

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao longo da prática pedagógica foram vários os intervenientes que contribuíram para que chegasse ao final desta jornada. Neste sentido, quero agradecer a todos pelo apoio prestado, uma vez que contribuiu, significativamente, para terminar este percurso.

À Doutora Deolinda Ribeiro, por todos os momentos de partilha, fomentados nas aulas, que tiveram uma implicação direta no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao Mestre Carlos Correia e à Doutora Paula Flores, por todo o apoio prestado durante a prática pedagógica, bem como pelas críticas construtivas que potenciaram um crescimento pessoal e profissional, e foram impulsionadoras de transformação das práticas.

Às orientadoras cooperantes Isabel Tavares e Ana Magalhães, pela disponibilidade constante, partilha e momentos de reflexão conjunta, confluindo em intervenções adequadas.

Ao meu par pedagógico, Helena Silva, pelo apoio incondicional, partilha, disponibilidade, amizade e por ter configurado um pilar essencial, ao longo de todo este trajeto.

Por fim, agradeço aos meus pais e irmãos por todo o amor, apoio, paciência e pela oportunidade concedida, uma vez que sem eles jamais chegaria ao fim desta etapa.

RESUMO

O presente relatório de estágio emerge no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

O trabalho desenvolvido atendeu a um quadro teórico concetual, análise do contexto e das práticas que potenciaram a auto implicação e o amadurecimento dos saberes profissionais em estreita relação com os saberes experimentais, capacitando a mestranda da tomada de decisões em contextos que se caracterizam pela sua complexidade.

No desenvolvimento da prática pedagógica, a metodologia de investigação-ação conduziu a prática da mestranda. Esta metodologia processa-se numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, cuja ação-reflexão, pontos-chave da dinâmica, permitiu a construção de um conhecimento sólido que norteou o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Efetivamente, esta metodologia instiga o profissional de educação a questionar-se e, conseqüentemente, a reformular a sua ação de acordo com as evidências recolhidas, confluindo no desenvolvimento de uma identidade profissional.

Apraz sublinhar que o desenvolvimento da prática pedagógica, em díade de formação, motivou momentos de reflexão partilhada com reflexos na transformação e melhoramento das práticas.

Acresce, ainda, que a elaboração deste relatório de estágio afigurou-se crucial, despoletando uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, convergindo na identificação dos progressos das competências profissionais da mestranda, assim como das dificuldades predominantes, com o propósito de as colmatar, futuramente. Deste processo dinâmico de construção pessoal e profissional renasce a identidade docente como a essência de ser professor.

Palavras-chave: prática pedagógica; investigação-ação; díade de formação; desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

The present internship report emerges within the Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education and 1st Cycle Basic of Education, evidencing the personal and the professional development of the master's degree student.

The developed work attended to a conceptual theoretical framework, analysis of the context and practices that potentiated the self-implication and the professional knowledge maturation closely to the experimental knowledge, enabling the master's degree student to take decisions in contexts scored by their intricacy.

In the pedagogical practice development, the action-research methodology guided the master's student's practice. This methodology processes itself in an observation, planning, action and reflection cyclical spiral, in which action-reflection, dynamics' key points, allowed the construction of a firm knowledge that guided her personal and professional growth. Verily, this methodology instigates the education professional to question herself and, thereafter, to reformulate her action according to the collected evidences, converging into a professional identity development.

Plases to highlight that the pedagogical practice development, in dyad of formation, induced shared reflexive moments with reflections in the transformation and improvement of the practices.

Furthermore, the elaboration of this internship report became crucial, triggering a critical reflection about the developed practices, converging into the master's degree student's professional skills progress recognition, as well as the prevalent difficulties, in order to fill them, hereafter. From this dynamic process of personal and professional construction reborn the instructor identity as the gist of being teacher.

Keywords: pedagogical practice; action-research; dyad formation; personal and professional development.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	II
LISTA DE ABREVIACÕES	III
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL	5
1.1. Breve referência à evolução histórica da educação em Portugal	5
1.2. O currículo e os documentos legais orientadores da prática do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3. Ser professor hoje: teorias e correntes que sustentam a prática	11
1.4. A investigação-ação como condutora da prática do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	29
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	35
METARREFLEXÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Documentação legal e outros documentos orientadores	95
ANEXOS	99
Anexos 2 - Tipo A	101

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo 2 - Documentos concernentes ao Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 - Tipo A (impressos)	101
Anexo 2 A.1 - Exemplar de planificação semanal	103
Anexo 2 A.2 – Exemplar de narrativa individual	121
Anexo 2 A.3 – Narrativa colaborativa	131
Anexo 2 A.4 – Exemplar de guião de pré-observação	137
Anexo 2 –Tipo B (em suporte digital)	
Anexo 2 B.1 - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas	
Anexo 2 B.2 - Plano de Trabalho de Turma	
Anexo 2 B.3 - Plano Anual e Plurianual de Atividades	
Anexo 2 B.4 - Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo	
Anexo 2 B.5 – Grelha de registo da observação	
Anexo 2 B.6 - Planificações	
Anexo 2 B.7 - Grelhas de avaliação	
Anexo 2 B.8 – Narrativas individuais	
Anexo 2 B.9 – Narrativa colaborativa	
Anexo 2 B.10 – Guiões de pré-observação	
Anexo 2 B.11 – Registos fotográficos	

LISTA DE ABREVIACÕES

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SAF – Serviço de Apoio à Família

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, patenteando as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo da prática pedagógica. A realização do mesmo apresenta-se como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Neste sentido, foram delineadas um conjunto de competências, evidenciadas nas fichas das unidades curriculares de prática pedagógica supervisionada, deste mestrado, nomeadamente: mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares, numa perspetiva de trabalho em equipa; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, com o intuito de responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa auxiliadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício constante da reflexão; co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e difundir o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; planificar e avaliar a ação educativa, adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida; compreender o papel do educador de infância-professor na era do conhecimento, do digital e do global, face a uma geração multimédia (Ribeiro, 2012; Flores & Forte, 2013).

A Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar foi desenvolvida na Escola Básica das Antas, entre o dia 20 de fevereiro de 2013 e o dia 14 de junho de 2013, perfazendo um total de 210 horas. A mesma foi realizada na sala C, da Educação Pré-Escolar, sendo o grupo constituído por 25 crianças. No que

concerne à Prática Pedagógica no 1.º CEB, a mesma foi desenvolvida no Centro Escolar de Corim, iniciado no dia 2 de outubro de 2013 e finalizada no dia 22 de janeiro de 2014, configurando um total de 210 horas. A mesma foi realizada na turma do 1.ºA, sendo constituída por 21 alunos. Acresce mencionar que, a prática pedagógica, em ambos os níveis educativos, foi desenvolvida em díade de formação fomentado o trabalho em equipa.

O desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada norteou-se pela metodologia de investigação-ação. A mesma processa-se numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, pelo que a reflexão é intrínseca e implícita em todas as fases. Efetivamente, a adoção desta metodologia potenciou uma interrogação das práticas, confluindo numa reflexão acerca das mesmas que, por sua vez, estimulou uma atitude crítica e indagadora das práticas, essencial à edificação do profissional docente, dotando-o de capacidades para responder a contextos de incerteza e imprevisibilidade.

O desenvolvimento de diversificadas estratégias de formação, demonstrou ser fundamental na construção das competências profissionais da mestranda, designadamente: a construção das planificações semanais; a realização de narrativas individuais, bem como colaborativas; a construção dos guiões de pré-observação; a elaboração do diário de formação; a supervisão pedagógica; a reestruturação do Projeto Curricular de Grupo, na Educação Pré-Escolar e a iniciação da conceção do Plano de Trabalho de Turma, no 1.º CEB. Aprecia sublinhar, ainda, o contributo das unidades curriculares do 1.º Ciclo de Estudos (Licenciatura em Educação Básica), assim como das unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, para o desenvolvimento da prática pedagógica de forma sustentada.

O presente relatório de estágio apresenta três partes: pré-textual, textual e pós-textual.

A parte pré-textual contempla os agradecimentos, o resumo e *abstract*, o índice, o índice de anexos e a lista de abreviações.

A parte textual corresponde à parte substancial do presente relatório de estágio e, neste sentido, serão explorados os conteúdos que a integram, para além da introdução.

O primeiro capítulo contempla o enquadramento teórico e concetual, onde serão exploradas as principais fontes teóricas que orientaram a mestranda no decorrer da prática pedagógica.

A caracterização geral da instituição de estágio afigura-se o segundo capítulo, patenteando-se as características gerais da instituição de estágio, bem como os elementos associados à especificidade do mesmo.

O terceiro capítulo considera uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, analisando o plano de ação traçado, tendo em vista o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estagiária.

A metarreflexão contempla uma reflexão transversal sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, espelhando o contributo da mesma para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da mestranda.

Por fim, a parte pós-textual abarca as referências bibliográficas, bem como os anexos 1 e 2. O anexo 1 encontra-se em suporte digital e corresponde ao relatório de estágio em Educação Pré-Escolar. Relativamente ao anexo 2, o mesmo corresponde aos documentos concernentes ao relatório de estágio em 1.º CEB, estando dividido em tipo A e tipo B. O primeiro corresponde aos anexos impressos e o segundo aos digitais.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

O presente capítulo contempla o enquadramento teórico conceptual assente nas principais fontes teóricas que sustentaram a ação da mestranda ao longo da prática pedagógica. Num primeiro momento traçou-se uma breve referência à evolução histórica da educação em Portugal, para que se possa compreender o passado, bem como o presente e delinear o futuro. Os documentos legais desenham orientações da prática de 1.º CEB, analisados num segundo momento. Posteriormente, explanou-se as teorias e as correntes que alicerçaram a prática da mestranda e, finalmente, com o auxílio da literatura especializada explorou-se a investigação-ação como metodologia condutora da prática do professor do 1.º CEB.

1.1. BREVE REFERÊNCIA À EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

“A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948, Artigo 26.º, Ponto 2). No entanto, tal não se verificou ao longo dos tempos. Neste sentido, importa efetuar uma viagem temporal, com a finalidade de compreender a evolução histórica da educação em Portugal.

A educação em Portugal é, significativamente, marcada pela instauração da República em 1911. Efetivamente, antes de iniciarem qualquer reforma, procederam à extensão das ordens religiosas, que se viram obrigadas a abandonar o país. Por conseguinte, é abolido o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias. A reforma do ensino primário em 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Em 1913 cria-se, definitivamente o Ministério da Instrução Pública (Ministério da Educação de Portugal, 2003).

Em 1926, o Golpe Militar, deu origem à ditadura, o que acarretou mudanças no campo educacional, sobretudo de caráter ideológico. Cria-se assim, a “escola nacionalista”, baseada em forte doutrinação de caráter moral. Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, uma vez que o combate ao analfabetismo deixa de constituir uma prioridade, por forma a evitar a contaminação de doutrinas consideradas prejudiciais (*ibidem*).

Em 1956 o ensino primário passa a ter caráter obrigatório de quatro anos, no entanto apenas para os alunos do sexo masculino. Em 1960 alargam a educação às crianças do sexo feminino. Os anos 60 são marcados pela consciência do atraso educacional do país, aumentando-se, assim, em 1966, a escolaridade obrigatória para seis anos (Cardim, 1999).

Em 1973 é aprovada a lei que permite uma nova reforma do sistema educativo e introduz o conceito de democratização, no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Todavia, esta nova reforma não chega a ser totalmente implementada, uma vez que o 25 de abril de 1974, repõe o estado democrático. Deste modo, os quatro primeiros anos do ensino primário são organizados em diferentes fases, sendo que cada uma delas tem a duração de dois anos. A avaliação passa a efetuar-se no fim de cada fase, ou seja no 2.º e 4.º anos (Ministério da Educação de Portugal, 2003).

A fase de normalização democrática (1976-1986), ao nível do ensino primário, é marcada pela eliminação do regime de transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem. A partir de 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito passa a ter a duração de nove anos. De acordo, com o mesmo um dos objetivos do ensino básico, passa por “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, potenciando a realização pessoal, em consonância com os valores da solidariedade social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Secção II, Artigo 7.º, Alínea a). Apraz referir, que esta lei foi alvo de uma primeira alteração através da publicação da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. A segunda alteração procedeu-se através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Efetivamente, foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que a escolaridade obrigatória passou a ter a duração de doze anos.

1.2. O CURRÍCULO E OS DOCUMENTOS LEGAIS ORIENTADORES DA PRÁTICA DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste enquadramento, aprez sublinhar que a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, contempla a organização do sistema educativo, sendo que o mesmo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Neste sentido, o 1.º CEB encontra-se integrado na educação escolar. Por sua vez, analisando a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, emerge, inevitavelmente, a questão do currículo, com o intuito dos professores de 1.º CEB encontrarem uma referência comum, promovendo, tal como consignado na Lei referida, uma formação geral comum a todos os cidadãos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Capítulo I, Artigo 2.º, Ponto 1, entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”. Esta conceção mais atualizada de currículo concretiza-se em planos de estudos organizados em conformidade com as matrizes curriculares, seguidamente apresentadas.

Não obstante tal definição, de acordo com Vilar (1994) definir currículo apresenta-se como uma tarefa difícil, devido a duas razões fundamentais. Por um lado, afigura-se um conceito que é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. Por outro lado, e como consequência da razão anterior, este é um conceito que se refere sempre a uma prática condicionadora do mesmo e da sua respetiva teorização. Segundo Pacheco (2001, p.19) “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Também Roldão (1999, p.24) considera que se procurarmos defini-lo diacronicamente no quadro histórico-cultural da relação da Escola com a Sociedade então podemos afirmar que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. No entanto, acrescenta que o que se pondera desejável varia, assim como as necessidades sociais e

económicas, os valores e as ideologias sociais e educativas, sendo que o currículo integra essa variação, daí a dificuldade e a problemática existente à volta do conceito.

Tendo em ponderação Diogo & Vilar (2000), o currículo pode ser compreendido de acordo com significados distintos, assinaladamente: prescrito, apresentado, traduzido, trabalhado e concretizado. O currículo prescrito é constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo configurados pela Lei de Bases, decretos, despachos, programas e outros documentos normativos e/ou orientadores. O currículo apresentado contempla meios produzidos por diferentes instâncias, tendo como finalidade proporcionar aos docentes uma interpretação do significado e conteúdo do currículo prescrito. Por sua vez, o currículo traduzido é constituído pela planificação curricular e sequentes programações pedagógico-didáticas que, a nível de escola, são levados a cabo e que configuram os significados e conteúdo das decisões e propostas de gestão e desenvolvimento curricular. O currículo trabalhado é constituído por tarefas escolares desenvolvidas que, de acordo com os esquemas teóricos e empíricos dos docentes e em função das finalidades educativas assumidas, atribuem significado real às decisões curriculares anteriormente efetuadas. Por fim, o currículo concretizado é constituído pelo conjunto de efeitos cognitivos, motores, afetivos, morais, sociais, ou seja, pelas aprendizagens significativas dos alunos em consequência das tarefas escolares levadas a efeito.

Deste modo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que representa uma alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e no que concerne à organização curricular do 1.º CEB, o mesmo apresenta as disciplinas de carácter obrigatório e outras de carácter facultativo. As de carácter obrigatório, conforme o documento previamente referido, são: Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente às disciplinas de Português e Matemática, as mesmas apresentam uma carga horária semanal de no mínimo sete horas, cada. As disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, possuem uma carga horária semanal, mínima, de três horas, cada. O Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, constituem áreas não disciplinares de carácter obrigatório. Quanto ao Apoio ao Estudo está consignada uma carga horária semanal de uma hora e meia. A Oferta Complementar usufrui de uma

carga horária semanal de uma hora. Importa referir que, as áreas não disciplinares supracitadas, devem integrar atividades que promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, o tempo letivo a cumprir semanalmente, situa-se entre as 22,5 e as 25 horas. As Atividades de Enriquecimento Curricular constituem atividades de caráter facultativo, usufruindo de uma carga semanal entre cinco a sete horas e meia. A Educação Moral e Religiosa constitui uma área disciplinar de caráter facultativo (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Todavia, a mestrandia considera fulcral salientar que a escola tem uma certa autonomia pedagógica, no que concerne à gestão da componente curricular e de outras componentes do currículo (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Efetivamente, um dos instrumentos dessa autonomia reside na elaboração do Projeto Educativo, configurando um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, no qual figuram os seus princípios, valores, metas e as estratégias (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Por sua vez, o Projeto Curricular de Escola apresenta-se como um documento que se propõe a adequar o currículo nacional, e os objetivos expressos no projeto mencionado anteriormente, à natureza do contexto dos alunos (Pacheco & Morgado, 2002). Por fim, o Plano de Trabalho de Turma tende a adequar os propósitos definidos no Projeto Curricular de Escola às especificidades da turma.

Perspetiva-se, assim, indispensável fazer uma referência aos Programas e respetivas Metas Curriculares/Metas de Aprendizagem das disciplinas anteriormente referidas, uma vez que é através destes documentos normativos, mas não só, que o professor de 1.º CEB norteia a sua ação. No entanto, parece-nos importante realçar que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal, tal como preconizado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Neste sentido, no mesmo é expressa a necessidade de elaboração de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas, pelas entidades competentes, que constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa. Consequentemente, no Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, procedeu-

se à homologação das metas curriculares de Português e Matemática, constituindo-se como orientações para as referidas disciplinas.

No que concerne ao Programa de 1.º CEB de Português, homologado em 2009, o mesmo apresenta cinco domínios fundamentais designadamente, Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Em cada domínio são apresentados os conteúdos para dois anos consecutivos, isto é, 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos (Reis *et al.*, 2009). As Metas Curriculares de Português estão definidas por ano de escolaridade, apresentando quatro domínios de referência no 1.º CEB. Relativamente aos domínios existentes, nas Metas Curriculares de Português, os mesmos não coincidem com os apresentados no Programa de Português de 1.º CEB. Assim, o domínio da Oralidade engloba a Compreensão do Oral e a Expressão Oral, o domínio da Leitura e Escrita apresenta-se associado, o domínio da Gramática substitui o domínio do Conhecimento Explícito da Língua, e por fim, surge um novo domínio denominado Educação Literária, com o intuito de congregar vários descritores que estavam, antes, dispersos por diferentes domínios (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

O Programa de Matemática do Ensino Básico, homologado a 17 de junho de 2013, apresenta para o 1.º CEB três domínios de conteúdo: números e operações; geometria e medida e organização e tratamento de dados. Os domínios e respetivos conteúdos encontram-se organizados por ano de escolaridade (Damião, & Festa, 2013). No concernente às Metas Curriculares de Matemática as mesmas apresentam-se, do mesmo modo, organizadas por ano de escolaridade, e pelos domínios precedentemente mencionados (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012).

O Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB apresenta-se organizado por Blocos. Cada um deles está organizado por ano de escolaridade, figurando os objetivos gerais e respetivos descritores de desempenho (Ministério da Educação, 2004). As Metas de Aprendizagem afiguram-se estruturadas por domínios, respetivos subdomínios e metas finais, sendo que patenteiam as metas intermédias até ao 2.º ano e as metas intermédias até ao 4.º ano (Martins *et al.*, 2010).

O Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, apresenta para cada Expressão os respetivos Blocos (Ministério da Educação, 2004). As Metas de Aprendizagem apresentam-se estruturadas por

domínios, respetivos subdomínios e metas finais, apresentando as metas intermédias até ao 2.º ano e as metas intermédias até ao 4.º ano (Marques *et al.*, 2010).

Paralelamente, realça-se a existência de documentos legais que visam orientar a prática docente. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral comum aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, no qual a mestranda salienta a dimensão profissional social e ética. Efetivamente, os docentes têm de agir por referência a uma deontologia, sendo esta uma expressão da autonomia profissional (Silva, 1997). Segundo a autora, os códigos de ética servem para garantir a qualidade dos serviços que se prestam e para asseverar que os profissionais desempenham as suas funções com o rigor e a seriedade a que o código de ética os incita. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, assume uma relevância extrema na medida em que no mesmo é considerado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

1.3. SER PROFESSOR HOJE: TEORIAS E CORRENTES QUE SUSTENTAM A PRÁTICA

Após a análise efetuada aos documentos normativos que conduzem a ação do professor de 1.º CEB, no subcapítulo anterior, pondera-se relevante aludir que o mesmo deve, ainda, fundamentar a prática em teorias e correntes, que se coadunem com a sua postura perante a docência. Efetivamente, estas orientações permitirão ao professor alicerçar as práticas, através da integração das teorias em que se revê. Por conseguinte, esta apropriação culminará na criação do seu modelo, o qual inteirará as várias teorias e correntes.

