflexão, uma vez que se procura, cada vez mais, que a ação docente se oriente segundo a perspectiva da pedagogia participativa, na qual os alunos são coconstrutores da sua educação. Assim, o grande desafio do professor consiste na criação de práticas educativas diversificadas e estimulantes, que permitam uma participação ativa dos alunos, possibilitando um desenvolvimento holístico dos mesmos, desenvolvimento esse que permitirá uma plena inserção na sociedade.

Tendo em conta o exposto, o professor é encarado como um “empreiteiro” na construção dos conhecimentos dos seus alunos, devendo desenvolver práticas que proporcionem uma relação dialógica entre os alunos e o mundo que os rodeia, procurando orientá-los no aprender a pensar, pois não se visa o conhecer por apenas conhecer, mas sim o conhecer para agir, o conhecer para compreender e, posteriormente, o conhecer para transformar o mundo. É nesta linha de pensamento que emerge a interdisciplinaridade na Educação porque, tal como refere Thiesen

experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas e integradas que garantam, efetivamente o sucesso escolar.

O uso dos mais diversos materiais e recursos lúdicos, como também a realização de diversas atividades práticas para o desenvolvimento de todas as áreas, serviram para que os alunos pudessem adquirir competências importantes para um ambiente de incentivo, trabalho motivador, significativo e dinâmico, na sala de aula. Exemplo disso foi a criação de várias apresentações interativas, a realização de jogos, a narração de histórias conseguindo, assim, articular diversas áreas curriculares como, por exemplo, Português, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Matemática.

Destes meios, destaco o desenvolvimento e proliferação das novas tecnologias que tem vindo a permitir aos alunos uma maior abertura do mundo e da informação em virtude dos meios de comunicação. Embora facilitadores da aprendizagem dos alunos, estes meios, bem como os métodos mais tradicionais devem encontrar-se aliados, porque a intenção não será quebrar

Comentário [S2]: Através do desenvolvimento do pensamento crítico (reveja) e dando-lhes as ferramentas necessárias para que sejam eles a ...

(2008), “se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente (...) capaz de compreender a complexidade do real e construir conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” (p.545). Deste modo, constata-se que a emergência da interdisciplinaridade surge da própria natureza do homem, em que este sente a necessidade de compreender a realidade em que vive para poder intervir na mesma, ou seja, impõem-se pelo facto de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (Frigotto, 1995, citado por Thiesen, 2008, p.545). Com efeito, o recurso a práticas interdisciplinares possibilita, por parte dos alunos, uma maior atribuição de significado e sentido aos conteúdos, o que originará uma formação mais responsável, consistente e consciente da complexidade do mundo em que vivemos.

Por conseguinte, constata-se que a interdisciplinaridade tem em vista uma melhor compreensão da realidade, procurando ultrapassar a visão fragmentada do ensino, rompendo com a compartimentação do conhecimento. Por outro lado, procura uma complementaridade dos saberes, estimulando uma interação entre as diversas disciplinas

com o pensamento abstrato do aluno, mas sim integrar-lhe uma variedade de informação capacitando-os para uma visão abrangente do que os rodeia.

Desta forma, a professora estagiária tentou que os alunos conseguissem achar resposta para as dificuldades que sentiam, bem como encarar as coisas com uma visão crítica e reflexiva e, acima de tudo estimular o gosto por uma constante atualização dos saberes.

A realização de todo o trabalho ao longo da Prática Pedagógica foi gratificante e a utilização de diversas estratégias, por vezes espontâneas, como também o constante trabalho dinâmico e a sua relação como professora estagiária, para com os alunos, fez com que conseguisse desde cedo captar o interesse e atenção na grande maioria dos momentos, levando a verificar um crescente empenho dos mesmos, ao nível da participação, da reflexão e da responsabilidade.