A mestranda considera premente salientar o desafio que se coloca ao professor de 1.º CEB nos dias de hoje, uma vez que o ensino não deve ser perspetivado, no sentido de uma pedagogia de transmissão, onde os alunos assumem uma posição passiva, e o professor é considerado o detentor de todo o conhecimento. De facto, “no que diz respeito ao aluno, há muito que se

abandonaram as explicações que o apresentavam como mero elemento reactivo – ou inclusivamente até, passivo” (Coll & Solé, 2001, p.17). Efetivamente, “a nova cidadania, que deve ser formada, exige desde os primeiros anos de escolaridade (...) uma participação mais activa dos alunos no processo da aprendizagem” (Sebarroja, 2001, p.12). Atualmente, torna-se urgente proceder a uma reformulação das práticas pedagógicas, tendo em conta a diversificação do novo povo escolar, devido à massificação da escola e do seu acesso ampliado a todos, despoletando a necessidade da escola se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos, às suas necessidades e interesses motivadas pela sociedade do conhecimento (Fonseca, 2008).

Tendo em consideração o mencionado previamente, a mestrandia, e respetiva equipa educativa, orientou a sua prática atendendo à teoria construtivista, sócio construtivista, à corrente conetivista e à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que a sua adoção potenciou uma postura que se harmoniza com o que se perspetiva ser o professor da atualidade.

No concernente à teoria construtivista, a mesma foi desenvolvida por Piaget, confluindo na ideia de que “o conhecimento não é, portanto, um objecto, informação ou conteúdo estático, mas é construído por cada sujeito através da sua própria interacção com essa informação, objecto ou conteúdo” (Pinto, 2002, p.293). A aprendizagem é, assim, uma construção pessoal, porém o sujeito que aprende, não se apresenta como o único interveniente, já que os agentes culturais constituem peças imprescindíveis para a construção pessoal (Coll & Solé, 2001). Segundo os autores, não são colocados em oposição o acesso à cultura e o desenvolvimento individual, uma vez que a aprendizagem, apesar de possuir uma dinâmica interna, depende do contexto cultural em que a pessoa se desenvolve. De acordo com a conceção construtivista “nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (*ibid.*, p.19). Quando tal acontece está-se a aprender significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento (*ibidem*). Tal conceção é corroborada por Fosnot (1998, p.11) ao afirmar que “uma visão construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem do ensino que oportunize aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas”, nas quais os alunos tenham a

possibilidade de levantar questões e construir os seus próprios modelos e estratégias. Esta imagem vai de encontro com a perspetiva atual de educação que, segundo Daley (2002, citado por Lessig, 2005) se enquadra na promoção de uma construção com sentido.

Tendo em ponderação o cenário apresentado, importa realçar o papel assumido pelo professor, considerando que a aprendizagem configura uma atividade construtivista que os alunos têm de levar a cabo. Assim, segundo Fosnot (1998), a tarefa do professor não passa por dispensar conhecimento, mas propiciar aos alunos oportunidades para os mesmos o construírem. Na verdade, o sujeito da aprendizagem é considerado “sujeito activo, gerador do seu próprio conhecimento, conhecimento que obtém através da construção/integração de informação nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações existentes ou criando novas representações” (Pinto, 2002, p.294). Efetivamente, “à medida que os professores assumem o papel de facilitadores (...) os alunos assumem a posse das ideias”, sendo a sala de aula perspetivada como uma comunidade de aprendizes em atividade, discurso e reflexão (Fosnot, 1998, p.11).

A teoria sócio construtivista, desenvolvida por Vygotsky, preza-se na conceção de que o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, realizando a construção do seu saber a partir de relações intra e interpessoais, sendo portanto nessa troca “com outros sujeitos e consigo próprio que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se vai processando, portanto, a aprendizagem” (Pinto, 2002, p.300). Efetivamente, de acordo com Ribeiro (2006) o processo de aprendizagem inicia-se, sempre, no exterior transformando-se, posteriormente, em processos de desenvolvimento interno. Esta conceção é reforçada por Pinto (2002, p.300) ao asseverar que “trata-se de um referencial que possui o seu eixo de desenvolvimento do plano colectivo – das relações interpessoais – para o plano individual – das relações intrapessoais”. O meio social apresenta-se primordial para a aprendizagem, sendo esta o produto da integração dos fatores social e pessoal. Neste sentido, “a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, mediado pelo contexto sócio-cultural e histórico da criança” (Ribeiro, 2006, p.15). De facto, o sujeito vive numa história e numa cultura que determinam a construção do seu desenvolvimento, uma vez que os valores, hábitos, atitudes e os próprios códigos de comunicação básicos, onde o sujeito se integra,

interferem no mesmo (Pinto, 2002). Analogamente, “a cultura de outros sujeitos, bem como os seus valores históricos, com quem o sujeito interage e os contextos institucionais e grupais mais próximos, como a escola” constituem aspetos que determinam esta teoria (*ibid.*, p.301). O autor acentua a participação ativa do sujeito na construção da sua própria cultura e da sua história, através da interação com os outros e da sua modificação, bem como do ambiente em que vive.

A mestrandia conduziu, ainda, a sua prática, tendo em linha de conta a corrente conetivista. Efetivamente, nos dias de hoje, considera-se substancial pronunciar as tecnologias da informação, uma vez que as mesmas invadem a vida dos cidadãos, levando-nos a afirmar a existência de uma era digital, que afeta a educação. As tecnologias mais avançadas estão instaladas na sociedade e no trabalho, acarretando profundas mudanças. Para Sancho (2006) as TIC têm alterado a estrutura dos interesses mudando o carácter dos símbolos, isto é o que se pensa e as coisas com as quais se pensa; os sistemas de armazenamento como a gestão e o acesso à informação, impulsionando o desenvolvimento do conhecimento e a área na qual desenvolvemos o pensamento. Consequentemente, os cidadãos sentem a necessidade de aprender a lidar com esta realidade (Silva & Pestana, 2006). Neste sentido, as políticas educativas desempenham um papel primordial, tornando-se premente desenvolver nos alunos capacidades cognitivas capazes de tornar as pessoas habilitadas a seleccionar o conhecimento a partir da informação que circula rapidamente, e em grande quantidade (Dias, Gomes & Correia, 1998). Desta forma, requer-se ao docente um acompanhamento e orientação do aluno, para, por um lado “optimizar as possibilidades que oferecem de motivação, descobrimento, investigação e criatividade” as tecnologias de informação, e por outro “discriminar o essencial do acidental dentro da selva informática onde todo o mundo vende e difunde informação” (Sebarroja, 2001, p.63). Com efeito, o processo de ensino e aprendizagem deverá ser perspectivado dando maior ostentação ao “desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de resolução de problemas” (Dias, Gomes & Correia, 1998, p.34).

Note-se que, atualmente, no mundo do digital, globalizado, o desafio recai no modo como se pode dar sentido à abundância da informação e em como transformá-la em conhecimento, como mencionado precedentemente, pois o

acesso à informação está facilitado, pelo que a criança aprende fora da escola. Neste contexto, uma nova teoria de aprendizagem digital parece crescer na voz de George Siemens. Este refere que, a premissa central do conetivismo reside na integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização, sendo que a aprendizagem “ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controlo das pessoas”, pelo que a tomada de decisão, com a qual as crianças se confrontam, afigura-se, por si só, um processo de aprendizagem. (Siemens, 2004, p.5) O conetivismo caracteriza-se, ainda, pela capacidade de distinguir as informações vitais das que não se apresentam vitais, uma vez que as mesmas estão em constante mutação (Rodrigues, 2012). Neste sentido, segundo Siemens (2004), há um repensar de conceitos, já que esta corrente envolve a aprendizagem formal e informal, sendo que a mesma pode ocorrer em qualquer momento e em qualquer lugar, dependendo das tarefas que se realizam, uma vez que é nelas que se desenvolve a aprendizagem. Neste âmbito a aprendizagem é vista como um processo de construção pessoal e uma fonte motivacional adicional.

Decorrente do exposto, importa aludir o desafio que configura a inclusão das TIC na educação. Assim, a integração das mesmas exige que “educadores/professores possuam uma cultura tecnológica e de renovação pedagógica de forma a estarem capacitados para extrair o máximo potencial curricular das TIC” (Silva, 2001, p.854). Tal requer que o professor seja um explorador, capaz de compreender o que lhe pode interessar e aprender a tirar partido das respetivas potencialidades (Ponte, 2000). Analogamente, “o professor, confrontado com um novo suporte, deve iniciar a exploração destes novos meios a fim de descobrir as potencialidades e enquadrar as sugestões pedagógicas a realizar com os alunos segundo o *currículum* das várias disciplinas” (Bruno & Barbas, 2000, p.170). Aparentemente, a relação do professor com o aluno pode ser profundamente alterada com a integração das TIC. Efetivamente, o desenvolvimento de atividades que exijam pesquisas e consequente interpretação da informação, implica, muitas das vezes, uma pesquisa adicional do professor, com o intuito de responder às questões propostas pelos alunos. Neste contexto Flores, Peres & Escola (2009) realçam que as TIC mudam os suportes de apoio à exposição, a necessidade de formação, sendo que exigem diversificação de estratégias pedagógicas,

aumentando a oportunidade de atender às diferenças individuais dos alunos. Acrescentam que o aluno passa a ter a possibilidade de aceder a qualquer momento, e em qualquer espaço, a informações selecionadas pelo professor, podendo participar em trabalhos colaborativos em simultâneo, divulgar trabalhos, comentar, tornando o aluno mais participativo, mais responsável na construção do seu saber e mais empenhado nas tarefas. Há, assim, uma deslocação da atenção para o aluno, reconhecendo-o e respeitando-o como ser individual. Deste modo, “professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento” (Ponte, 2000, p.77). Neste sentido, a ênfase no processo de ensino e aprendizagem não é colocada na transmissão, mas na (co)aprendizagem permanente, afigurando-se esta “uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constituiu uma revolução educativa de grande alcance” (*ibidem*).

No concernente à metodologia de trabalho de projeto realça-se a participação ativa do aluno no processo de construção da sua aprendizagem, uma vez que o tópico a explorar emerge do mundo familiar do aluno (Katz & Chard, 1997). De acordo com Silberman (1970, citado por Katz & Chard, 1997, p.17) a aprendizagem “tem uma maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interesse ao professor”. Atender àquilo que a criança se interessa não significa romper com o currículo, mas numa prática reflexiva os dois elementos são considerados, tendo em vista entrelaçá-los numa corrente em desenvolvimento (Gambôa, 2011).

1.4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO CONDUTORA DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para além do professor de 1.º CEB inspirar a sua ação, tendo em consideração os documentos emanados pelo Ministério da Educação, bem como as várias teorias e correntes existentes, pressupõem-se que o mesmo adote uma postura de profissional investigativo, uma vez que “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em

que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real” (Estrela, 1994, p.27). A investigação-ação apresenta-se, assim, como uma metodologia de investigação. A mesma processa-se numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, estando esta última inerente a todas as outras fases. Pretende-se, através desta metodologia, melhorar a qualidade de uma ação, sendo necessário investigar essa mesma situação (Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação-ação desenvolve-se em contextos de prática pedagógica, tendo como finalidade questionar e reformular a mesma, procedendo-se a melhoramentos. Esta metodologia caracteriza-se por uma permanente dinâmica entre teoria e prática, onde o professor interfere no próprio terreno de pesquisa (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Com efeito, de acordo com Almeida (2001), esta metodologia provoca o abandono da prática não reflexiva, concorrendo para a melhoria das intervenções. Esta opinião é partilhada por Gore (1991, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.117), ao afirmar que “a investigação-acção “força” a reflexão sistemática sobre um aspecto particular da prática do professor”. Na verdade, de acordo com Tuckman (2000), a investigação-ação apresenta-se como um processo sistemático de aprendizagem que conflui na atribuição de respostas a questões.

Tendo-se como referência o exposto anteriormente, a observação afigura-se fundamental, na medida em que o professor para conseguir intervir de um modo adequado terá de saber observar e problematizar, sendo que a intervenção depende, em parte, da observação realizada (Estrela, 1994). Efetivamente, “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (*ibid.*, p.138). Deste modo, será capaz de organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea c). De acordo com Ferreira & Santos (2007, p.66) o processo de observação requer um olhar intencional que “pode reduzir o risco das interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência de comportamentos”. Nesta linha de pensamento, é essa observação intencional e atenta que possibilitará ao professor efetuar a diferenciação

pedagógica. Tal como consignado no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que convirjam para o sucesso e realização de cada aluno, tendo em consideração o quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos. Deste modo, deve ter-se em atenção o exposto precedentemente, uma vez que cada aluno apresenta necessidades diferenciadas, exigindo a adoção de diferentes estratégias. No entanto, de acordo com Tomlinson & Allan (2002) a diferenciação não pressupõe tarefas diferentes para cada aluno, mas uma gestão flexível e adequada dos desafios a propor aos alunos, possibilitando que os vários alunos possam entender o processo de ensino e aprendizagem, como um processo significativo e gratificante.

Perspetiva-se relevante destacar as diferentes formas e meios de observação, caracterizados pela situação ou atitude do observador, pelo processo de observação e pelo campo de observação (Trindade, 2007; Estrela, 1994). O registo da informação, emergido, através da observação em contexto, pode assumir diversificadas formas, de acordo com o objetivo da mesma, pelo que cabe ao professor a “concecção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes” (Reis, 2011). Entre as diversificadas formas de registo da informação enaltece-se as notas de campo. As mesmas configuram apontamentos para recordar o observado, com a finalidade de, numa fase posterior, serem alvo de uma reflexão aprofundada. Efetivamente, essa reflexão é potenciada através da construção do diário de formação, uma vez que o mesmo fomenta uma reflexão mais cuidada das evidências recolhidas, devido ao facto de constituir uma atividade de escrita, implicando a reflexão, que se apresenta como uma condição intrínseca e necessária à redação do diário (Zabalza, 1994). Por sua vez, no mesmo é possível aceder ao modo mais pessoal e interpretativo de escrever, do professor (Ramos & Gonçalves, 1996). Desta forma, uma das virtualidades do diário reside no “diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas”, sendo que a reflexão se apresenta como uma das componentes basilares à redação do diário dos professores (Zabalza, 1994, p.95). Do mesmo modo, a observação poderá ser conduzida pela estruturação de um guião de observação. No mesmo é possibilitado ao professor refletir, antes da ação, acerca das observações que

pretende realizar, constituindo um guia no processo de observação. De salientar, em contexto de formação, a possibilidade dos formandos realizarem entrevistas, aos orientadores cooperantes, com a finalidade de compreenderem aspetos não passíveis de observação. Na verdade, de acordo com Almeida & Pinto (1995, p.109), as entrevistas apresentam-se como “procedimentos de recolha de dados que utilizam a forma de comunicação verbal”.

Após o período de observação será possibilitado ao professor de 1.º CEB planificar a sua ação, tendo em consideração as evidências recolhidas, as necessidades e interesses da turma, bem como as exigências curriculares, tornando o processo de planificação complexo. Efetivamente, uma necessidade é organizada tendo em conta a “diferença ou discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências do currículo prescrito e dos programas), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas)” e a configuração que essas coisas têm na realidade (Zabalza, 1992, citado por Diogo, 2010, p.67). A mestrandia partilha, deste modo, da opinião de Roldão (1999) ao afirmar que é necessário fomentar nos professores de especialização a reflexão sobre as suas práticas, no que concerne à necessidade de reconstruir o currículo em função das características dos alunos, sendo que essa adequação tem implicações no modo, particular, de aprender dos mesmos. Similarmente, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea b, o professor de 1.º CEB “desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”. Esta ideologia é partilhada por Arends (2008, p.458) ao afirmar que “os professores utilizam o processo de planificação para responder às necessidades de cada aluno e assegurar o sucesso de todos”.

De acordo com Diogo (2010) o conceito de planificação está relacionado com o de previsão. Planificar é prever o modo como vai decorrer a ação, com a finalidade de atingir os objetivos pré-determinados. Deste modo, “a planificação orienta a acção futura e, por isso, é um instrumento imprescindível para a gestão” (*ibid.*, p.64). Por sua vez, este afigura-se um processo que comporta um conjunto de fases, designadamente “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção

de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação” (*idem*, p.65). De acordo com Barbier (1993, p.143) a primeira fase da planificação destina-se à identificação dos objetivos, uma vez que “é suposto esses objectivos dirigirem a acção, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias”.

Decorrente do exposto, e tendo em ponderação o pensamento de Arends (2008), a planificação é vital para o ensino, uma vez que as atividades educacionais são influenciadas pelos planos e decisões dos professores. Outras das grandes decisões tomadas, aquando do processo de planificação, prende-se com a organização do tempo e do espaço. De facto, considera-se que a definição do tempo, não se apresenta uma tarefa simples, devendo o professor ter em consideração os ritmos diferenciados existentes na turma, por forma a adequar o tempo das atividades à mesma. Consequentemente, tal acontece quando o professor tem a oportunidade de observar a turma e consoante as ilações retiradas, e à medida que vai conhecendo melhor a turma, consegue adequar o tempo para cada atividade de uma forma mais adequada. Compete, então, ao professor “adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias de cada aluno, no plano do ritmo de trabalho e do tipo de orientação” (Postic, 1995, p.9). Por sua vez, compreendemos a opinião de Arends (2008, p.125) quando afirma que nem sempre a utilização eficaz do tempo conduz a aprendizagens nos alunos, já que “uma utilização eficaz do tempo produz muitas vezes uma diminuta, se é que alguma, aprendizagem por parte dos alunos”. O professor deve assumir uma postura flexível e alongar, se necessário, o tempo das atividades pedagógicas, com o fim dos alunos construírem as suas aprendizagens. Analogamente, a organização do espaço assume uma relevância extrema no processo de ensino e aprendizagem, já que “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (*ibid.*, p.126). Desta forma, de acordo com os objetivos de cada atividade pedagógica, o professor organizará a sala, tendo como finalidade alcançar os objetivos pré-determinados.

Paralelamente, destaca-se, ainda, a importância da planificação privilegiar a articulação curricular. Efetivamente, o professor de 1.º CEB “promove a integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea e). Não obstante, a

repartição das diversas disciplinas, o professor deve perspetivar a aprendizagem como um processo holístico, uma vez que a construção do conhecimento se processa de forma integrada, facilitando a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento.

Após a planificação, o professor coloca em prática aquilo que planificou dando origem à ação. Nesse momento torna-se fundamental que o professor não siga de um modo rígido o que planeou, uma vez que tal pode “limitar a aprendizagem de iniciativa pessoal dos alunos e tornar os professores insensíveis às ideias dos alunos” (Arends, 2008, p.129). Portanto, cabe ao professor estar sensível às verbalizações dos alunos e ter em atenção as suas ideias. Tal implica uma constante reflexão por parte do professor, aquando da ação, denominada de reflexão na ação, visto que a mesma decorre em simultâneo com a própria prática (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996a). Efetivamente, o professor possui poder sobre o que faz, podendo optar e decidir quanto à adequação ou modificação da ação que realiza (Roldão, 2009). Esta conceção é compartilhada por (Altet, 2000, p.115) ao afirmar que “o professor é, acima de tudo, um decisor que efectua, constantemente, antes da acção e em situação, determinadas escolhas”.

Tendo em consideração o momento da ação, revela-se essencial proceder a uma referência à gestão da sala de aula, uma vez que a mesma configura um dos papéis da liderança do professor. Segundo Arends (2008, p.172) uma das contribuições para uma adequada gestão da sala de aula reside no desenvolvimento de uma “comunidade de aprendizagem democrática, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros, e estão motivados para trabalhar”. Do mesmo modo, uma boa gestão da sala de aula exige que os professores consigam criar relações autênticas com os seus alunos, desenvolvendo uma preocupação recíproca (*ibidem*). De acordo com o consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor relaciona-se positivamente com as crianças. Com efeito, a relação estabelecida entre o professor e o aluno afigura-se essencial, sendo que “uma relação de simpatia, de empatia, de confiança, de interesse pelos alunos é valorizada pelo aluno e constituiu uma condição para um verdadeiro diálogo professor-alunos” (Altet, 2000, p.107). Sublinha-se, ainda, o reforço como um aspeto positivo na gestão da sala de aula, uma vez que o mesmo estimula os alunos a fortalecerem o comportamento desejado (Arends, 2008).

Simultaneamente à ação, e depois da mesma, a avaliação afigura-se uma tarefa essencial ao professor, possibilitando-lhe não só avaliar as aprendizagens da turma, como tomar consciência da sua ação, com o desígnio de adequar as suas práticas à turma. A avaliação, encontra-se, verdadeiramente, contemplada no perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB, uma vez que o mesmo “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos” (Decreto-lei n.º 241/2001, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea h). Todavia, é trivial associar-se a palavra avaliação a uma simples conclusão. No entanto o que se pretende é considerar todo o processo, pois assim é possibilitado ao professor aceder às dificuldades dos alunos, tendo como finalidade suprir as mesmas. Efetivamente, de acordo com Zabalza (2000, p.222) um dos princípios que caracteriza a avaliação corresponde “à sua natureza processual e sistémica”.

Neste enquadramento, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, Ponto 1, “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”. Compete ao professor optar, entre as modalidades mencionadas, de acordo com as intenções subjacentes à sua prática.

A avaliação diagnóstica possibilita “conhecer o aluno e a sua situação perante as novas aprendizagens, de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas características e interesses” (Diogo, 2010, p.106). De facto, tal como determinado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor utilizar os conhecimentos prévios dos alunos na construção das aprendizagens dos mesmos. Esta modalidade de avaliação, assume uma importância extrema para os professores, por exemplo no início do ano letivo, possibilitando aceder às dificuldades e aprendizagens dos alunos, com o objetivo de partir das mesmas para a construção de novas aprendizagens.

Relativamente à avaliação formativa, a mesma “monitoriza todo o processo de ensino-aprendizagem, constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno” (Ferreira & Santos, 2007). Na verdade, esta modalidade de avaliação visa informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e outros intervenientes acerca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através do seu carácter sistemático e contínuo (Diogo, 2010). De acordo com

Landsheere (1980, citado por Abrecht, 1994, p.31) esta modalidade de avaliação “deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é o que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las”. Efetivamente, a avaliação formativa, está associada à clarificação da aprendizagem (Serpa, 2010).

No que tange à avaliação sumativa, a mesma traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem desenvolvida pelos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). De acordo com Arends (2008, p.211) “as avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados”. Pretende-se, deste modo, controlar os resultados, e determinar se os objetivos previstos foram alcançados. Comumente a mesma realiza-se no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, ainda, ser utilizada no final de uma ou várias unidades temáticas que interessem avaliar globalmente (Diogo, 2010). Não obstante, a avaliação sumativa pode desempenhar um importante papel formativo, pelo que a mesma não deve ser entendida, apenas, como uma avaliação final. “Na realidade, pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa. Ela não tem, também, de ser uma avaliação quantitativa, podendo assumir uma forma qualitativa” (*ibidem*). Perspetiva-se que nos contextos reais, esta modalidade adquire uma significância extrema. Todavia, partilha-se da conceção de Diogo (2010) quando refere que a avaliação adquire um carácter sobremaneira pedagógico que só pode adquirir, na prática, quando se deixar de valorizar, acima de tudo, a dimensão sumativa, em detrimento da formativa e de regulação, que deve ser o principal objetivo da avaliação. Apraz sublinhar que, tendo em ponderação o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação resultante da avaliação sumativa interna no 1.º CEB, materializa-se de forma descritiva em todas as disciplinas, exceto nas disciplinas de Português e Matemática, no 4.º ano de escolaridade, uma vez que a mesma é expressa numa escala de um a cinco.

A avaliação deve incidir, também, sobre a ação do adulto, pois só assim poderá desempenhar o seu verdadeiro papel, ou seja, “fornecer ao aluno e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua acção” (Diogo, 2010, p.96). Por conseguinte, a avaliação do adulto implica uma reflexão sobre a prática, com o intento de a analisar e reformular a

mesma, tendo em vista o desenvolvimento global da turma, bem como o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A comunicação da avaliação apresenta-se como um momento privilegiado em que o encarregado de educação faz questão de estar presente, realçando a importância que o mesmo lhe atribui. Todavia, a comunicação não se deve resumir à simples entrega da avaliação esporádica, mas deve ser contínua e sistemática. Efetivamente, de acordo com Arends (2008, p.494) a interação com os pais pode assumir diversificadas formas, “incluindo fazer relatórios para os pais, manter reuniões com os pais, e recrutar a sua ajuda na escola e em casa”. O professor do 1.º CEB pode privilegiar de uma adequada relação com os encarregados de educação, tendo em consideração que os mesmos são detentores de informações mais pormenorizadas acerca do aluno, que podem auxiliar o professor na prática. De acordo com Ferreira & Santos (2007) a existência de um trabalho de cooperação com os encarregados de educação acarreta vantagens, como é o caso dos professores conseguirem dar respostas mais individualizadas aos alunos. No entanto, muitos encarregados de educação não usufruem do tempo necessário para se deslocarem à escola e dialogarem com o professor, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem do seu educando. Porém, cabe ao professor apropriar-se de outras formas de comunicação, do mesmo modo, adequadas que possibilitem ao encarregado de educação, manifestar a sua opinião e acompanhar o seu educando.

Considera-se proeminente realçar a importância que a comunicação assume entre os educadores de infância e os professores de 1.º CEB. Efetivamente, o ensino básico deve apoiar-se nos conhecimentos e vivências que as crianças têm (Serra, 2004). No entanto, por vezes não existe uma comunicação profícua entre educadores de infância e professores de 1.º CEB, culminado na planificação do professor de 1.º CEB, tendo em ponderação as competências que perspectivava que as crianças já tivessem desenvolvido. Para além do patente evidencia-se, ainda, a necessidade de uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de educação, implicando “uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (*ibid.*, p.78). Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das analogias entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, maiores serão as possibilidades de sucesso das crianças (*ibidem*).

Decorrente de tudo o que foi explanado ao longo do presente subcapítulo, podemos afirmar que a prática dos docentes deve desenvolver-se em torno da reflexão, considerando a mesma como o cerne da profissionalidade docente. Efetivamente, a mesma é transversal a todas as fases da metodologia de investigação-ação. O profissional de educação ao refletir sobre a sua prática, fá-lo com a finalidade de a compreender, recorrendo a referentes que a fundamentem. Esses referentes dizem respeito a saberes, efeito da experiência do profissional, aliados a quadro teóricos, que culminarão na reformulação do seu pensamento, admitindo progressos na prática. Deste modo, a aliança entre o saber experiencial e o documental, através do processo de reflexão, conduzirá ao desenvolvimento da competência profissional, possibilitando, ainda, estabelecer uma relação entre teoria-prática (Alarcão, 1996b). De facto, “a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção” caracteriza a profissão docente, possibilitando identificar os constrangimentos e os pontos fortes da acção, reorientando-a, através da tomada de decisões justificadas (Roldão, 1999, p.49).

A principal característica do pensamento reflexivo é o questionamento. Esse questionamento deve ser permanente, imbuído de curiosidade, sendo as questões despontadas por si, e por outros, uma estratégia de formação a privilegiar. Na verdade, “só após encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero - e se altero - a minha *praxis* educativa”(Alarcão, 1996b, p.182).

Neste sentido, podem distinguir-se distintos níveis de reflexão, nomeadamente a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção (Shön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, de acordo com Formosinho & Machado (2009, p.109) “a reflexão na acção produz-se dentro de uma *acção presente*, torna-se consciente, embora não se produza necessariamente por palavras”. A reflexão sobre a acção consiste na reconstrução mental da acção, com a finalidade de a analisar retrospectivamente (Shön, 1987, citado por Alarcão, 1996a). Por fim, a reflexão sobre a reflexão na acção afigura-se um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, confluindo na sua própria forma de conhecer.

Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p.98) definem este tipo de reflexão como metarreflexão conduzindo “o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”.

A reflexão não tem, necessariamente, de se apresentar como um processo solitário, onde apenas existe um interveniente. Efetivamente, a construção de narrativas colaborativas potencia uma reflexão dialogada, promotora da partilha de ideias, sentimentos e perspetivas sobre as práticas observadas (Ribeiro & Moreira, 2007). A estruturação da mesma fomenta a ideologia de que “reflectir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um dever, insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (Ribeiro, 2011, p.581). Analogamente, a construção das mesmas exige um trabalho em equipa. Tal converge na ideologia de que “trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81). Assim, trabalhar em equipa promove o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que estão envolvidas, com consequências nas instituições em que se inserem (Alarcão & Canha, 2013).

Ainda, relativo, à reflexão conjunta, em contexto de formação, sublinha-se a supervisão pedagógica, como uma das estratégias fomentadoras da mesma. Efetivamente, de acordo com Ribeiro (2011, p.579) a supervisão assenta “no valor da reflexividade crítica e democrática, como possibilidades de uma construção individual e colectiva transformadora, caracterizando uma visão emancipatória da educação”, alicerçada por valores como a transparência, a colegialidade, a liberdade de escolha, a colaboração e a negociação. Tal opinião é corroborada por Reis (2011), ao afirmar que a supervisão constituiu um processo colaborativo, sendo que a mesma concorre para o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, essencial para a concretização das potencialidades da supervisão. Também Roldão (2007, citado por Vasconcelos, 2009, p.52) enfatiza a supervisão, quando refere que, “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e supervisores”.

Realça-se a construção das narrativas individuais, promotoras da tomada de consciência da importância que o professor assume na construção do seu

próprio conhecimento. A reflexão individual “visa responder a princípios fulcrais da acção docente como o *aprender a conhecer e aprender a fazer*” (Ribeiro, 2011, p.581). A construção das mesmas possibilitam, ao professor, aceder ao autoconhecimento, ao conhecimento que possui de si próprio (Ramos & Gonçalves, 1996). Do mesmo modo, potenciam uma reflexão acerca das práticas evidenciadas em contexto real, com o intuito do professor compreender aquilo que fez, uma vez que apenas deste modo é que a mesma toma consciência dos seus comportamentos reais e do seu verdadeiro funcionamento pedagógico. Efetivamente, “a capacidade de um professor de construir a sua prática ou de a modificar reside na sua *capacidade para a analisar*” (Altet, 2000, p.118).

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O presente capítulo contempla uma caraterização geral da instituição, onde a mestranda realizou a prática pedagógica supervisionada, bem como de elementos relacionados com a especificidade da mesma.

A prática pedagógica supervisionada foi efetuada no Centro Escolar de Corim. Esta instituição, alberga a Educação Pré-Escolar, assim como o 1.º CEB. A mesma foi construída em duas fases distintas, a primeira em 1976 e a segunda em 2010. A instituição pertence ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas, sendo este um estabelecimento que pertence à rede pública. A coordenadora da instituição, é a professora Alice Pinto.

O Centro Escolar de Corim localiza-se na Rua Restauradores do Brás Oleiro, pertencente à freguesia de Águas Santas, concelho da Maia. Esta freguesia tem conhecido, nas últimas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo-se tornado numa das freguesias mais populosas do concelho da Maia. Nesta freguesia estão situadas algumas indústrias de projeção nacional e duas grandes superfícies comerciais. Devido, à sua localização, privilegiada, dispõe de uma boa rede de transportes públicos, bem como de boas vias de comunicação que possibilitam um acesso fluido às grandes cidades. Tendo em consideração as condições referidas anteriormente, é possível aceder a esta freguesia com relativa facilidade (Anon, 2013; cf. anexo 2 B.1).

No que concerne ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, elaborado para três anos letivos, isto é, de 2012 a 2015, é referido como missão basilar tornar o Agrupamento de Escolas num espaço de aprendizagem e de interação, onde os educandos possam aceder a um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, “possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (cf. anexo 2 B.1, p.12). Por sua vez, a visão estratégica deste Agrupamento de Escolas assenta

em vários domínios como a “mobilização de todos os setores da comunidade educativa, práticas de avaliação interna conducentes à reflexão, readequação de estratégias, desenvolvimento e melhoria, reconhecimento das áreas de intervenção prioritárias”, determinação de planos de ação e metas quantitativas e qualitativas, utilização de estratégias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade o sucesso de todos, combater o abandono escolar, diversificar a oferta formativa, propiciar um bom clima de escola, e por último, estabelecer relações de proximidade e cooperação com as instituições locais (cf. anexo 2 B.1, p.12).

O Projeto Educativo, em análise, apresenta como objetivo nuclear “a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (cf. anexo 2 B.1, p.13). Para alcançar este objetivo, foram delineados objetivos estratégicos dos quais a estagiária destaca: melhorar os resultados dos alunos, assim como o sucesso educativo; efetuar uma análise e reflexão delicada dos resultados; fomentar uma efetiva articulação com os diferentes níveis de ensino, bem como entre todos os agentes educativos; asseverar acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem; estimular uma cultura de cooperação e de coresponsabilização entre os diversos parceiros da comunidade educativa; desenvolver uma cultura de solidariedade social e, por fim, fomentar uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa (cf. anexo 2 B.1).

O documento, em análise, contempla o estabelecimento de um conjunto de parceiras, tendo em vista uma plena e recíproca integração, bem como estabelecer relações de proximidade e de cooperação com a comunidade local. Devido à existência de várias instituições, que formam parceria com o Agrupamento, proceder-se-á, apenas, à referência de algumas, sendo elas, a Câmara Municipal da Maia, a Junta da Freguesia de Águas Santas, a Unidade de Saúde Familiar de Águas Santas, a Associação de Solidariedade Social *O Amanhã da Criança*, a Misericórdia da Maia e o Lar Evangélico (cf. anexo 2 B.1).

Atualmente, o Centro Escolar de Corim, não possui Projeto Curricular de Escola, o que fundamenta a sua nulidade no presente capítulo.

No que concerne ao Plano de Trabalho de Turma, o mesmo encontra-se em fase de construção (cf. anexo 2 B.2). Deste modo, os dados recolhidos, até ao

momento, prendem-se com a caracterização individual de cada elemento da turma, já que os encarregados de educação tiveram de preencher, aquando do início do ano letivo, uma ficha fornecida pelo Agrupamento. Da análise efetuada ao documento, foi possível verificar que o nível socioeconómico da turma é médio. Relativamente à área de residência, todos os alunos vivem na área circundante à instituição. Grande maioria da turma não usufruiu do SAF, uma vez que após o término das aulas frequentam a Associação de Solidariedade Social *O Amanhã da Criança*, local onde grande parte frequentou a Educação Pré-Escolar. Por fim, o acesso à ficha de caracterização individual possibilitou conferir que todos os elementos da turma frequentam as AEC's.

O Plano Anual e Plurianual de Atividades afigura-se como um documento onde estão planificadas as atividades a realizar no presente ano letivo, os objetivos que se pretendem alcançar com as mesmas, a data de realização, o público-alvo, os intervenientes, os responsáveis e as despesas previstas, assim como as fontes de financiamento (cf. Anexo 2 B.3).

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas, apresenta, para além dos documentos referenciados, um Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo. O mesmo resultou da necessidade de adequação do currículo nacional ao contexto educativo (cf. anexo 2 B.4). Efetivamente, considera-se que a elaboração do presente documento assume uma relevância extrema, na medida em que tal como defendido por Diogo & Vilar (2000, p.20), “adequar o currículo e as condições em que se desenvolve nas Escolas pode produzir soluções diferenciadas; só a existência de soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação específica pode favorecer o sucesso educativo de todos”.

O Centro Escolar de Corim apresenta três salas de atividades destinadas à Educação Pré-Escolar e oito salas de aulas destinadas ao 1.º CEB. Neste sentido, existem, na instituição, três educadoras de infância, nove professores do 1.º CEB e nove assistentes operacionais. A instituição funciona das 07h30 às 19h00, devido ao serviço de acolhimento e prolongamento.

A estagiária desenvolveu a prática pedagógica na sala do 1.º A. A turma é constituída por 21 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Relativamente à faixa etária dos alunos, a mesma situa-se nos 6 anos de idade. De realçar a existência, na turma, de uma criança com necessidades educativas especiais, usufruindo de apoio individualizado uma hora por semana. A

mesma possui distúrbios comportamentais que se refletem, com maior intensidade, no período da tarde quando a medicação já não apresenta resultados. No entanto, relativamente ao seu ritmo de aprendizagem, não se denotam dificuldades extremas, conseguindo acompanhar o restante grupo. Similarmente, há um aluno que tem inquietado a professora cooperante, e a díade, devido às múltiplas dificuldades apresentadas, uma vez que possui grandes dificuldades de aprendizagem ao nível, essencialmente, das disciplinas de Português e de Matemática, ao nível da motricidade fina e manifesta, ainda, comportamentos desviantes.

A sala de aula apresenta dimensões adequadas ao exercício da atividade docente. Relativamente à organização da mesma, as mesas apresentam-se dispostas em “U”, favorecendo a circulação, do professor e dos alunos, bem como o desenvolvimento de atividades em pequeno e grande grupo. No que concerne aos recursos, os mesmos são suficientes, sendo que na sala de aula existe um quadro branco, um quadro interativo multimédia, um computador com ligação à internet, dois armários para arrumação de materiais didáticos, cabides, mesas, cadeiras e uma secretária.

Relativamente ao clima da sala de aula, equaciona-se que o mesmo se apresenta bastante agradável, propício à construção de aprendizagens. Este clima subsiste devido à ação da professora cooperante que se caracteriza pelo respeito mútuo, ou seja, de professor para aluno e de aluno para professor. A ação da professora cooperante é marcada pela constante interação com os alunos, ouvindo as suas opiniões e sugestões, contemplando-as na prática. O seu discurso é assertivo, fazendo com que as instruções dadas não gerem ruído. Por sua vez, evidencia, na sua prática, que pratica a reflexão, já que modifica, reconstrói e adapta a sua planificação tendo em ponderação as sugestões da turma e o desenvolvimento evidenciado. Analogamente, modifica as suas estratégias quando verifica que algumas delas não são as mais adequadas à turma. No que concerne ao ensino da leitura existe o predomínio do método analítico-sintético, já que a professora cooperante privilegia o estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para complexificar, posteriormente, chegando às estruturas mais complexas (frases e textos) (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

A mestranda considera pertinente fazer uma referência aos vários espaços existentes na instituição, já que tal influenciou a tomada de decisões, no que

respeita aos locais a realizar as atividades pedagógicas. No edifício mais antigo, situam-se quatro salas de aula, o polivalente, a reprografia, a sala destinada à SAF e um pequeno laboratório de informática. No edifício mais recente situam-se quatro salas de aula, três salas de atividades e a sala dos professores. O pequeno edifício situado entre os dois referidos anteriormente é destinado à cantina. Por fim, é de referir o espaço exterior.

No que concerne ao polivalente o mesmo afigura-se como um local amplo, aprazível ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, da disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mais especificamente de Expressão e Educação Físico-Motora. Todavia, o mesmo tende a ser ocupado durante grande parte do dia, impedindo a sua utilização por parte da diade. Paralelamente, como o laboratório de informática se situa no mesmo espaço, não é possível usufruir do mesmo devido às razões elencadas precedentemente.

Relativamente à cantina, o espaço é bastante reduzido, pelo que as crianças almoçam alternadamente. Os equipamentos existentes, como é o caso do forno, podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, mediante autorização prévia.

O espaço exterior é comum à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB. Constitui um espaço amplo e agradável ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como livres. De realçar a existência de um espaço coberto que se demonstra importante quando as condições atmosféricas não são as mais favoráveis. Não obstante, o espaço coberto é bastante reduzido tendo em consideração o número de alunos existentes na escola.

Por fim, importa ressaltar que o Centro Escolar de Corim não frui de um espaço destinado à existência de uma Biblioteca Escolar. Assim, existe um armário com alguns livros que podem ser consultados pelos alunos. Todavia, esta carência é colmatada através da parceria estabelecida com a Câmara Municipal da Maia, uma vez que existe a Biblioteca Itinerante. Deste modo, as crianças têm acesso a uma panóplia de livros diversificados, podendo requisitá-los, se assim o desejarem, por um certo período de tempo.

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

O presente capítulo contempla uma análise do plano de ação traçado, tendo em vista o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda. Analogamente, será desenvolvida uma análise das atividades desenvolvidas, bem como dos resultados obtidos e eventuais propostas de alteração. Esta correlação entre a teoria e a prática, aqui espelhada, evidencia que são componentes indissolúveis da práxis, permitindo a orientação da ação no sentido de a transformar e de a melhorar.

A prática pedagógica da mestranda foi norteadada pelo processo de investigação-ação. Neste sentido, serão analisadas todas as etapas que o compõem, como explorado no primeiro capítulo.

O processo de observação caracterizou-se por ser participado, intencional, contínuo, direto, indireto, molar, molecular, verbal, individual e grupal (Trindade, 2007; Estrela 1994). Inicialmente, a mesma foi auxiliada através do guião de observação. Efetivamente, foi exequível elaborar um guião de observação em diáde, com o desígnio do mesmo orientar a observação. De acordo com Reis (2011, p.26) “para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (...), evitando observações livres que conduzem a análises pouco claras e precisas”. Deste modo, após uma reflexão em diáde, consideraram-se algumas das dimensões de serem observáveis, tornando o processo de observação mais facilitado. Com efeito, o observador tem de “tomar diversas decisões, tais como seleccionar o que vai ser observado no conjunto da situação, como vai ser observado, quando e onde se realiza a observação, como vão ser registados e interpretados os dados recolhidos” (Parente, 2002, p.173). No entanto, a observação da mestranda não era

confinada pelos parâmetros apresentados, acrescentando outros que considerava proeminentes ao desenvolvimento de uma prática sustentada. De referir que cada mestranda preenchia a sua grelha de registo da observação e, numa segunda fase, apresentaram as evidências recolhidas, possibilitando complementar a informação mencionada por cada elemento da díade. Deste modo, a grelha de registo da observação final resulta de uma análise das observações de ambas as mestrandas (cf. anexo 2 B.5).