Foram semanas de trabalho bastante intenso, positivo e sempre colaborativo onde tentou, das mais diversas maneiras, face às características da turma, dar resposta às necessidades de

estabelecidas pela organização que administra o ensino, pelo que se torna importante que o professor encare o processo de ensino e de aprendizagem de forma globalizante e não estanque, substituindo o seu olhar em partes independentes para um olhar global, encarando o processo de formação dos seus alunos como um todo interligado entre si. Por esta razão, denota-se a necessidade de uma evolução na atitude do profissional de educação, passando este a apresentar uma postura interdisciplinar, pois só assim será capaz de “transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado” (Libâneo, n.d., p.14). Nesta linha de ideias, o papel de um professor, que se rege por uma pedagogia participativa e interdisciplinar, deve demonstrar o seu olhar globalizante através das suas práticas pedagógicas, promovendo momentos de aprendizagem articulados e integrados, que possibilitem uma maior compreensão da relação entre teoria e prática, bem como entre prática e teoria, devendo, para isso, explorar um mesmo conteúdo em todas as suas vertentes, reunindo as diversas áreas curriculares que o mesmo implica, isto é, deve reconhecer a necessidade de recorrer a estratégias pedagógico-

todos. E, igualmente, realizar atividades letivas interdisciplinares de acordo com o exigido no primeiro ano de escolaridade, nunca menosprezando o conhecimento prévio e nunca esquecendo as necessidades e características individuais de cada aluno.

Para concluir, a interdisciplinaridade é bastante vantajosa, na medida em que ela surge como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, proporcionando um diálogo entre as áreas curriculares, relacionando-as entre si para uma melhor compreensão da realidade. Aquando do estudo de um determinado tema, a interdisciplinaridade facilita a sua abordagem ao se aplicarem os conhecimentos das diferentes áreas relacionando-as entre si.

didáticas interdisciplinares, que promovam a coconstrução integrada dos saberes e não a sua compartimentação. Por outras palavras, o professor deve encarar a interdisciplinaridade como uma “ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas” (Pacheco, Tosta e Freire 2010, p.142).

Baseando-me no que até ao momento foi referenciado, é possível afirmar que a interdisciplinaridade é de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo uma articulação consciente entre o ensinar e o aprender, pois cria um ambiente de aprendizagem mais desafiante, estimulador e motivador, ao mesmo tempo que concebe uma maior confiança à ação do docente e à aprendizagem do aluno. Desta forma, ao longo do período de estágio, tenho procurado que as minhas práticas sejam interdisciplinares, o que possibilita uma transição mais significativa entre as diversas áreas curriculares, não criando quebras, e, em consequência, promove uma aprendizagem mais integrada e compreensiva. Exemplificando, emergem as tarefas promovidas em torno do poema *A casa* de Vinicius de Moraes, o qual englobou

Comentário [S3]: Promovendo consequentemente

aprendizagens de quatro áreas curriculares, sendo elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão Plástica e a Expressão Musical; as atividades desenvolvidas em torno da lengalenga *Quem está...?*, que possibilitou uma passagem aprazível entre a área de Português e de Matemática; ou, ainda, a exploração da obra *O Melhor Natal de Sempre* de Marni McGuee, que criou oportunidades de os alunos concretizarem aprendizagens em torno das áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Expressão Plástica, existindo uma articulação coesa e consciente entre todas elas. É de salientar que estas opções têm-se revelado frutíferas, criando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e, consequentemente, estimulando os alunos a participarem mais ativamente nas aulas.

Recapitulando, a presente narrativa pretende ilustrar a necessidade do profissional de educação desenvolver as suas práticas educativas segundo uma perspetiva construtivista interdisciplinar, sendo que, para que tal seja passível de concretização, é necessário existir uma “mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão

pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (Libâneo, n.d., 15). Assim, é fundamental que o professor procure conhecer estratégias que permitam ensinar a aprender a aprender e ensinar a pensar, com vista a uma compreensão globalizante do conhecimento e, consequentemente, da realidade que nos envolve.

Em suma, “o espaço do interdisciplinar como verdadeiro horizonte epistemológico [pedagógico] não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento” (Pacheco, Tosta e Freire, 2010, p.140).

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, J. C. (n.d.). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Acedido dezembro 7, 2013, em http://www.lucivasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31.
- Pacheco, R. C. S., Tosta, K. C. B. T. & Freire, P. S. (2010). *Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC. RBPG*, 7 (12), 136-159. Acedido dezembro 7, 2013, em http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7_12/7_ARTIGO.pdf.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (2007), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s)*. pp. 43-57. Porto: Areal Editores.
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598. Acedido dezembro 7, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.

Documentação Legal

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República N.º 201 – I Série-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República N.º 38 – I Série. Ministério da Educação.

Outros documentos

- Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico*.