Sublinhe-se, numa fase posterior, o registo dos dados recolhidos através do processo de observação, em notas de campo. Posteriormente, as mesmas eram alvo de uma reflexão mais aprofundada, tendo em vista a planificação de atividades pedagógicas, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, assim como curriculares. As conclusões emanadas do processo de observação eram partilhadas com a restante equipa educativa, com a finalidade de aceder a outras perspetivas acerca da mesma ocorrência, ou de outras que poderão não ter sido observáveis pela mestranda. Efetivamente, este processo demonstrou-se facilitador da ação da estagiária, através de uma reflexão em tríade, que consentiu aceder a vários pontos de vista, confluindo numa adequação efetiva das atividades pedagógicas à turma. De salientar, a preponderância da participação da orientadora cooperante neste processo de análise das informações recolhidas, uma vez que a mesma detinha informações dos alunos que auxiliavam a mestranda a compreender determinadas observações. Progressivamente, este processo tornou-se mais amplo à medida que a estudante conseguiu recolher informações acerca do meio familiar de cada aluno. O acesso a essa informação foi promovido através dos diálogos estabelecidos com as crianças, com a orientadora cooperante, bem como através da análise da ficha individual de cada aluno, fornecida pela orientadora cooperante.

Durante as primeiras semanas de intervenção, em que as mestrandas tiveram a possibilidade de usufruírem de um tempo específico dedicado ao período de observação, as mesmas puderam verificar que a turma, de um modo geral, apresentava algumas lacunas ao nível do recorte, colagem e coloração de desenhos, sendo de salientar que algumas crianças apresentavam dificuldades de manipulação da tesoura. Deste modo, estas lacunas inquietavam a orientadora cooperante, pois a mesma perspetivava que essas competências tivessem sido desenvolvidas no nível educativo transato. Por sua

vez, realçou, ainda, a falta de comunicação existente entre a educadora de infância das crianças que não frequentaram a Educação Pré-Escolar no Centro Escolar de Corim. Relativamente, e essas crianças, provenientes da instituição privada, a orientadora cooperante, não detinha qualquer informação acerca das mesmas, o que obstou a planificação prévia de atividades pedagógicas promotoras do desenvolvimento de tais competências. Esta constatação exalta a importância de uma comunicação efetiva entre os profissionais de educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da criança, tendo em vista o desenvolvimento holístico da mesma, bem como uma articulação adequada entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Estas observações afiguraram-se essenciais ao planeamento de atividades pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências, referidas previamente. Considera-se, deste modo, que a formação de docentes de perfil duplo, como é o caso do presente mestrado, apresenta vantagens devido à possibilidade dos formandos acederem às similitudes e especificidades de cada nível educativo. Efetivamente, com o desenvolvimento da prática pedagógica nos dois níveis educativos, a mestranda considera que afigura-se essencial uma comunicação profícua entre educadores de infância e professores de 1.º CEB, visando a continuidade educativa. Assim, uma das aprendizagens fulcrais residiu na necessidade de comunicação entre os vários profissionais de educação, com o propósito de promoverem uma continuidade educativa efetiva, partindo daquilo que as crianças já sabem, bem como das suas dificuldades, como preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Neste sentido, o processo de observação afigurou-se basilar, tendo em consideração a diferenciação pedagógica. No período inicial, a mestranda sentia alguma dificuldade em efetuar-la devido ao conhecimento da turma ser reduzido. No entanto, esta dificuldade foi atenuada à medida que a estudante usufruiu de maior tempo para observar a turma, amplificando o conhecimento sobre a mesma. Todavia, a diferenciação pedagógica não se verificou ao nível das tarefas a realizar, uma vez que de acordo com a orientadora cooperante, as mestrandas não deveriam fazê-lo, numa fase tão incipiente, tendo em consideração que a prática pedagógica foi realizada numa turma de 1.º ano. Assim, as mesmas deveriam atender às características individuais de cada criança e prestar um maior auxílio às que revelassem dificuldades mais acentuadas. Deste modo, a diferenciação pedagógica denotou-se, com maior

relevo, no auxílio da mestranda a esses alunos. Com efeito, foram delineadas algumas estratégias por forma a promover um apoio, adicional, aos alunos que apresentavam algumas dificuldades, como foi o caso do trabalho desenvolvido em pares. A organização dos pares era elaborada estrategicamente, com a finalidade dos alunos que não demonstravam dificuldades agravadas puderem auxiliar os colegas que detinham algumas dificuldades. Efetivamente, quando os alunos trabalham em conjunto, contribuem com os seus conhecimentos, interesses e capacidades, fomentando uma cultura de partilha e aprendizagem para todos os elementos (Arends, 2008). Consequentemente, tal estratégia permitia que a estagiária circulasse por todos os grupos de igual forma, uma vez que os alunos com maiores dificuldades tinham o apoio dos pares. Acresce mencionar que o acesso à avaliação diagnóstica dos alunos apresentou-se crucial, no que concerne à diferenciação pedagógica. Na verdade, permitiu aceder às dificuldades evidenciadas pelos alunos, que numa primeira fase, se demonstrou fundamental, com o intuito de desenvolver a diferenciação pedagógica, tendo em consideração que o conhecimento acerca da turma era diminuto. De facto, um dos objetivos da avaliação diagnóstica consiste em “fundamentar as estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, ponto 2).

A observação afigurou-se, deste modo, a primeira etapa essencial ao desenvolvimento de ações adequadas, constituindo-se fundamental aquando da planificação. Numa fase inicial, as mestrandas elaboraram a planificação de uma atividade pedagógica conjunta e de seguida, de uma atividade pedagógica individual. Posteriormente, planificaram uma manhã em conjunto e uma manhã individual (cf. anexo 2 B.6.1), seguindo a planificação de um dia conjunto e outro individual (cf. anexo 2 B.6.2). As próximas planificações foram desenvolvidas individualmente, sendo que cada mestranda ficava responsável pela planificação de uma semana completa (cf. anexos 2 B.6.3, B.6.4, B.6.5 e B.6.6). Importa referir que, apesar de existir uma responsável pela planificação de determinada semana, a equipa educativa reunia-se, com a finalidade de partilharem as suas observações, essenciais à delineação da planificação da semana seguinte. Efetivamente, estas reuniões apresentaram-se como fulcrais, potenciando a partilha e a escuta de todos os elementos da equipa educativa que concorriam para a delineação de uma planificação mais

adequada. Similarmente, motivaram uma interação positiva entre todos os elementos da equipa educativa. Ressalta-se a preocupação demonstrada pela equipa educativa, relativamente à articulação efetuada entre as diferentes semanas, uma vez que as mesmas eram planificadas por elementos diferentes da equipa educativa. De facto, tal permitiu que a turma perspetivasse o seu processo de ensino e aprendizagem como algo integrador e contínuo, uma vez que as aprendizagens eram desenvolvidas continuamente, bem como lembradas e articuladas constantemente. Por sua vez, destaca-se, ainda, a importância que estas reuniões assumiam para que as mestrandas pudessem compreender a planificação da orientadora cooperante, para os restantes dias em que a díade não se encontrava a desenvolver a prática pedagógica. Por conseguinte, perspetiva-se que tal dinâmica de trabalho foi conseguida, em certa medida, pelo facto das mestrandas não encararem a sua ação como algo solitário, mas como um trabalho em equipa, apesar das intervenções individuais, sendo patente a entreaajuda, constante, entre as mesmas. Como refere Alarcão & Canha (2013) no processo de supervisão, colaborativo o diálogo tem um papel relevante que deve ser perspetivado, nomeadamente porque permite compreender a ação das pessoas, as suas possibilidades e limitações, os processos de regulação, desenvolvimento e transformação na rede de relações intercontextuais e temporais.

Analisando o processo de planificação, considera-se que uma das dificuldades evidenciadas pela mestranda, inicialmente, residia na definição do tempo necessário para a realização de cada atividade pedagógica. Na verdade, nas primeiras planificações o conhecimento acerca da turma era escasso, o que dificultava a sua definição. Para colmatar esta dificuldade, é de realçar as contribuições da orientadora cooperante, uma vez que a mesma possuía um conhecimento mais alargado da turma, bem como uma ideia mais precisa acerca do tempo necessário para a realização de determinadas atividades pedagógicas. Porém, à medida que o período de observação se foi prolongando, o conhecimento acerca da turma foi ampliado, confluindo numa gestão mais adequada do tempo. No entanto, apesar de a mestranda compreender a importância que a definição do tempo constitui, não considerou que teria de o cumprir rigidamente, uma vez que o mesmo deve ser flexível, tendo em conta os imprevistos e os ritmos da turma, bem como as exigências da tarefa. Neste sentido, “os professores eficazes desenvolvem uma

atitude de flexibilidade e experimentação sobre estas características da vida na sala de aula” (Arends, 2008, p.130). Pondere-se como exemplo o desenvolvimento de uma atividade pedagógica que consistia na elaboração de frases, tendo em conta duas palavras apresentadas (cf. anexo 2 B.6.5). Esta atividade prolongou-se para além do tempo previsto, já que os alunos construíram diversas frases diferenciadas. Sendo assim, optou-se pelo registo das mesmas no quadro branco, com a finalidade das crianças verificarem as várias possibilidades de construção. Consequentemente, as mesmas sentiram o seu trabalho valorizado. Refletindo na ação (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996a) decidiu-se prescindir da realização de outras atividades pedagógicas, devido ao proveito que a turma retirou da extensão da mesma.

Paralelamente, algumas dificuldades evidenciadas no momento da planificação residiram pelo cuidado que a mestranda teve em atender à planificação mensal do agrupamento, aos programas e às metas curriculares do 1.º CEB, mas, também, às reais necessidades da turma. Efetivamente, a mestranda partilha da conceção de Roldão (1999, p.53) ao afirmar que é imperativo fomentar nos formandos “a reflexão sobre as suas práticas no que se refere à necessidade de reconstruir/adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos, adequação de que dependem largamente os seus modos particulares de aprender”. No entanto, estas dificuldades iniciais foram ultrapassadas através de uma análise pormenorizada dos dados recolhidos através da observação, e que possibilitaram adequar as atividades pedagógicas à turma, bem como conciliar essa adequação com os documentos reguladores da prática docente, anteriormente referenciados. Consequentemente, enfatiza-se as orientações fornecidas pela orientadora cooperante, contribuindo as mesmas para que a adequação fosse efetiva.

Nos momentos de planificação a mestranda efetuava uma reflexão sobre as melhores estratégias e recursos a utilizar, uma vez que uma escolha menos adequada poderia comprometer a ação. Efetivamente, ponderou-se a necessidade de utilização de estratégias e recursos diversificados, tendo em vista envolver a turma de forma ativa, na construção das suas aprendizagens. Analogamente, a diversificação de estratégias e recursos concorreu para o efeito surpresa que acarretavam as atividades pedagógicas. Na verdade, os

alunos eram surpreendidos a cada instante, motivando-os e cativando-os para a realização das atividades pedagógicas.

Ainda, relativo, ao momento da planificação salienta-se a integração de jogos na mesma. A turma apresentava-se motivada para a sua realização, sendo patente o seu interesse em explorá-los. Neste sentido, a turma estava a construir aprendizagens significativas de um modo lúdico, permitindo atingir os objetivos pré-determinados. No entanto, acresce referir que essas atividades ditas mais lúdicas, eram alvo de sistematização através do registo. O registo possibilitava que as crianças se mantivessem atentas, nos momentos em que poderiam não estar em ação, e potenciava a sistematização das aprendizagens. Considere-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica denominada *Troca por troca*, que se baseava na abordagem do “Jogo do banqueiro” (cf. anexo 2 B.6.4). Efetivamente, tal promoveu um momento, encarado como um simples jogo, para a turma, onde foi possível abordar o conceito de dezena, de uma forma diferenciada que cativou os alunos. Apraz mencionar que a mesma foi acompanhada de registo, demonstrando-se fundamental para a consolidação. De facto, foi notória uma motivação adicional, uma vez que os alunos tiveram a possibilidade de realizar um jogo na sala de aula. No final, da atividade pedagógica, verificou-se que os alunos tinham assimilado o conceito de dezena, pelo que se enaltece a utilização de jogos, pois para além de promoverem a construção de aprendizagens de um modo significativo, configuram algo familiar à criança, possibilitando aproximar a escola ao seu mundo familiar.

Devido aos diferentes ritmos que as crianças apresentavam, afigurou-se impreterível planificar atividades paralelas. Deste modo, durante a construção da planificação, a mestranda refletia acerca da possibilidade de existirem alunos que terminassem a tarefa antes do tempo previsto. De facto, “os professores têm que planificar para os alunos que provavelmente completam o trabalho antes dos outros” (Arends, 2008, p.124). Uma das formas de contornar a situação, tratando-se de folhas de trabalho, consistiu em dispor aos alunos um desenho para colorir, presente na folha de trabalho. Outras vezes, esses alunos tinham a oportunidade de ajudarem os alunos que continham mais dificuldades, promovendo, além disso, a entreaajuda entre pares. De facto, a formanda verificou que os alunos tinham a necessidade de estarem, constantemente, ocupados, uma vez que se tal não acontecesse a

atenção e motivação tendiam a dissipar-se. Com efeito, ao longo da prática pedagógica houve o cuidado de na planificação ter em atenção o tempo da tarefa, precavendo-nos com outras tarefas, na eventualidade de alguns alunos terminarem a mesma antes do tempo previsto.

Subsistiu, desde a primeira planificação, a preocupação em efetuar articulação curricular. Na verdade, o processo de ensino e aprendizagem deve ser perspetivado como um todo integrado, apesar das diferenciadas disciplinas. Neste sentido, as crianças devem estabelecer uma ponte entre as várias disciplinas, que só poderá ser promovida, se o professor considerar a articulação nas suas planificações. Perspetive-se como exemplo, a última planificação semanal da formanda, nomeadamente o dia referente à quarta-feira (cf. anexo 2 A.1). Numa fase inicial foi abordada a obra *Um presente diferente* de Marta Azcona e Rosa Osuna. A partir da referida obra foi possível elaborar uma atividade pedagógica de Expressão e Educação Plástica, que serviu como mote ao desenvolvimento da atividade pedagógica da parte da tarde de exploração do poema “Roda na rua”, presente na obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles e Thais Araújo. Por sua vez, a primeira obra supracitada possibilitou a abordagem da saúde do corpo humano pertencente à disciplina de Estudo do Meio. De referir que, nos restantes dias da semana foram convocados elementos da primeira obra referida, permitindo abordar conteúdos da disciplina de Matemática, bem como partir da exploração do poema “Roda na rua” da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e Thais Araújo, para a análise de conteúdos relativos à Expressão e Educação Musical.

Considera-se proeminente realçar a integração das TIC nas planificações e consequentes ações, tal como preconizado na capítulo I, porque oferece possibilidades de soluções estratégicas e metodológicas, constituindo um instrumento pedagógico que personaliza o ensino, facilitam o acesso à informação e à comunicação fora do espaço e do tempo escolar, motivam os alunos e estimulam a aprendizagem. Desde já, salienta-se a importância que as aulas teórico práticas, da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB, assumiram na construção de competências profissionais da mestrandia, uma vez que possibilitaram aceder a um conjunto de recursos, denominados *Web 2.0*, potenciadores da dinamização de aulas motivantes para os alunos. Efetivamente, é necessário “proporcionar ao professor conhecimento do modo de usar estas novas tecnologias e promover a

confiança na relação com elas” (Ponte, 1999, p.171). A mestranda não iniciou, desde logo, a sua integração na prática, devido à necessidade de exploração e domínio dos mesmos, com o intuito de averiguar as suas potencialidades e constrangimentos, bem como a sua adequação aos conteúdos trabalhados com a turma. Na verdade, sentiu-se a necessidade de “exploração e reflexão sobre as principais possibilidades das novas tecnologias para a respectiva disciplina e nível de ensino” (*ibid.*, p.172). Após um período de reflexão, a mestranda optou pela sua integração, frequente, dado ter verificado a motivação da turma, a dinamização das aulas, o rompimento com o modo tradicional, e a promoção da construção de aprendizagens significativas, por parte dos alunos. Neste sentido, os recursos usados pela mestranda serão elencados ao longo do presente capítulo, enquadrando-os nas respetivas disciplinas em que foram empregados.

Após o processo de observação e planificação, o professor coloca em prática as suas intenções, delineadas previamente. Nos momentos de intervenção a mestranda assumia a planificação como um documento flexível, adaptando-a sempre que se demonstrasse necessário. Tome-se como exemplo, a ida da Biblioteca Itinerante à escola, sem conhecimento prévio da orientadora cooperante, nem da mestranda. Esta ocorrência exigiu a necessidade de adaptar a planificação inicial, uma vez que a visita foi efetuada durante o período de aulas. Neste sentido, como os alunos estavam a realizar exercícios do manual, optou-se por não realizarem uma das páginas com a intenção dos mesmos usufruírem da visita da Biblioteca Itinerante à escola, devido à valorização que a equipa educativa concede à parceria estabelecida com a Camara Municipal da Maia, tal como explanado no segundo capítulo. Essa valorização fundamenta-se no incentivo à leitura, uma vez que muitas das vezes os alunos relacionam a leitura com uma obrigação. Assim, para incentivar as crianças a lerem “elas devem começar por ter um encontro crucial com um livro, um género, um tema, uma personagem, um estilo, a ponto de se implicarem na leitura” (Poslaniec, 2006, p.12). Efetivamente, esta parceria possibilita às crianças o acesso a diversas tipologias textuais, sem no entanto, encararem a requisição do livro como uma obrigação. Em consonância com o autor supramencionado releve-se esta parceria, uma vez que facilita o acesso dos alunos aos livros, com o intuito de mais tarde serem

eles a movimentarem-se em direção ao livro, até se tornarem suficientemente ativos para frequentarem a Biblioteca Municipal.

No que reporta à ação, uma das dificuldades da mestrandia residia na gestão da turma. Efetivamente, a mestrandia não queria assumir uma posição demasiado rude, nem demasiado benevolente, todavia encontrar um meio-termo não configurou um processo facilitado. Considere-se como exemplo o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, cuja disciplina predominante era a de Matemática e consistia na realização de uma folha de trabalho. A dado momento era audível algum ruído, levando a orientadora cooperante a intervir. Na reflexão final da semana, a orientadora cooperante mencionou que um dos aspetos a melhorar focava-se em assumir uma postura mais assertiva, por forma a contrariar o barulho que tinha tendência a instalar-se. Por sua vez, lembrou que era importante não intervir, com o desígnio da turma reconhecer na mestrandia as mesmas funções da orientadora cooperante. Eleva-se, a importância que esta reflexão assumiu no desenvolvimento da restante prática pedagógica, já que nas intervenções seguintes a mestrandia teve em ponderação os conselhos partilhados pela orientadora cooperante. De facto, a partir desse momento, a professora cooperante não necessitou de intervir, demonstrando que existiu um melhoramento considerável, por parte da mestrandia.

Ainda relativo à ação, num período inicial, era notória a dificuldade da mestrandia em gerir a participação oral da turma. Os elementos da turma são muito participativos e, inicialmente, tendiam a falar todos ao mesmo tempo, fazendo com que a mestrandia tivesse de lembrar, constantemente, as regras de participação oral. Com efeito, devido a essa ânsia em participar, por parte dos alunos, por vezes a formanda sentia alguma dificuldade em impedir a sua participação. Atente-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica que consistiu na exploração da obra *O livro da família*, de Todd Parr, uma vez que todos os alunos desejavam partilhar com a turma, os elementos que pertenciam à sua família (cf. anexo 2 B.6.3). A certa altura a mestrandia teve de impedir a participação de determinados alunos. No entanto, considera que uma das estratégias que poderia colmatar a situação anterior era dirigir as questões a determinadas crianças, ou avisar atempadamente que não poderiam participar todos. Nas intervenções seguintes, as estratégias referidas precedentemente foram colocadas em

prática, verificando-se uma gestão mais adequada da participação oral dos alunos.

Sublinha-se o estabelecimento de interações positivas com as crianças, aquando da ação, uma vez que as mesmas potenciam um sentimento de segurança, essencial para a construção das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, a presença de sinais de afetividade positivos, de aceitação de ideias e sentimentos dos alunos e de compreensão dos mesmos, configuram elementos essenciais ao sucesso da aprendizagem (Altet, 2000). Devido à importância das interações, a mestrandia pondera que a sua atitude mais complacente, na primeira semana de intervenção se verificou, em parte, pela necessidade de não afastar as crianças, com atitudes mais assertivas. Todavia, tal como referido pela orientadora cooperante, as crianças necessitam de regras para conseguirem viver em comunidade e construir as suas aprendizagens. Deste modo, o facto de assumirmos uma postura mais assertiva não vai afastar as crianças, mas, pelo contrário, fá-las compreender a necessidade de existirem regras que têm de ser consideradas.

A ação da mestrandia verificou-se, ainda, ao nível da organização do espaço. Assim, sempre que foi necessário procederam-se a alterações, de acordo com os objetivos estabelecidos em cada atividade pedagógica. Do mesmo modo, as mesas estavam dispostas em “U”, uma vez que a equipa educativa ponderou que se demonstrava a organização mais adequada. Para além de potenciar a circulação do professor pela sala de aula, promovia a entreajuda entre pares. No entanto, sempre que se demonstrava necessário os alunos mudavam o seu lugar, tendo como finalidade evitar as conversas paralelas, ou promover a entreajuda entre pares. A organização do espaço apresenta-se como um elemento essencial, influenciando a forma como os alunos se relacionam uns com os outros, bem como aprendem (Arends, 2008).

As intervenções da equipa educativa foram, também, motivadas pelo desenvolvimento de projetos, surgidos no decorrer da prática pedagógica. Salienta-se, os desenhos elaborados pelos alunos e encarregados de educação, a partir de uma letra. Após a equipa educativa observar uma motivação adicional, aquando da proposta de realização do primeiro desenho, decidiu adotar a mesma metodologia para as restantes letras, já que para além de motivar os alunos, promovia a participação dos encarregados de educação na realização de tarefas com o seu educando. Efetivamente, sempre que se

abordava uma letra nova, os alunos realizavam um desenho a partir da mesma. De seguida, todas as sextas-feiras, através de votação, eram eleitos os três melhores desenhos, que eram os primeiros a serem apresentados no vídeo que as mestrandas elaboravam com todos os desenhos de cada letra, sendo que o mesmo figurava no Blogue da turma (cf. anexo 2 B.11.1). Esta integração dos desenhos no Blogue permitia valorizar o trabalho dos alunos e encarregados de educação, bem como incentivar os mesmos a melhorarem, cada vez mais, os seus desenhos, visto que a turma, de uma forma geral, não gostava de desenhar.

Apraz referir, ainda, o desenvolvimento do projeto em torno do corpo humano, emergido pelo facto dos alunos, de um modo geral, aquando do desenho da figura humana omitirem alguns dos seus constituintes. Neste sentido, a equipa educativa considerou oportuna a abordagem do conteúdo atinente ao corpo humano e diferentes partes que o constituem. Analogamente, durante a sua abordagem os alunos demonstraram interesse em explorar a saúde do corpo humano, justificando o desenvolvimento do projeto. Efetivamente, a realização dos projetos deve possibilitar aliar os interesses e necessidades das crianças às necessidades curriculares. Na verdade, tal como sublinhado por Gambôa (2011, p.59) “numa práxis educativa reflexiva os dois elementos, criança e currículo, não existem como dois lados dicotómicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento”. O desenvolvimento do projeto, em análise, possibilitou efetuar uma articulação curricular entre as várias disciplinas, promovendo a construção das aprendizagens dos alunos de um modo contínuo e integrado. Relativamente à disciplina de Português, através do desenvolvimento do projeto foi possível desenvolver diálogos, concorrendo para o desenvolvimento de competências ao nível da Oralidade. Paralelamente, foi potenciada a leitura e escrita, através da realização de um manual de hábitos saudáveis (cf. anexo 2 A.1). Ao nível da Educação Literária, salienta-se o recurso a obras que serviram de mote para a abordagem de uma alimentação adequada (cf. anexo 2 A.1). A disciplina de Matemática, foi também, trabalhada através da medição da altura dos alunos, que concorreu para o desenvolvimento de competências ao nível do domínio Geometria e Medida (cf. anexo 2 B.6.5). No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, central no desenvolvimento do projeto, destaca-se o desenvolvimento de duas

atividades experimentais. Ao nível da Educação e Expressão, salienta-se a Musical, uma vez que através do projeto foi possível realizar uma atividade de audição ativa e outra de composição musical (cf. anexo 2 B.6.5 e B.6.6). O desenho figurou uma das atividades inerentes ao desenvolvimento do projeto, situando-se na Educação e Expressão Plástica (cf. anexo 2 B.6.5). Convém mencionar que todas as atividades, elencadas anteriormente, serão alvo de uma reflexão mais aprofundada, posteriormente. No entanto, esta referência justifica-se pela relevância atribuída à articulação curricular, presente no desenvolvimento do projeto, considerando que a mesma possibilita uma aprendizagem holística.

A ação da equipa educativa foi fundamentada na criação de um Blogue para a turma, denominado *Laços e nós*. A sua criação fundou-se nas potencialidades que o mesmo vislumbra, integrando-se numa perspetiva socio construtivista da aprendizagem, um vez que os alunos encaram o processo de ensino e aprendizagem como um processo de descoberta e interpretação, permitindo-lhes melhorar, alargar e reestruturar o modo como pensam acerca dos conteúdos abordados em contexto de sala de aula (Sousa & Silva, 2009). Neste sentido, tal implica, por parte do aluno, “acção, reflexão, interacção, não passividade na recepção da informação, o que leva a que o conhecimento seja uma construção individual, sob a influência do contexto social (sócio-construtivismo)” (*ibid.*, p.5916). Por sua vez, a criação do mesmo afigurou-se como um meio de comunicação, promovendo a interação entre alunos, equipa educativa e encarregados de educação. Consequentemente, “os pais dos alunos estão em contacto com progressos dos alunos, do seu desenvolvimento cognitivo e do seu progresso escolar” (Sá, 2008, p.59). Salienta-se, ainda, o facto do mesmo evidenciar um local onde os alunos poderiam comentar, espelhando o seu pensamento e reflexão de determinada atividade pedagógica. Efetivamente, em conformidade com o autor mencionado anteriormente, esta interação possibilitou ultrapassar a simples publicação de conteúdos.

Neste sentido, a equipa educativa considerou imperioso a construção de um Blogue para a turma. Porém, a participação de todos os encarregados de educação no Blogue, não se afigurou um processo fácil, uma vez que um encarregado de educação demonstrava relutância relativamente ao acesso ao mesmo, devido a questões de privacidade. Deste modo, a equipa educativa convocou uma reunião com o mesmo, com o intuito deste compreender que

apenas os encarregados de educação teriam acesso ao Blogue e que a divulgação de fotografias dos alunos não seria efetuada, devido ao regulamento interno do agrupamento. A reunião afigurou-se fulcral para que o encarregado de educação compreendesse as intencionalidades pedagógicas subjacentes à criação do Blogue. Tal demonstra que, por vezes, a comunicação escrita não se demonstra profícua, sendo necessário estabelecer uma comunicação presencial, uma vez que a mesma possibilita esclarecer aspetos, não passíveis de abordagem através da comunicação escrita.

Após os encarregados de educação aceitarem o desafio de construção de um Blogue para a turma, a mesma teve a possibilidade de visualizar alguns Blogues, previamente selecionados pela díade de formação, com o intuito de se apropriarem de algumas das suas características, como é caso do nome e do logótipo. Similarmente, a turma foi convidada a atribuir um nome, bem como um logótipo para o Blogue da turma (cf. anexos 2 B.11.2 e B.11.3) De referir que, o processo de denominação do Blogue, bem como da criação do logótipo foi elaborado em democracia com a turma. Os nomes sugeridos eram registados no quadro branco pelas mestrandas, com a finalidade de procederem a uma escolha democrática. O nome *Laços e nós* despontou da conjugação das várias possibilidades que os alunos elencaram. Escolhido o nome, os alunos tiveram a oportunidade de desenharem o logótipo do mesmo. O logótipo final resultou da integração de vários desenhos dos alunos, por forma a todos sentirem o seu trabalho valorizado, pela equipa educativa.

Do mesmo modo, os alunos tinham um papel ativo, no que reporta à escolha das atividades pedagógicas a integrar no Blogue. Efetivamente, no último dia da semana, o Blogue era consultado com o propósito dos alunos visualizarem o vídeo relativo ao desenvolvimento do projeto, que consistia em fazer um desenho a partir de uma letra, os comentários, bem como refletirem sobre as atividades desenvolvidas ao longo da semana, passíveis de integrarem o mesmo. Tal dinâmica permitiu aceder à importância que os alunos atribuíram ao desenvolvimento de determinada atividade pedagógica e assumirem uma posição ativa na construção do seu conhecimento, promovendo uma parceria entre aluno e professor na construção do mesmo (Ponte, 2000). Analogamente, esta dinâmica possibilitava estimular o pensamento crítico dos alunos, através da escolha das atividades pedagógicas que deveriam integrar o Blogue. Todavia, a equipa educativa não balizou as

publicações no Blogue às atividades pedagógicas desenvolvidas, considerando-o como simples repositório, mas dinamizou-o como ferramenta de trabalho. Tome-se como exemplo a integração dos trabalhos de casa no mesmo. Neste sentido, os alunos e respetivos encarregados de educação, tiveram de aceder ao mesmo, com a finalidade de realizarem as tarefas propostas (cf. anexo 2 B.11.4). Acentua-se, os comentários realizados a determinadas atividades pedagógicas, como reveladores da importância que os alunos lhes atribuíram (cf. anexo 2 B.11.5). Com efeito, possibilitava avaliar a ação da equipa educativa.

Realça-se, ainda, a integração no Blogue do *Chat Social*, fomentando um diálogo entre os encarregados de educação, alunos e equipa educativa. Na verdade, a sua integração possibilitou uma comunicação simultânea entre os vários intervenientes, possibilitando a partilha entre todos os elementos.

Não obstante a articulação curricular referenciada no presente capítulo, a mestranda passará a elencar as diferentes disciplinas, bem como as atividades pedagógicas desenvolvidas, promotoras do desenvolvimento das competências da mestranda, bem como das crianças. Esta opção funda-se na possibilidade de se compreender, de um modo discernido, o plano de ação traçado, para cada uma das disciplinas.

No que concerne à disciplina de Português, a mestranda teve em consideração o número mínimo de horas destinadas à disciplina mencionada, planificando a sua ação tendo em consideração o mesmo, copulando, ainda, as necessidades e interesses da turma. Neste sentido, serão analisados os vários domínios apresentados nas Metas Curriculares de Português, como explanado no primeiro capítulo.

Relativamente ao domínio da Oralidade, a mestranda considera que apesar da mesma estar implícita em numerosas atividades pedagógicas, não existiu um momento particular, com a intenção de trabalhar a mesma. Atente-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica, que consistia em criar o texto linguístico da obra *Sebastião*, de Manuela Bacelar (cf. anexo 2 B.6.2). Efetivamente, apesar do domínio central ser o da Educação Literária, houve uma forte componente do domínio da Oralidade. No entanto, o propósito principal da atividade pedagógica não se centrava no domínio em análise. Todavia, tal não se proporcionou, devido às necessidades da turma se evidenciarem com maior intensidade, no desenvolvimento de outras

competências inerentes a outros domínios. Apraz mencionar que uma das dificuldades da mestranda, aquando do início da prática pedagógica, residia na planificação de atividades cujo domínio se centrasse no da Oralidade. No entanto, tal dificuldade foi colmatada através do contributo da unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa, integrante do plano de estudos deste mestrado, possibilitando à mestranda aceder a um conjunto de atividades que poderão ser desenvolvidas, com a finalidade de desenvolver competências ao nível da Oralidade. Apesar deste conhecimento, tal não se propiciou na prática, uma vez que os alunos, tal como mencionado precedentemente, evidenciaram dificuldades acentuadas em outros domínios.

O domínio da Leitura e da Escrita foi o que fruiu de um tempo de trabalho mais alongado. Com efeito, o desenvolvimento de atividades pedagógicas pertencentes a este domínio, constituíram um desafio para a estudante, uma vez que um dos rezeiros da mesma situava-se no ensino dos grafemas e consequente leitura. Efetivamente, quando a mestranda teve conhecimento, que a prática pedagógica seria desenvolvida numa sala de 1.º ano, foi patente a sua preocupação no que concerne ao ensino da leitura. Deste modo, desenvolveu várias pesquisas que contribuíram para o melhoramento da sua ação. Paralelamente, destaca-se o papel preponderante da orientadora cooperante, já que a mesma, devido à sua experiência e conhecimento da turma, auxiliou o par pedagógico na planificação das atividades de leitura. Importa desde já aludir ao método adotado pela equipa educativa, relativamente ao ensino da leitura. A equipa educativa optou pela adoção do método analítico-sintético, atendendo às características dos elementos da turma, como mencionado no segundo capítulo. Na verdade, “todos os métodos de ensino da leitura podem funcionar com êxito com algumas crianças, mas nenhum método se pode generalizar a todas as crianças, dada a sua diversidade” (Rebelo, 2000, p.125). De acordo com Viana, Ribeiro & Santos (2007) quem adota este método parte do estudo dos elementos mais simples, ou seja, grafemas e sílabas, para, posteriormente, abordar as estruturas mais complexas, isto é, as frases e os textos. Este modelo, integra o modelo ascendente, uma vez que “parte da letra para a palavra e da palavra para a frase, privilegiando o ensino das correspondências grafema-fonema” (Martins & Niza, 1998, p.118).

A abordagem de uma nova letra afigurou-se, deste modo, um desafio para a mestrandas. Efetivamente, a orientadora cooperante estimulou, desde logo, a diáde a fazê-lo, com a finalidade de refletirem sobre a prática e melhorarem a sua abordagem. A metodologia adotada pelas mestrandas foi similar à da orientadora cooperante, com a intenção de não confundir o pensamento da turma. Assim, as mestrandas partiam da correspondência grafema-fonema, partindo da letra para a palavra e da palavra para a frase. Efetivamente, existia, sempre uma atividade prévia, com a intenção de abordar o novo grafema. Considere-se como exemplo a exploração do poema “Roda na rua”, pertencente à obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles e Thais Linhares (cf. anexo 2 A.1). Após a análise do mesmo, os alunos foram convidados a identificar o som que mais ouviam ao longo do poema, com o propósito de abordar o grafema «r». Por sua vez, os alunos identificavam, no seu nome, o grafema e, de seguida, proferiam palavras onde ouviam o som correspondente ao grafema «r». Pondera-se que a identificação do grafema no nome dos alunos, constitui um aspeto positivo, na medida em que partiam daquilo que era familiar à criança, para algo mais abstrato. Seguidamente, era desenvolvida uma folha de trabalho, com o desígnio dos alunos treinarem o desenho gráfico do grafema estudado. A equipa educativa, considerava que tal era fundamental, potenciando o aperfeiçoamento do desenho da letra. As sílabas eram estudadas de seguida, com a finalidade de analisarem palavras e, conseqüentemente, frases. Inicialmente, a mestrandas apresentava alguma dificuldade na conceção de frases a apresentar aos alunos, devido ao escasso conhecimento dos grafemas, levando-a a escrever frases, por vezes um pouco elementares. No entanto, tal como referido pela orientadora cooperante, sempre que os alunos questionassem as mestrandas, acerca da escrita de determinada palavra, que integrasse um grafema ainda não estudado, as mesmas deveriam atender ao pedido do aluno, uma vez que apesar de a turma não ter aprendido, formalmente, o grafema, já contactou com os mesmos, pois “vive rodeada e imersa em escrita” (Sim-Sim & Ramos, 2006, p.188). Neste sentido, por conseguinte, eram potenciadas atividades de leitura de textos.

Relativamente a atividades promotoras do desenvolvimento da leitura, salienta-se a utilização das novas tecnologias, corrompendo com o modo tradicional de leitura em suporte de papel. A utilização do programa *Tagxedo*, apresentou-se como um elemento facilitador do desenvolvimento de

atividades de leitura, motivadoras. De facto, o mesmo possibilita a demonstração de palavras escritas previamente, permitindo a modificação do tipo de letra, cor e formato em que as palavras são apresentadas. Tal configurava, a nível visual, uma motivação adicional à leitura. Por outro lado, note-se a possibilidade de escolher uma palavra, sendo que a mesma sobressai, possibilitando ser lida, de um modo facilitado. Não obstante as potencialidades do recurso, devido às várias utilizações do mesmo, a turma começava a indicar alguma indiferença. Neste sentido, a mestranda, optou pelo seu uso de um modo diferenciado, uma vez que comumente a mesma registava as palavras proferidas pela turma e depois selecionava uma palavra, e um aluno, com o intuito do mesmo a ler. Com efeito, na última semana de intervenção, a mestranda gravou a voz dos alunos ao lerem as palavras, e de seguida, reproduziu as mesmas, com a finalidade de os alunos se dirigirem ao computador e identificarem a palavra ouvida (cf. anexo 2 A.1). De facto, foi visível nas verbalizações e constantes pedidos para repetir a motivação dos alunos, no desenvolvimento da atividade pedagógica. Tal demonstra que um programa pode ser utilizado mais do que uma vez, sem que os alunos se desmotivem, se o professor conseguir dinamizar o mesmo de uma forma distinta. Na verdade, de acordo com Horta (2012) a utilização das novas tecnologias melhora a aprendizagem dos alunos, porém os seus benefícios dependem da forma como os professores as usam.

Ainda neste âmbito, sublinha-se o desenvolvimento de atividades, cujo cerne se situava na ordenação de palavras, com a intenção de formar frases, através da utilização do programa *HotPotatoes*. Efetivamente, tal exigia que as crianças lessem todas as palavras e as ordenassem. Analogamente, tal permitia compreender que as palavras não poderiam ser organizadas de qualquer forma, mas teriam de estar ordenadas corretamente, por forma a construírem uma frase coesa. O recurso a este programa, constituiu-se como um elemento facilitador e motivador para a aprendizagem. Apesar de apenas uma criança ter a possibilidade de manipular o mesmo, as restantes teriam de o fazer no lugar. Aprox sublinhar, que a leitura e a escrita, aparecem, nesta atividade como indissociáveis. De facto, a mesma implicou a leitura e a escrita, já que “torna-se fundamental que o processo da leitura e da escrita se efectue em simultâneo, para que a criança compreenda que a linguagem escrita representa a linguagem oral” (Fonseca, 2008, p.52).

Enaltece-se, ainda, a recorrência a jogos, com a finalidade de promover atividades de leitura. A atividade pedagógica denominada *Loto de palavras*, aliou o tradicional “Jogo do Loto” ao programa *Voki*, que permite a gravação de voz ou escrita de texto, que depois é proferida por um *avatar* (cf. anexo 2 B.6.4). Cada aluno tinha um cartão, com seis palavras e teriam de ouvir a palavra proferida pelo *avatar*, com a intenção de a identificar no seu cartão, colocando um botão em cima da mesma. Efetivamente, os alunos teriam de ler as palavras para conseguirem identificá-las. Foi patente a sua motivação através das suas expressões e comentários. Realça-se a concentração da turma, quando o *avatar* pronunciou as palavras, pois configurava uma personagem que lhes era familiar, permitindo aproximar a escola ao seu contexto familiar. Efetivamente, perspectiva-se que caso fosse a mestranda a proferir as palavras a atenção e concentração dos alunos não seria a mesma, uma vez que não configurava nada de novo. Desta forma, foi possível cativar a turma na sua totalidade, incluindo os alunos que apresentavam algumas dificuldades de concentração, como é o caso do D., e do J.P.

Apesar das potencialidades das novas tecnologias, a mestranda não restringiu a sua ação, no que concerne a atividades de leitura, ao uso das mesmas. De facto, o professor deve diversificar os recursos utilizados, por forma a cativar e surpreender os alunos, como preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Neste contexto, destaca-se a correspondência imagem-palavra, através da realização de um jogo. As crianças que demonstravam maior dificuldade na leitura, eram convidadas a retirar uma imagem de uma caixa. De seguida, apresentavam a imagem ao grupo e os mesmos teriam de escrever no caderno de Português o nome da mesma e respetiva ilustração. Simultaneamente, a criança procurava na caixa a palavra correspondente. Quando todos os alunos já a tivessem registado no caderno, a mesma colava a imagem e a respetiva palavra no quadro, com a intenção das crianças se autocorrigirem. Perspetiva-se a autocorreção como um elemento importante, na medida em que os alunos poderiam verificar as suas dificuldades, na tentativa de as suprimirem e, analogamente, promovia a sua autonomia. Na verdade, como consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor de 1.º CEB promover a autonomia dos alunos.

Considera-se, ainda, importante realçar a utilização do Blogue da turma *Laços e nós*, como um recurso através do qual os alunos tiveram a

possibilidade de treinarem a leitura de um modo diferenciado. Efetivamente, na última semana de intervenção, o trabalho de casa consistia na leitura de um texto que figurava no Blogue da turma (cf. anexo 2 A.1). Para além de outras intenções inerentes ao desenvolvimento da atividade, uma delas residia na possibilidade de oferecer um meio diferenciado de leitura.

Equaciona-se que as estratégias apresentadas surtiram efeito no desenvolvimento das competências ao nível da leitura dos alunos. Efetivamente, aquando do início da prática pedagógica duas crianças já sabiam ler. No final da mesma, a turma, de um modo geral, conseguia fazê-lo. Pondera-se que tal revela que as estratégias e recursos diferenciados foram impulsionadores da progressão verificada nos alunos, tal como pode ser verificado nas grelhas de avaliação da leitura (cf. anexo 2 B.7.5 e B.7.6).

No que reporta a atividades cujo cerne se centrava na escrita, a mestrandia salienta a utilização de ditados, com a finalidade de desenvolver a capacidade de escrita dos alunos, uma vez que a mesma configura uma atividade complexa. Para além da aprendizagem do código, da capacidade motora e da habilidade para desenhar as letras, influenciam fatores como as condições em que se processa a sua aquisição, o tipo de linguagem oral que o aluno possui e os diferentes níveis e tipos de textualidade (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Neste sentido, considerando que a mestrandia se encontrava a desenvolver a prática pedagógica numa turma de 1.º ano, a escrita baseou-se em palavras e frases simples. Para tal foram realizados ditados e dinamizadas outras atividades, como a referida anteriormente, referente à ordenação de palavras e consequente construção de frases. Inicialmente, os ditados resumiam-se às sílabas contudo, progressivamente, alargou-se às palavras e, consequente, escrita de frases. Recorde-se a atividade pedagógica denominada *Ditado de palavras*, em que as crianças ouviam uma palavra gravada previamente pela mestrandia, usando o programa *Dictamus*, tendo de a escrever no respetivo caderno de Português (cf. anexo 2 A.1). De seguida, tinham de formar uma frase com duas das palavras registadas no caderno. A mestrandia considera que esta estratégia foi importante, na medida em que houve uma complexidade progressiva inerente à atividade pedagógica. Analogamente, salienta a autocorreção por parte das crianças, como um elemento potenciador da autonomia dos alunos e consciência das suas dificuldades. Na verdade, a mestrandia convidava um aluno a escrever no quadro a palavra ouvida, sendo

que a turma verificava se tinha escrito a mesma corretamente. Enaltece-se o uso do programa referido, permitindo corromper com o modo tradicional de desenvolvimento dos ditados, configurando uma motivação para os alunos. Analogamente, pondera-se que a concentração dos alunos era mais elevada, com a intenção de ouvirem, claramente, a gravação. De facto, era notório o silêncio na sala de aula, quando a mestranda afirmava que ia reproduzir a gravação.

A turma foi, ainda, confrontada com a possibilidade de escrever histórias, uma vez que apesar de se tratar de uma turma de 1.º ano, considera-se que tal não impede a realização de atividades pedagógicas de escrita mais complexas. Tome-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica designada *Continuar a festa*, através do uso do programa *Storybird* (cf. anexo 2 B.6.5). Efetivamente, eram os alunos que construíam o texto e escolhiam as imagens a integrar no mesmo. A escrita era elaborada pela mestranda, durante a aula, uma vez que se trata de uma turma de 1.º ano. No entanto, reconhece-se que a criação de hábitos de escrita foi potenciada através do desenvolvimento de atividades deste âmbito, promovendo a criatividade e a curiosidade em quererem aprender mais e a serem os próprios a escrever o texto. Paralelamente, a utilização deste programa associa qualidade da imagem e de texto, produzindo um livro online que poderá ser partilhado com os encarregados de educação, configurando uma motivação acrescida. Por sua vez, era fomentada uma atividade de leitura integral do texto pelos alunos, uma vez que existiam alunos que, aquando do início do ano letivo, já sabiam ler. Analogamente, permitia cativar esses alunos e incentivar os restantes a quererem desenvolver as suas competências ao nível da leitura.

Relativamente ao domínio da Gramática, o mesmo não foi trabalhado de forma explícita, já que os conteúdos trabalhados no 1.º ano eram reduzidos, assim como a prática pedagógica foi desenvolvida durante o 1.º e parte do 2.º períodos e a equipa educativa optou por não o trabalhar, nesses períodos. No entanto, oralmente e transversalmente, a equipa educativa trabalhava vários conteúdos, como por exemplo verificar que existem palavras que têm significado oposto (antónimos) e outras que têm significado semelhante (sinónimos).

O domínio da Educação Literária, emergiu nas Metas Curriculares de Português, com o intuito de reunir descritores que antes estavam dispersos

pelos diferentes domínios, sendo que tal correspondeu a uma opção de política da língua e de política de ensino. Efetivamente, “a Literatura como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.5-6). Também Gomes (2007, p.5) reitera tal opinião, afirmando que o livro infantil configura um dos melhores instrumentos que dispomos, com a intenção de proporcionarmos aos mais novos a possibilidade “de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia”.

Deste modo, a mestranda planificou atividades pedagógicas, recorrendo a livros de literatura infantil, sobretudo os denominados álbuns, uma vez que os mesmos, constituem uma preciosa iniciação à arte da narrativa. Salienta-se o álbum *Sebastião*, de Manuela Bacelar, uma vez que o mesmo só apresenta ilustrações, oferecendo a possibilidade dos alunos imaginarem e construírem o texto correspondente a cada ilustração (cf. anexo 2 B.6.2). Para tal, a mestranda mostrava as ilustrações e os alunos proferiam o que a mesma lhes transmitia, construindo oralmente o texto linguístico para determinada ilustração. No entanto, houve a necessidade de um processo de negociação, uma vez que alguns alunos afirmavam ideias opostas, sendo necessário eleger democraticamente a frase ou ideia que melhor se adequava à ilustração. Com efeito, salienta-se, ainda, a constante participação de alguns alunos como o A.S., o T., o A.P. e o B., exigindo que a mestranda os alertasse para o facto dos outros colegas também quererem participar, e a ausência de participação de alguns alunos como a L., a A.B., e o M.O., exigindo uma maior estimulação à sua participação. O registo escrito do texto linguístico criado pelos alunos foi efetuado através do computador e conseqüente projeção no quadro interativo, possibilitando, no final, a sua leitura integral por parte de um aluno, neste caso o A.S. Equaciona-se que, para além de valorizarmos as competências do aluno, a leitura final evidenciou-se fulcral, na medida em que os alunos escutaram a mesma na sua totalidade, sugerindo aspetos que seriam passíveis de melhoria.

Similarmente, a mestranda salienta o recurso à obra *O Cuquedo* de Clara Cunha e Paula Galindro (cf. anexo 2 B.6.3). A presente obra potencia a imaginação dos alunos acerca de quem será a personagem denominada

Cuquedo. Foi patente a atenção dos alunos aquando da sua leitura e as várias especulações realizadas acerca das características das personagens. Por sua vez, realça-se a sua estrutura repetitiva possibilitando aos alunos memorizarem a mesma. Assim, em determinadas fases os alunos repetiam essa estrutura com a estagiária, possibilitando compreender o empenho dos alunos durante o desenvolvimento da atividade pedagógica.

A exploração da obra *Um presente diferente*, de Marta Azcona e Rosa Osuna, afigurou-se, na perspetiva da estudante, uma abordagem essencial, uma vez que foi explorada quando os alunos regressaram das férias de natal (cf. anexo 2 A.1). Uma das mensagens da obra refere-se à decepção de um presente recebido, uma vez que não configurava o tão desejado presente. Não obstante, esse presente revela-se mais útil que qualquer outro. Através da exploração desta obra, foi possível abordar com os alunos o excesso de materialização na época natalícia, sensibilizando-os para a importância de estarmos atentos, uma vez que para muitas pessoas um pequeno gesto é encarado como o maior dos presentes. Efetivamente, é tarefa do professor formar cidadãos atentos e sensibilizados para a realidade com que se defrontarão.

Todas as obras explanadas precedentemente, corresponderam a narrativas. Todavia, a mestranda ciente da utilidade da abordagem de diferentes tipologias textuais, também abordou o texto poético. Tome-se como exemplo a exploração do poema “Roda na rua”, presente na obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles e Thais Araújo (cf. anexo 2 A.1). Na verdade, compete ao professor proporcionar aos seus alunos diferenciadas atividades pedagógicas, com o intuito de alargar os seus horizontes, não confinando o seu pensamento. Deste modo, o aluno será detentor de uma panóplia de aprendizagens, tendo a liberdade de efetuar escolhas, uma vez que usufrui de uma vasta gama de opções.

Relativamente à disciplina de Matemática, a estagiária teve em ponderação o número mínimo de horas destinadas à disciplina mencionada, planificando a sua ação tendo em consideração o mesmo, copulando, ainda as necessidades e interesses da turma. Efetivamente, foram variadas as atividades pedagógicas desenvolvidas, promotoras do desenvolvimento das competências das crianças, bem como da mestranda. Neste sentido, serão analisados os vários

domínios apresentados nas Metas Curriculares de Matemática e respetivo Programa de Matemática, como explorado no primeiro capítulo.

Pondera-se importante, realçar a utilização de jogos na aprendizagem de conteúdos matemáticos, uma vez que os mesmos foram evidentes na ação da mestranda. Os jogos corresponderam a uma motivação extraordinária para os alunos, confluindo na construção de aprendizagens significativas. Esta conceção é partilhada por Alsina (2004, p.6) ao referir que “as crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente”. Deste modo, a utilização do jogo de forma programada e sistemática poderá ajudar os alunos a compreender conceitos matemáticos, que de outro modo poderiam ser de difícil compreensão (*ibidem*). O jogo apresenta-se, então, como um recurso de aprendizagem essencial ao ensino da Matemática.

Analogamente, a exploração de materiais manipuláveis foram contemplados na ação da mestranda. Na verdade tal como referido por Piaget & Inhelder (1975, citado por Alsina, 2004) a criança aprende a partir da ação sobre o objeto. Efetivamente, tal opinião é partilhada por Pinto (2002) ao afirmar que o conhecimento é construído por cada sujeito através da interação com a informação, objeto ou conteúdo. A exploração do material, não dificulta a abstração da criança, mas facilita este processo, fomentando a descoberta e tornando possível uma aprendizagem sólida e significativa (Canals, 2001, citado por Alsina, 2004). Deste modo, a manipulação e a ação mental que é estimulada quando as crianças estão a manipular o material, é indispensável na aquisição de competências matemáticas, justificando a sua integração na ação da mestranda (*ibidem*).

O domínio Números e Operações foi o que usufruiu de um trabalho mais intenso por parte da estagiária, uma vez que foi no mesmo que a turma demonstrou maiores dificuldades. Neste sentido, a mestranda destaca, desde já, a primeira atividade pedagógica desenvolvida, cujo cerne se centrou no presente domínio, através da abordagem da operação da adição. Essa abordagem fundou-se na construção da própria aprendizagem, por parte dos alunos, possibilitando integra-la numa perspetiva socio construtivista. Efetivamente, foi utilizado um dado “gigante”, sendo que um aluno escolhido pela estagiária teve de o lançar e de registar o número de pintas saídas. Quando confrontados com o desafio de saberem qual o número total de pintas

saídas em duas jogadas, o B. referiu que se poderia somar o número de pintas. Para tal colocou em forma de risquinhos o número saído na primeira e na segunda jogada e no meio o sinal da adição. De seguida, a turma proferiu que poderia substituir os risquinhos pelo numeral correspondente. Na verdade, não foi a mestranda que apresentou à turma a operação abordada, mas foram os próprios que construíram o seu conhecimento através das estratégias desenvolvidas pela mesma. A estagiária assumiu um papel de medição, sendo que as crianças apresentaram-se ativas e motivadas na resolução do problema apresentado. De facto, de acordo com Fosnot (1998) quando os professores assumem o papel de facilitadores, os alunos assumem a posse das ideias. Analogamente, como refere Werneck (2006), a construção do conhecimento como processo de aprendizagem do sujeito depende por um lado, do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, por outro lado, do modo pelo qual os conteúdos do conhecimento lhe são apresentados. Para Nóvoa (2009a) promover a aprendizagem é compreender a importância da relação do saber instigando novas formas de pensar e trabalhar na escola.

Ainda relativo ao domínio Números e Operações realça-se a abordagem ao conceito de dezena. Efetivamente, a exploração do conceito de dezena foi efetuada através do material multibásico (MAB) conjugado com o “jogo do banqueiro” (cf. anexo 2 B.6.4). Neste sentido, o banqueiro era detentor de todas as peças e a turma foi dividida em quatro grupos. Cada grupo tinha dois porta-vozes, e os restantes três elementos teriam de lançar um dado “gigante”. O número saído correspondia ao número de peças que o banqueiro teria de fornecer. No final das três jogadas os porta-vozes contavam os pontos e, caso a soma fosse igual ou superior a dez, teriam a possibilidade de trocar os cubos por uma barra. No final foram analisados os grupos que tiveram a possibilidade de trocar os cubos por uma barra e os que não tiveram, explicando a razão de tal acontecer. Importa frisar que, todos os grupos registavam as jogadas dos restantes grupos na respetiva folha de registo. Considera-se que a seleção do material multibásico configurou um aspeto profícuo, atendendo às suas potencialidades, nomeadamente no que reporta á abstração exigida para a realização da atividade pedagógica. De facto, revela-se fundamental a exploração de materiais para a construção de aprendizagens significativas, bem como para a abstração, numa fase posterior, da criança

(Alsina, 2004). Similarmente, a atividade pedagógica configurou um jogo, oferecendo uma oportunidade do jogo do faz-de-conta.

Tendo em ponderação a abordagem ao conceito de dezena, salienta-se a utilização de jogos interativos selecionados pela mestranda. Efetivamente, a mestranda possuía um recurso, em formato digital, que continha vários jogos interativos, possibilitando sistematizar as aprendizagens de um modo lúdico. Enaltece-se a interação que era promovida entre as personagens, que indicavam as tarefas, e os alunos, possibilitando cativar os mesmos.

A mestranda realça as múltiplas atividades pedagógicas desenvolvidas com o intuito de desenvolver o cálculo mental dos alunos. As decomposições de números naturais até ao 20 foram recorrentes, considerando a importância que detém no cálculo mental. Releva-se a utilização do colar de contas, numa fase inicial, como facilitador das decomposições (cf. anexo 2 B.6.5). Numa fase posterior, os alunos teriam de o fazer sem o recurso ao material designado. Efetivamente, considera-se que as estratégias usadas foram potenciadoras da evolução do pensamento dos alunos, uma vez que grande parte dos alunos conseguia efetuar as decomposições sem recurso ao material manipulável. Tal demonstra a importância que os materiais manipuláveis assumem, permitindo tornar concreta a aprendizagem, para numa fase posterior complexificar a aprendizagem dos mesmos. Com efeito, enaltece-se o recurso ao programa *Voki*, com o intuito de ser um *avatar*, correspondente a uma personagem de uma obra explorada nessa semana, a proferir as decomposições que os alunos teriam de efetuar (cf. anexo 2 A.1). Tal apresentou-se como uma motivação adicional, já que não era o professor a dar as indicações, mas uma das personagens da obra explorada, sendo notória a atenção dos alunos e concentração quando o *avatar* se pronunciou. Considera-se que, se a estagiária opta-se pela nulidade do programa referido, a atividade pedagógica não cativaria tanto os alunos, uma vez que configurava algo semelhante ao realizado. Similarmente, os desenhos animados são familiares às crianças, pelo que a utilização de um *avatar* com essas características, é à partida, um elemento que conduz ao empenho dos alunos, no desenvolvimento da atividade pedagógica.

No que reporta ao domínio da Geometria e Medida, a mestranda perspetiva importante sublinhar o uso de materiais manipuláveis. De facto, o recurso aos Blocos Lógicos configurou uma estratégia interessante, com a finalidade de

abordar as figuras geométricas e posteriores características de cada uma (cf. anexo 2 B.6.2). A atividade pedagógica foi desencadeada através da realização de vários jogos, que potenciaram a exploração do material manipulável. Por sua vez, este material permitiu o contacto com as figuras geométricas existentes, sendo que os alunos apropriaram-se mais facilmente das suas características.

Ainda, relativo a este domínio evidencia-se o desenvolvimento de uma atividade pedagógica que permitiu medir distâncias e comprimentos. A atividade emergiu da projeto relativo ao corpo humano da disciplina de Estudo do Meio, culminando na medição de cada aluno e respetivo registo. Todavia, importa referir que, a turma quando confrontada com a possibilidade de ser efetuada uma medição a cada elemento, referiu várias possibilidades nomeadamente, a régua. Tal conceção não foi desvalorizada pela mestranda, efetuando uma medição com a mesma. Não obstante, os alunos consideraram que a mesma manifestava um tamanho reduzido, complexificando a medição, conduzindo-os a pensarem noutra alternativa. Efetivamente, os alunos necessitaram de experimentar para validar ou não a sua hipótese, pois caso contrário não compreenderiam o porquê de não poderem medir com a régua. De facto, tal como referido por Schifter (1998, p.98) “as crianças aprendem melhor fazendo”. Neste sentido, após várias tentativas sugeriram a fita métrica. Mais uma vez se verifica a perspetiva socio construtivista na prática da mestranda, dando voz aos alunos, considerando que os mesmos se apresentam como o elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Demonstra-se que a abordagem foi efetuada partindo do mundo real das crianças, uma vez que de acordo com Ponte & Serrazina (2000, p.165) “a aprendizagem da Geometria neste nível deve ser feita de um modo informal partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo a que elas possam formar os conceitos essenciais”.

O domínio Organização e Tratamento de Dados afigurou-se bastante trabalhado, principalmente no que respeita à representação de dados. Efetivamente, com o desenvolvimento do projeto relativo ao desenho a partir de uma letra, no final de cada semana eram elegidos os três melhores desenhos, pela turma, através de votação. De seguida, os dados eram convertidos numa tabela e posterior gráfico. Numa fase inicial, os dados eram analisados apenas através do gráfico, sendo que as crianças observavam o

mesmo verificando quais as barras maiores, representativas dos desenhos mais votados. Quando foi abordada a tabela de dupla entrada, os alunos analisavam a tabela, numa primeira fase, e de seguida o gráfico. Numa primeira abordagem a análise do gráfico consistia apenas na capacidade de o ler diretamente, bem como no que representaria cada um dos eixos. Posteriormente, foram estimulados no sentido de responderem a questões que envolvessem comparações. Perspetiva-se esta progressão como um aspeto a sublinhar, na medida em que o professor deve, gradualmente, complexificar as atividades pedagógicas, tendo em vista a complexificação do pensamento do aluno. Na verdade, “o papel do professor consiste, em primeiro lugar, em conceber as situações de aprendizagem em função de objectivos cognitivos de complexidade crescente” (Postic, 1995, p.42).

No que concerne à representação de conjuntos a estudante enfatiza o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, já referida, na medida em que foi possível copular dois domínios, ou seja, a atividade pedagógica de exploração dos Blocos Lógicos (cf. anexo 2 B.6.2). Numa fase inicial, a mestranda organizou conjuntos, recorrendo às próprias crianças, questionando a turma sobre os elementos que não pertenciam ao conjunto, bem como a cardinalidade do mesmo. De seguida, efetuou o mesmo recorrendo a materiais do dia-a-dia da turma. Considera-se que esta primeira abordagem é fulcral, possibilitando partir do que é concreto e familiar para a criança. De seguida, procedeu-se à utilização dos Blocos Lógicos, com a intenção das crianças verificarem qual o elemento que não pertencia a determinado conjunto e qual a cardinalidade do mesmo.

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, a mestranda perspetiva que foram várias as atividades pedagógicas concebidas, promotoras do desenvolvimento das competências dos alunos, bem como da mestranda. Neste sentido, serão analisados os Blocos, apresentados no Programa de Estudo do Meio, que foram possíveis abordar e que confluíram na construção de aprendizagens significativas para o grupo. Analogamente, salienta-se o desenvolvimento do projeto em torno do corpo humano, possibilitando efetuar uma articulação curricular entre as várias disciplinas, como explorado anteriormente.

Relativamente ao Bloco denominando “À descoberta dos outros e das instituições”, a mestranda acentua a exploração da escola. Efetivamente,

alguns dos alunos foram confrontados com uma nova instituição, tornando-se fundamental conhecer adequadamente a mesma para facilitar o processo de adaptação. Uma vez que o meu par pedagógico explorou as diferentes partes da escola, acordou-se que a mestranda exploraria a sala de aula, bem como as regras da mesma. Considera-se que tal se demonstrou fundamental, uma vez que os alunos ainda não tinham assimilado as novas regras, sendo necessário uma constante repetição das mesmas. Acresce referir que, após um diálogo acerca das regras mais importante a ter na sala de aula, cada aluno desenhou a que para si era mais significativa. Posteriormente, a mestranda registou as mesmas no quadro branco. Através dos desenhos e das regras a mesma produziu um vídeo, com a intenção de figurar o Blogue da turma, tornando-as acessíveis aos encarregados de educação (cf. anexo 2 B.11.6). Parece-nos importante realçar que a construção das regras da sala de aula foi construída com a contribuição dos alunos, sendo os mesmos a definirem as regras fundamentais da sala de aula. Tal encontra-se numa perspetiva sócio construtivista, uma vez que a mestranda não concebeu um conjunto de regras e apresentou-as à turma, mas negociou as mesmas com a turma, sendo os alunos a definirem as suas próprias regras. Esta estratégia demonstrou-se positiva, na medida em que a partir desse momento os alunos passaram a considerá-las, uma vez que as regras foram elaboradas por eles e faziam sentido para os mesmos. Tal corrobora a ideologia de que as atividades pedagógicas devem ser significativas para os alunos, uma vez que apenas, assim, conseguirão construir verdadeiras aprendizagens. Esta opinião é partilhada por Fosnot (1998) ao afirmar que os alunos devem ter a oportunidade de vivenciar experiências concretas, contextualmente significativas.

No concernente ao Bloco designado “À descoberta de si mesmo”, a mestranda realça o desenvolvimento de atividades relativas ao conhecimento do corpo das crianças. O desenvolvimento deste conteúdo emergiu pelo facto dos alunos, de um modo geral, aquando do desenho da figura humana omitirem alguns dos seus constituintes. Neste sentido, a equipa educativa considerou oportuna a abordagem do conteúdo atinente ao corpo humano e diferentes partes que o constituem. Perspetiva-se que o principal propósito na realização da atividade pedagógica foi alcançável, uma vez que nas atividades pedagógicas seguintes os alunos tendiam a verbalizar que tinham de desenhar

todos os constituintes do corpo humano, como já o tinham abordado. Efetivamente, nos desenhos seguintes da figura humana, era possível verificar uma melhoria considerável.

Com efeito, os alunos demonstravam-se motivados em explorarem a saúde do seu corpo, pelo que emergiu o desenvolvimento do projeto em torno do corpo humano. Analogamente, a equipa educativa considerou importante abordar a saúde do corpo humano, uma vez que, os lanches dos alunos preocupavam a equipa educativa. Alguns deles eram constituídos por sumos e bolos, o que inquietou a equipa educativa. Assim, a sua abordagem consistiu numa sensibilização para a importância de uma alimentação equilibrada. No entanto, os lanches são preparados pelos encarregados de educação, pelo que a sensibilização para uma alimentação adequada deveria, do mesmo modo, ser promovida junto dos encarregados de educação. Deste modo, a mestrandia optou pela realização de um manual de hábitos saudáveis com a colaboração da turma, através do programa *Storyjumper* (cf. anexo 2 A.1). Efetivamente, os alunos demonstraram compreender as regras para crescerem saudáveis, através da estruturação do manual. Por sua vez, o mesmo foi integrado no Blogue da turma *Laços e nós*, podendo ser visualizado pelos alunos e respetivos encarregados de educação (cf. anexo 2 B.11.7). Na impossibilidade de convocar os encarregados de educação, para uma sensibilização relativa à alimentação adequada, o Blogue apresentou-se como um recurso facilitador da comunicação com os mesmos. Por sua vez, nos dias seguintes foi visível verificar que alguns dos lanches eram constituídos por alimentos mais saudáveis, acentuando a relevância da integração do manual no Blogue.

Relativamente ao Bloco “À descoberta dos materiais e objetos”, o mesmo foi desenvolvido conjuntamente com os Blocos referidos precedentemente. A mestrandia destaca o desenvolvimento de atividades experimentais, uma vez que as mesmas possibilitam a previsão, observação, comparação e reflexão, incentivando a mudança concetual e a construção de um conhecimento científico sólido, com níveis de complexidade crescente. Efetivamente, “é nosso desejo desenvolver espíritos investigadores e uma elevada percepção dos sentidos e não crianças que são simples armazéns de informação” (Williams *et al*, 1995, p.38). Devido às mutações verificadas na sociedade, cabe à escola formar cidadãos capazes de investigar e questionar, confluindo na construção

de conhecimento e soluções diante das problemáticas encontradas no dia-a-dia.

Perante as evidências elencadas anteriormente, o desenvolvimento de atividades experimentais parece-nos fulcral, desde tenra idade. No entanto, aquando da realização da primeira atividade experimental, pelo meu par pedagógico, foi possível verificar que a turma não estava familiarizada com este tipo de atividades. Tal ilação subsiste pelo facto dos mesmos, quando confrontados com as conclusões da atividade experimental, tenderem a apagar as suas previsões, considerando que tinham errado. Neste sentido, o meu par pedagógico teve a necessidade de expor que as suas previsões configuravam hipóteses válidas, a serem confirmadas, não se tratando de estar certo ou errado. Diante desta situação, a equipa educativa considerou pertinente o desenvolvimento de outras atividades de carácter experimental, com o intuito de familiarizar as crianças com as mesmas.

Saliente-se a realização da atividade experimental, cuja questão era “para quê que usamos mais roupa no inverno?”. Para tal os alunos foram confrontados com a possibilidade de realizarem uma atividade experimental para responderem à questão inicial. Neste sentido, a mestranda conduziu o diálogo no sentido de desenvolverem uma experiência com gelo, para responderem à pergunta inicial. Seguidamente, os alunos registaram as suas previsões acerca do que ia acontecer. Realce-se, ainda, a preocupação da mestranda em utilizar uma terminologia científica adequada, uma vez que de acordo com Martins *et al* (2009, p.13) “sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico”. Aquando do registo das conclusões finais, verificou-se que as crianças não apagaram as previsões iniciais, compreendendo que não se tratava de estar certo ou errado, mas configuravam, apenas, hipóteses a serem validadas.

Outra das atividades experimentais consistiu na resposta à questão: “Será que a concentração dos constituintes do ar se altera, de acordo com o local?. Para a sua realização foi utilizado um sensor de dióxido de carbono, possibilitando medir a concentração de dióxido de carbono no ar. Importa referir que este equipamento foi construído, apenas, para fins didáticos. Os alunos registaram as suas previsões, com o intuito de no final confrontarem as

mesmas, confluindo no conflito cognitivo. Os alunos quando confrontados com o sensor, demonstraram-se interessados em explorá-lo. Perspetiva-se o espaço de experimentação do sensor de dióxido de carbono anterior à execução do procedimento, essencial à apropriação do modo de funcionamento geral do mesmo, assim como para analisar o gráfico gerado, alvo de uma análise mais cuidada, no que concerne à simbologia das suas oscilações. Os locais onde realizaram as medições também foi diferenciado, exigindo uma deslocação aos mesmos, e consequente manipulação do sensor nesses locais, promovendo a responsabilidade e o envolvimento dos alunos.

Acresce referir que os protocolos das atividades experimentais foram concebidos oralmente, uma vez que tratando-se de uma turma de 1.º ano, e tendo em conta o seu estado de desenvolvimento, não se afigurava coerente a elaboração de um protocolo de uma forma mais aprofundada. Na verdade, pretendia-se aproximar as crianças da ciência, o que nos levou a entender que a exigência da construção de um protocolo coletivamente era demasiado complexo, podendo afastar as crianças da mesma. A estruturação das folhas de registo das atividades experimentais configuraram um desafio para a mestranda, uma vez que a maioria da turma não sabia ler (cf. anexo 2 B.6.5 e B.6.6). Deste modo, a mestranda adequou as mesmas ao estado de desenvolvimento em que estas se encontravam, através do auxílio prestado pelos docentes, da Escola Superior de Educação, da área de ciências.

A disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresenta-se subdividida em: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, pelo que será analisada cada uma a nível individual.

Relativamente à Expressão e Educação Físico-Motora, a mestranda perspetiva que a mesma não foi alvo de um trabalho tão recorrente quanto o necessário. De facto, tal não foi exequível devido à ausência de um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas pertencentes à Expressão e Educação Físico-Motora. Efetivamente, existe um pavilhão a escassos metros da escola que poderá ser usado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. No entanto, o mesmo estava ocupado pelas docentes das AEC's, impossibilitando a sua utilização por parte da díade. Perante esta problemática, a díade empenhou-se em encontrar uma solução, que passou pela utilização do espaço exterior que se apresentava coberto, tal como mencionado no segundo capítulo, do presente relatório de estágio. O mesmo

era relativamente grande, possibilitando a sua utilização. Após a solução encontrada, a díade confrontou-se com outro impedimento relativo aos materiais. A escola não dispunha de qualquer material, sendo que o par pedagógico tinha de levar o material necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Apesar de todos os constrangimentos a mestrandia conseguiu desenvolver atividades pedagógicas pertencentes à Expressão em análise. Enfatiza-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas no domínio de deslocamentos e equilíbrio, uma vez que devido aos constrangimentos elencados afigurava-se um dos domínios passíveis de exploração. Apraz referir que, os alunos tiveram a possibilidade de aliar as atividades relativas a esta Expressão às restantes atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da semana, promovendo-se a articulação curricular (cf. anexo 2 B.6.4). As atividades pedagógicas desenvolvidas pertencentes à Educação e Expressão Físico-Motora foram suscetíveis de realização durante duas semanas de intervenção da mestrandia, uma vez que devido às condições meteorológicas não existiam as circunstâncias necessárias ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

A Expressão e Educação Musical, numa fase inicial, tendia a ser trabalhada como motivação para uma atividade pedagógica seguinte. Tome-se como exemplo a atividade pedagógica desenvolvida na primeira semana de intervenção que consistia na audição de uma música e consequente passagem de uma bola por cada elemento (cf. anexo 2 B.6.3). Quando a música terminasse o aluno que tinha a bola na mão era o eleito para explorar uma pandeireta. Deste modo, o aluno que tinha a pandeireta sabia onde se encontrava o objeto escondido que outra criança teria de encontrar. Neste sentido, tocava com maior intensidade quando o aluno se encontrava perto do objeto e com menor intensidade quando o aluno se encontrava longe do mesmo. Efetivamente, todos os objetos começavam pelo mesmo grafema, com o intuito de abordar o mesmo. No entanto, a mestrandia após efetuar uma reflexão acerca da sua ação ao nível da Expressão e Educação Musical, considerou que não poderia socorrer-se desta Expressão apenas como elemento de motivação, mas teria de desenvolver um trabalho efetivo, promotor do desenvolvimento de competências das crianças. Apraz sublinhar que esta reflexão foi, em certa medida despoletada, pelo desenvolvimento das aulas de Didática das Expressões II: Educação e Expressão Musical,

salientando a importância das mesmas no desenvolvimento de competências que fundamentaram uma prática adequada.

Deste modo, realça-se o desenvolvimento de uma atividade de audição ativa, que consistiu na criação de uma coreografia para a música “Asa Delta” do grupo musical Clã (cf. anexo 2 B.6.5). Efetivamente, o seu desenvolvimento potenciou a abordagem do projeto relativo ao corpo humano, ao nível da disciplina de Estudo do Meio. Todavia, a mesma não serviu, apenas como motivação para a atividade pedagógica seguinte, uma vez que a mestrandia tinha presente a intencionalidade educativa subjacente à atividade pedagógica. Os alunos demonstraram-se bastante motivados e entusiasmados na criação da coreografia, dando as suas sugestões que foram integradas na mesma. Equaciona-se que a mesma se demonstrou fundamental, devido aos inúmeros pedidos, ao longo do dia e da semana, para voltarem a repetir a atividade pedagógica. Por sua vez, no desenvolvimento de uma atividade pedagógica que consistia na apresentação de uma das atividades, que os alunos tinham gostado de desenvolver, a outras turmas, a sua escolha recaiu sobre a mesma, demonstrando a importância que deteve no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Analogamente, recorde-se que no último dia em que as mestrandas efetuaram a prática pedagógica, e quando a orientadora cooperante questionou os alunos sobre as atividades que mais tinham gostado de desenvolver, os mesmos referiram “dançar a música tenho asas nos pés”, o que demonstrou a significação que os mesmos atribuíram ao desenvolvimento da atividade pedagógica.

A mestrandia enfatiza, ainda, o desenvolvimento de uma atividade pedagógica que se baseou numa composição a partir do poema “Roda na Rua” presente na obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles e Thais Araújo, abordado na disciplina de Português (cf. anexo 2 A.1). Os alunos tiveram a possibilidade de explorarem os instrumentos convencionais e não convencionais, numa primeira fase, por forma a apropriarem-se das características dos mesmos. De seguida, identificaram os sons que poderiam ouvir nos diferentes versos, atribuindo um instrumento convencional ou não convencional a esse verso. Pondera-se importante mencionar que depois de decidirem o instrumento mais adequado, os alunos experimentavam e verificavam se de facto era o mais adequado. Por sua vez, este processo implicou a negociação, sempre num ambiente democrático promotor da

participação e valorização de todas as opiniões dos elementos da turma. Em certo verso, a turma optou pela entoação de uma canção por eles conhecida e que traduzia o exposto no verso. Efetivamente, quando confrontados com a possibilidade de demonstrarem uma atividade aos seus colegas, a sua escolha recaiu também, sobre a atividade pedagógica em análise. Perspetiva-se que tal aconteceu, uma vez que a composição elaborada integrou algo significativo para a turma, a canção, e que possuía uma valor afetivo para os mesmos. Similarmente, no final da prática pedagógica o B. referiu que a atividade que mais gostou de desenvolver foi “aquela em que cantamos a música do bichinho”. Curiosamente, duas das atividades que os alunos referiram serem as suas prediletas situam-se na Expressão e Educação Musical, o que no nosso ponto de vista, realça a importância do professor ser capaz de desenvolver atividades pedagógicas que trabalhem efetivamente os conteúdos programáticos, aproximando “as crianças da música, atendendo não só aos seus interesses, mas também às suas necessidades lúdicas, de experimentação, de manipulação e de motricidade” (Reis, 2012, p.37).

Relativamente à Educação e Expressão Dramática, a mestrandia considera que foram proporcionadas à turma, atividades pedagógicas promotoras do desenvolvimento das suas competências, bem como da mestrandia. No entanto, as mesmas resumiram-se à exploração de um Bloco.

Salientou-se, com maior intensidade, a exploração do Bloco denominado “Jogos Dramáticos”, uma vez que os alunos fruíram da possibilidade de improvisar gestos e atitudes, bem como mimar a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação isolada. Considere-se como exemplo o desenvolvimento da atividade pedagógica denominada *Mimar para acertar!*, onde as crianças tiveram de, através de gestos, mimar uma ação em que quebrassem uma das regras da sala de aula, sendo que o restante grupo teria de adivinhar de que regra se trataria (cf. anexo 2 B.6.2). Efetivamente, pondera-se que não foi exequível a exploração de outros Blocos, uma vez que os alunos evidenciaram dificuldades, mais persistentes, em outras disciplinas, exigindo uma intervenção prioritária por parte da equipa educativa.

Relativamente à Educação e Expressão Plástica pondera-se que foram desenvolvidas múltiplas atividades pedagógicas, devido às dificuldades patentes no grupo. Na verdade, aquando do início do ano letivo foi possível observar que algumas das crianças possuíam dificuldades de manipulação da

tesoura, sendo que o D., necessitava de uma ajuda indelével aquando da sua manipulação. Por sua vez, eram patentes as dificuldades no que respeitava ao recorte e colagem. Analogamente, não gostavam de desenhar nem de colorir. Note-se, que todos os alunos tinham frequentado a Educação Pré-Escolar, no entanto perante as evidências, equaciona-se que as experiências vivenciadas não foram as mais adequadas. A equipa educativa optou, assim, pela planificação de atividades diferenciadas, com o fim de atenuar as dificuldades apresentadas pela turma, bem como despoletar uma experiência positiva com a Educação e Expressão Plástica.

Sublinhe-se a atividade pedagógica desenvolvida na primeira semana de intervenção da mestrandia, relativa à exploração da técnica da digitinta (cf. anexo 2 B.6.3). Foi possível verificar que grande parte do grupo não conhecia a técnica apresentada, representando uma motivação adicional na sua exploração. Com efeito, os alunos tiveram a possibilidade de juntarem os ingredientes para formarem a pasta, por forma a participarem ativamente na mesma. Do mesmo modo, usufruíram da oportunidade de explorar a porção de pasta fornecida, pela mestrandia. Foi evidente o entusiasmo dos alunos na sua exploração referindo, no final da mesma, a intenção de a repetir. Todavia, considera-se importante mencionar que, a atividade pedagógica surte nos alunos motivação e interesse, no entanto causa sujidade nas mesas, exigindo que as mesmas sejam limpas de imediato. Tal fomentou uma reflexão, uma vez que o professor é o único elemento existente na sala de aula. O desenvolvimento de atividades desta tipologia exigem a presença de outro elemento, com o intuito do processo de limpeza das mesas ser mais rápido e os alunos não ficarem desamparados. Como referido pela orientadora cooperante, esporadicamente, pode-se usufruir da colaboração de um assistente operacional.

A mestrandia destaca o desenvolvimento da atividade pedagógica denominada *Fazer arte á maneira de Miró* (cf. anexo 2 B.6.4). Através da realização da presente atividade pedagógica os alunos tiveram a possibilidade de conhecer um artista ímpar e bastante conceituado no mundo da arte, bem como parte da sua obra, neste caso os quadros que compõem a obra “Blue” de Joan Miró. Efetivamente, apesar da obra eleita para reconstruir a mesma através de recorte e colagem, ter sido a obra “Blue II”, a mestrandia optou por mostrar à turma as três obras que fazem parte da obra “Blue”, com o desígnio

de analisarem as mesmas e verificarem a continuidade do trabalho do autor. Depois de realizada a análise, cada criança teve à sua disposição uma folha a4 representativa do quadro “Blue II”, com o intento de recortarem os vários elementos constantes na mesma e recriarem a obra, numa outra folha branca a4, através da colagem. A mesma figurou no Blogue da turma, valorizando o trabalho dos alunos e tornando-o acessível aos encarregados de educação, por forma a estimular o gosto pela Educação e Expressão Plástica (cf. anexo 2 B.11.8). Esta atividade emergiu, por um lado, pela dificuldade da turma, no que reporta ao recorte e, por outro, devido às possibilidades que a mesma oferece de estimulação da criatividade dos alunos, tão emergente nos dias que correm. Paralelamente, a cultura e arte são essenciais ao desenvolvimento de uma educação completa, tendo como finalidade o desenvolvimento holístico dos alunos. De acordo com Veiga (2001) a educação artística apresenta-se como um direito universal, contribuindo para uma educação que integra as faculdades físicas e criativas. Efetivamente, Fróis, Marques & Gonçalves (2000, p.201) consideram que “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos”, ampliando as suas possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Equaciona-se importante realçar o desenvolvimento de uma atividade pedagógica em que as crianças tiveram a possibilidade de explorar pasta de modelar. Esta atividade emergiu pelo facto dos alunos quando confrontados com a oportunidade de construir uma personagem a três dimensões, na semana de intervenção do meu par pedagógico, demonstrarem dificuldades acentuadas. Neste sentido, a mestranda optou, numa segunda, fase pela sua exploração. Efetivamente, a equipa educativa diversificou as técnicas usadas, como pudemos verificar pelo elencado anteriormente, devido às fragilidades apresentadas, por grande parte da turma. De facto, cabe à escola oferecer mecanismos que agucem a perceção, a imaginação e a criatividade, como também, criar um ambiente acolhedor e rico em materiais que envolvam as técnicas de desenho, pintura e modelagem, fortalecendo assim uma educação estética (Santos, 2006).

Todas as atividades pedagógicas, elencadas anteriormente, foram alvo de avaliação. Efetivamente, o processo de avaliação apresentou-se essencial no desenvolvimento da prática pedagógica da mestranda, potenciando uma avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como da ação da própria

mestranda. A estrutura da planificação fornecida pela docente da unidade curricular, convidava ao desenvolvimento do processo da avaliação, figurando uma coluna dedicada à mesma. No entanto, numa fase inicial, a mestranda resumia a avaliação à observação direta e ao preenchimento da grelha da participação oral dos alunos. Todavia, refletindo sobre os instrumentos de avaliação verificou que os mesmos se apresentavam escassos, com o intuito de verificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas várias disciplinas. Neste sentido, optou-se pela construção de outras grelhas de avaliação, nomeadamente da leitura, com a finalidade de conseguir verificar quais as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos, com a intenção de as colmatar, numa próxima intervenção (cf. anexo 2 B.7). De facto, a modalidade de avaliação assumiu sempre um carácter formativo, no entanto salienta-se a participação, das mestrandas, nos momentos de avaliação de carácter sumativo, com o propósito de verificarem as dificuldades expressas pelos alunos. O acesso às fichas de avaliação sumativa dos alunos constituiu-se uma aprendizagem fulcral para a mestranda, uma vez que muitos dos alunos não refletiam, nas mesmas, as suas aprendizagens. Esta constatação despoletou na mestranda a certeza de que a avaliação dos alunos não deve ser resumida à sumativa, cabendo ao professor encontrar outras estratégias de avaliação que contemplem as verdadeiras aprendizagens dos alunos, como ó caso da avaliação formativa. Na verdade, o processo afigura-se o mais importante em detrimento do produto, uma vez que o mesmo nem sempre espelha as autênticas aprendizagens dos alunos, sendo essencial colocar-se “a ênfase não apenas nos produtos, mas também nos processos” (Diogo, 2010, p.97). Esta premissa é partilhada por Parente (2002, p.168) quando aponta para “a compreensão da avaliação como um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem”.

Acresce frisar que, aquando do momento da avaliação final do 1.º período, a orientadora cooperante pediu o auxílio do par pedagógico, com a intenção de efetuar uma avaliação de cada aluno o mais adequada possível. Efetivamente, foi possível partilhar com a equipa educativa as dificuldades e os progressos evidenciados nos alunos, estabelecendo áreas de intervenção prioritárias, aquando do início do 2.º período letivo. Esta reunião também possibilitou avaliar a ação da equipa educativa, através da partilha de todos os elementos,

focando os aspetos passíveis de melhoria. A avaliação das atividades pedagógicas, bem como da ação da equipa educativa, afigurou-se possível através da mobilização do Blogue da turma. Esta dinâmica possibilitou aceder aos comentários dos alunos e respetivos encarregados de educação, permitindo condescender ao seu pensamento acerca das atividades desenvolvidas, bem como contemplar as sugestões fornecidas pelos mesmos.

As estratégias adotadas pela docente da unidade curricular contribuíram, significativamente, para o processo de reflexão e avaliação da ação da estagiária. O diário de formação afigurou-se um elemento central possibilitando analisar as notas de campo criticamente, que correspondiam às atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como a situações emergentes do processo educativo. Esta análise crítica fomentou práticas mais adequadas e ajustadas às necessidades e interesses da turma. A elaboração do diário potenciou um diálogo interior, por parte da mestranda acerca da sua atuação nas aulas, convergindo na identificação de pontos fracos e fortes da sua ação, possibilitando reformulá-la, tendo em vista o desenvolvimento holístico da turma. Efetivamente, “o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração” (Zabalza, 1994, p.95).

O processo de reflexão e avaliação da prática adquiriu, do mesmo modo, uma dinâmica individual através da construção das narrativas individuais (cf. anexo 2 A.2). Efetivamente, as mesmas potenciaram uma reflexão individual, das práticas da mestranda, possibilitando-lhe identificar os pontos fortes e menos fortes do seu trabalho, conduzindo a mudanças e transformações na sua prática. Na verdade, o professor ao ser confrontado com aquilo que escreveu “para além de proporcionar uma reflexão sobre o que acontece na sala de aula, é também (ou pode ser) fonte de conflito entre as atitudes, as filosofias de ensino, as teorias que se julgam seguidas e o comportamento efectivamente adoptado” (Ramos & Gonçalves, 1996, p.140). Por sua vez, a sua construção “prende-se com a importância da tomada de consciência do que de pessoal e único e também universal existe no pensamento, emoção e acção do professor” (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p.101). A maior dificuldade evidenciada na sua construção, prendeu-se com a escolha dos elementos a refletir, uma vez que foram elaboradas três narrativas individuais. Não obstante, tal dificuldade foi eliminada através de uma análise das atividades

pedagógicas promotoras tanto do desenvolvimento de competências da mestrandas como dos alunos.

O processo reflexivo nem sempre configurou uma dinâmica individual, devido à construção da narrativa colaborativa (cf. anexo 2 A.3). A mesma apresentou-se como um elemento central, permitindo uma reflexão dialogada em tríade. Relativamente à sua estrutura a mesma apresentava duas colunas, uma destinada ao comentário da díade e outra ao da orientadora cooperante. Tal estrutura exigiu um trabalho conjunto da díade, onde coexistiu um sentimento de respeito e valorização das diferentes opiniões acerca da mesma temática, confluindo na elaboração de um texto enriquecido pelas diversas contribuições de cada uma das mestrandas. Esta reflexão em tríade possibilitou aceder ao pensamento da orientadora cooperante sobre o mesmo tema, possibilitando-nos condescender a diferentes pontos de vista. De facto, as narrativas colaborativas ao “incidir sobre as reais situações educativas e formativas, promove a articulação entre a teoria e a prática, potenciando a transformação da acção pedagógica, pela via da reflexão crítica e dialogada” (Ribeiro, 2006, citado por Ribeiro, 2011, p.581).

Apraz sublinhar os *feedbacks* prestados pela supervisora institucional. Os mesmos afiguraram-se fulcrais no desenvolvimento das competências profissionais da mestrandas, incitando a capacidade de investigar e refletir criticamente. Os *feedbacks*, atempados, das planificações apresentaram-se essenciais possibilitando à mestrandas aceder aos pensamentos da supervisora institucional acerca das atividades que a mestrandas pensava desenvolver. De acordo com os *feedbacks* que a supervisora prestava, a mestrandas usufruía de um tempo de reflexão para integrar as suas sugestões e melhorar assim a sua atuação, bem como responder aos desafios colocados. Este processo, foi sempre encarado não como uma avaliação final, mas como um processo construtivista fundamental ao desenvolvimento das competências profissionais da mestrandas.

Eleva-se, ainda, as supervisões efetuadas ao contexto de prática pedagógica. Analogamente, a construção dos guiões de pré-observação afiguraram-se fundamentais, possibilitando refletir antes da ação e averiguar as melhores estratégias e recursos (cf. anexo 2 A.4). As supervisões foram encaradas como fulcrais, potenciando um diálogo conjunto sobre as práticas da mestrandas, que concorreu para a criação de uma relação de confiança e ajuda constante. Do

mesmo modo, promoveu a transformação do pensamento e das práticas da mestrandia, com consequências nas ações pedagógicas no contexto onde a supervisão teve lugar (Ribeiro, 2011). Efetivamente, as mesmas foram fomentadoras de transformações na prática, tendo o papel da supervisora consistido em amparar as tentativas da mestrandia para adquirir mais competência, não deixando de lhe colocar desafios que a fizeram progredir no seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2009).

A avaliação intermédia da ação da mestrandia considerou-se basilar no desenvolvimento das competências profissionais, confluindo na identificação das competências desenvolvidas até ao momento, bem como aquelas que mereciam um maior investimento. A reunião entre todos os elementos da equipa educativa permitiu aceder às conceções diferenciadas acerca das ações desenvolvidas pela estagiária, possibilitando delinear os aspetos a manter, bem como os que eram necessários melhorar. Similarmente, identificaram-se as maiores dificuldades evidenciadas pela mestrandia com a intenção da equipa educativa, em conjugação com a supervisora institucional, apurar caminhos diferenciados que a mesma poderia encetar.

Tendo em ponderação o exposto anteriormente, verifica-se uma comunicação profícua entre a equipa educativa e a supervisora institucional, tendo em vista o desenvolvimento das competências da mestrandia. Efetivamente, a comunicação foi valorizada pela equipa educativa, não só com a supervisora institucional, mas também com os encarregados de educação, uma vez que possibilitava alargar o conhecimento acerca dos alunos, convergindo na delimitação de estratégias que se coadunavam com as necessidades e interesses dos mesmos. As reuniões com os encarregados de educação possibilitavam essa partilha. Do mesmo modo, sempre que algum aluno demonstrasse comportamentos que preocupassem a equipa educativa, era convocada uma reunião particular. Essa reunião tinha como propósito condescender à opinião dos encarregados de educação, articulando-a com a da equipa educativa, por forma a encontrarem uma forma de resolver o problema evidenciado. Na verdade, era criado um ambiente mais íntimo, com o desígnio dos encarregados de educação partilharem as suas angústias e receios. Efetivamente, o professor “deve tratar os pais com um enorme respeito, ouvi-los atentamente, tomar em consideração os seus anseios e aspirações” (Marques, 2001, p.55). O Blogue da turma, apresentou-se como uma estratégia

facilitadora da comunicação. Devido a vários constrangimentos, os encarregados de educação não dispõem do tempo necessário para se deslocarem à escola e acompanharem o processo de ensino e aprendizagem do seu educando. Deste modo, através do acesso ao Blogue poderiam acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas, comentando as mesmas e contemplando as suas sugestões. Esta constituiu uma das estratégias encontradas pela equipa educativa, aproximando os encarregados de educação às vivências dos seus educandos, em ambiente escolar.

Neste sentido, perspectiva-se importante destacar a articulação efetuada com as famílias, com outras turmas de 1.º ano do Centro Escolar de Corim, bem como com turmas de diferentes escolas, mas pertencentes ao agrupamento. Apraz mencionar que a articulação com a Educação Pré-Escolar, não foi possível, uma vez que as crianças ainda se encontravam no processo de adaptação, pelo que as respetivas educadoras de infância e a equipa educativa consideraram que uma articulação entre os diferentes níveis educativos, numa fase inicial, não se afiguraria proveitosa.

A articulação com as famílias foi promovida através de tarefas que teriam de ser realizadas pelos alunos e respetivos encarregados de educação. Tome-se como exemplo o desenvolvimento do projeto que consistia em realizarem um desenho a partir de uma letra. Esta estratégia funda-se na constatação de que grande maioria das crianças realizava as tarefas de casa na instituição onde permaneciam até que os encarregados de educação regressassem do emprego. Consequentemente, optou-se pela proposta de tarefas que exigissem o acompanhamento dos encarregados de educação, por forma aos mesmos acompanharem o processo de ensino e aprendizagem do seu educando. A articulação com as famílias não se pautou pela sua vinda à escola, uma vez que devido a vários constrangimentos, não se afigurava coerente efetuar um pedido dessa natureza aos encarregados de educação.

A articulação com as turmas de 1.º ano do Centro Escolar de Corim, verificou-se no Dia Mundial da Alimentação. Aquando da realização das atividades pedagógicas, concernentes ao dia mencionado, verificou-se a necessidade de adaptação do discurso e das atitudes da mestranda, tendo em consideração as especificidades de cada turma. Tal potenciou a construção de competências de reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996a)

mobilizadas posteriormente, tendo em consideração que a atividade em análise foi desenvolvida no início da prática pedagógica.

Paralelamente, foram delineadas atividades pedagógicas em articulação com as turmas de 1.º ano de escolas pertencentes ao agrupamento. Sublinhe-se o desenvolvimento de uma Videoconferência entre uma das turmas de 1.º ano do Centro Escolar de Corim e outras duas turmas pertencentes à Escola EB1 de Moutidos, pertencente ao agrupamento. Efetivamente, considera-se que a atividade pedagógica revelou-se fulcral, na medida em que compete ao professor desenvolver atividades pedagógicas com a comunidade escolar. Analogamente, cada uma das turmas usufruiu da possibilidade de partilhar uma das atividades desenvolvidas, potenciando uma cultura de partilha de saberes. Para além disso, a delineação da presente atividade pedagógica exigiu um momento de reflexão conjunta, entre todas as mestrandas, com o objetivo de delinear a mesma. Tal confluuiu na ideologia que trabalhar em equipa é uma questão de competências e pressupõe, igualmente, a convicção de que a cooperação é um valor profissional (Perrenoud, 2000).

Refletindo sobre a totalidade do processo de prática pedagógica, equaciona-se que a organização em díades figurou uma condição crucial ao desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da mestranda. O apoio constante, mútuo, foi essencial para que a díade conseguisse ultrapassar os momentos em que, de algum modo, tendiam a sentir-se frustradas. Com efeito, salienta-se, ainda, as reflexões conjuntas promotoras de transformação das práticas, bem como da partilha de recursos e estratégias, tendo em vista o melhoramento da ação de ambas as mestrandas. Efetivamente, o espírito de entreatajuda primou a prática da mestranda, confluindo numa intervenção mais adequada. Paralelamente, sublinha-se o papel assumido pela orientadora cooperante. A mesma afigurou-se basilar para o desenvolvimento da prática da mestranda, auxiliando-a sempre que necessário. Numa fase inicial, o auxílio demonstrou-se essencial à planificação de atividades que se coadunassem com as necessidades e interesses da turma, uma vez que a mestranda possuía um conhecimento rudimentar da mesma. Do mesmo modo, realçam-se os *feedbacks* prestados pela mesma, acerca da ação da mestranda, que potenciaram intervenções mais adequadas, integrando as suas sugestões. A partilha de recursos e estratégias foi evidente, permitindo à mestranda contemplá-las nas planificações seguintes. O auxílio e partilha prestada pela

mesma não se resumiu ao início da prática pedagógica, mas vingou ao longo de todo o processo, o que na ótica da mestranda constituiu uma condição vital ao desenvolvimento da prática pedagógica, de forma sustentada e ajustada.

Finalizando o presente capítulo, a mestranda considera que a prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, contribuiu claramente, para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, tal como pode ser constatado através das evidências elencadas ao longo do presente capítulo. No entanto, revê-se numa postura de profissional investigativo, que se caracteriza pela procura constante de respostas a questões, tendo em vista a melhoria das suas práticas através do processo reflexivo. Enaltece-se a necessidade de formação contínua ao longo do seu percurso profissional, uma vez que a dimensão de desenvolvimento ao longo da vida é contemplada no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão incide sobre o contributo do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar, bem como no 1.º CEB, para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. Neste sentido, a mesma apresenta-se como um espaço por excelência, fomentador do desenvolvimento de uma reflexão transversal sobre a totalidade do processo de prática pedagógica.

Para que o professor se torne num profissional “conscientizado” e reflexivo, tem de se lhe propor um modelo de formação que desenvolva as suas capacidades de análise, de diagnóstico, de tomada de decisões, de adaptação, de autonomia, isto é, um sistema de formação com um itinerário personalizado (Altet, 2000, p.179).

Tomando em consideração a premissa da autora suprarreferida, o desenvolvimento da prática pedagógica, em ambos os níveis de educação, estimulou uma análise reflexiva das ações da mestranda, uma vez que não é só com a experiência que se aprende, mas também com a reflexão sistemática sobre a experiência (Infante, Silva & Alarcão, 1996). Por sua vez, incitou a mesma a tomar decisões, a analisar as melhores hipóteses, com a finalidade de as experimentar, e conseqüentemente as analisar, em conformidade com o seu quadro teórico, uma vez que o mesmo possibilitou complexificar as práticas, bem como efetuar uma articulação dialética entre teoria e prática. Efetivamente, a mestranda concebeu um quadro teórico vasto e fidedigno, facultando problematizar as questões emergentes da prática, devidamente fundamentadas. O quadro teórico evidenciado no primeiro capítulo, concorreu para a intervenção de um modo alicerçado e adequado, aos contextos onde a prática pedagógica foi desenvolvida.

A adequação da intervenção da mestranda nos diferentes contextos educacionais, foi possibilitado através da análise do Projeto Curricular de Grupo, na Educação Pré-Escolar, e da conceção do Plano de Trabalho de Turma, no 1.º CEB. Na verdade, a análise do projeto Curricular de Grupo

afigurou-se impreterível na delineação da planificação da equipa educativa, possibilitando adequar as intervenções ao grupo. A mestranda ciente da sua relevância, aquando do desenvolvimento da prática na Educação Pré-Escolar, ponderou a importância da conceção do Plano de Trabalho de Turma, no 1.º CEB. Neste sentido, a equipa educativa iniciou o mesmo através da elaboração de uma caracterização da turma, que permitiu aceder a dados relevantes, confluindo na planificação de atividades pedagógicas adequadas. De facto, é ao nível do Plano de Trabalho de Turma que é possível coadjuvar as exigências curriculares, ao contexto educativo onde a prática se desenvolve, bem como à turma (Carvalho & Diogo, 1994).

Perspetivou-se que a intervenção adequada e sustentada da mestranda, residia, em parte, no processo de observação. Este processo, no desenvolvimento da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar, afigurou-se, a princípio, complexo, uma vez que a mestranda tendia a realizar uma observação geral, tal era a ânsia de recolher a maior quantidade de informação possível, impedindo a recolha de dados concretos. A identificação das dificuldades elencadas, previamente, afigura-se essencial “para que o observador possa tomar as devidas precauções tentando ultrapassar, ou pelo menos minimizar, as dificuldade e obstáculos” (Parente, 2002, p.172). Aquando da realização da Prática Pedagógica no 1.º CEB, a estagiária, por forma a não repetir o processo referido, delineou, atempadamente, as dimensões prioritárias de observação, com o propósito de recolher dados os mais fidedignos possíveis. A estratégia de elaboração do guião de observação concorreu para essa delineação, possibilitando à díade uma reflexão antes da ação. Deste modo, a observação apresentou-se basilar na adequação das atividades pedagógicas às necessidades e interesses da turma, bem como às exigências curriculares.

Relativamente à planificação, importa aludir à consideração da mesma constituir um documento flexível. Todavia, apesar desta ponderação, a mestranda tendia, numa fase inicial, no âmbito da Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar, a desenvolver as atividades pedagógicas que previa na planificação. Efetivamente, a sua preocupação consistia em cumprir a mesma. Esta evidência foi alvo de reflexão com a equipa educativa e respetivo supervisor institucional, verificando-se progressos na prática. Equaciona-se que, no que reporta à ação verificada no 1.º CEB, a mestranda não apresentou

a dificuldade referida precedentemente, uma vez que era flexível na gestão do tempo, necessário à realização de determinada atividade pedagógica, sendo que a sua preocupação central residia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e não em cumprir a planificação delineada, inicialmente. Tal evidencia o progresso efetuado pela formanda ao nível da flexibilidade que a planificação deve atender, uma vez que a mesma “deve ser suficientemente flexível para que possa ajustar-se às circunstâncias e acontecimentos da aula” (Diogo, 2010, p.64).

Uma das aprendizagens fulcrais residiu na construção de instrumentos de avaliação diversificados, com a intenção de avaliar as aprendizagens dos alunos. Efetivamente, o docente não pode balizar a mesma à avaliação sumativa, já que avalia apenas o produto em detrimento do processo, não espelhando as reais aprendizagens dos alunos. Neste sentido, deve conceber-se a avaliação como um processo, possibilitando detetar as maiores fragilidades dos alunos, tendo em vista colmatá-las numa próxima intervenção. Ressalva-se a importância que a avaliação sumativa assume, no entanto o docente não pode subordinar-se, apenas, à utilização dessa modalidade, uma vez que não patenteia o verdadeiro papel da avaliação. Considera-se que o seu verdadeiro papel consiste na deteção das dificuldades reveladas pelo grupo/turma, tendo em vista uma intervenção adequada, de modo a minimizá-las. Analogamente, o processo avaliativo deve ser realizado em relação à ação do adulto, através da reflexão. Tomando em consideração as palavras de Pacheco & Flores (1999, p.18) “é através da reflexão, delimitada pela acção presente, e variando conforme as situações, que o profissional explicita as compreensões tácitas e revê as situações singulares e incertas, utilizando-a como *feedback* ou como correctivo de toda a aprendizagem”.

A necessidade de comunicação com os encarregados de educação afigurou-se uma aprendizagem essencial, ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, nos dois níveis educativos. A mesma possibilitou compreender o quão delicado é abordar os encarregados de educação acerca de comportamentos evidenciados nas crianças, considerados dissemelhantes. Nos dois níveis educativos a mestranda deparou-se com a dificuldade de abordar os encarregados de educação acerca desses comportamentos, uma vez que os mesmos apresentavam uma certa relutância em auxiliar a equipa educativa. No entanto, a equipa educativa não desistiu do seu propósito, tendo em vista

clarificar os comportamentos verificados, e se necessário, encaminhar os encarregados de educação a especialistas. Efetivamente, a abordagem do profissional aos encarregados de educação necessita de ser pautada pela delicadeza, por forma a conseguir uma aproximação dos mesmos, já os atores educativos referenciados têm como pressuposto comum o bem-estar da criança. Na verdade, tal como referido por Marques (2001, p.57) “o acto de comunicar pressupõe sempre uma partilha de informações e o reconhecimento da existência de um bem comum. Esse bem comum é a aprendizagem dos alunos”. Enfatiza-se a necessidade de recorrer a estratégias potenciadoras de uma comunicação que não exija, sempre, a presença física dos encarregados de educação na escola, uma vez que, atualmente, a mesma torna-se cada vez mais complexa. Com efeito, a criação de um Blogue nos dois níveis educativos, afigurou-se uma aprendizagem substancial, possibilitando aos encarregados de educação acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do seu educando. Paralelamente, foi fomentada uma comunicação bidirecional, considerando as sugestões dos mesmos.

A mestranda salienta a importância concedida à articulação entre os níveis educativos, neste caso, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Efetivamente, o mesmo não se afigurou um processo facilitado devido, essencialmente, à falta de conhecimento das práticas levadas a cabo nos diferenciados níveis educativos. De facto, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78). Por sua vez, salienta-se a articulação entre as diferentes escolas pertencentes ao mesmo agrupamento. Tal foi potenciado na prática pedagógica do 1.º CEB, fomentando uma partilha de experiências entre os alunos.

Decorrente do exposto anteriormente, parece-nos que a formação de profissionais de perfil duplo, habilitado para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, apresenta vantagens devido à possibilidade dos mesmos acederem, às especificidades e similitudes entre os níveis educativos. Este conhecimento, por parte da mestranda, afigurou-se essencial, tendo em consideração que a prática, em contexto de 1.º CEB, foi desenvolvida numa turma de 1.º ano. Na verdade, o conhecimento da mestranda permitiu compreender que a falta de comunicação entre a educadora de infância, de

grande parte do grupo, e a professora da turma dificultou a ação da equipa educativa, sendo necessário um período de observação mais prolongado, tendo em vista partir das aprendizagens e dificuldades dos alunos. Neste sentido, se a equipa educativa tivesse conhecimento das aprendizagens dos alunos a continuidade educativa ter-se-ia afigurado um processo mais facilitado. Não obstante, a equipa educativa conseguiu contornar a situação através das constantes reflexões em tríade, estimuladoras da partilha entre todos os elementos da equipa educativa, que favoreceram uma prática mais adequada, contemplando a continuidade educativa.

Uma das aprendizagens impreteríveis residiu no desenvolvimento da aprendizagem centrada na criança. As mesmas foram consideradas o cerne do processo de ensino e aprendizagem, sendo construtoras do seu próprio conhecimento. Consequentemente, esta construção confluiu em aprendizagens significativas e as crianças atribuíram-lhe um significado próprio e pessoal (Coll & Solé, 2001). Neste sentido, o papel assumido pela mestranda no processo de ensino e aprendizagem da criança, consistiu em propiciar oportunidades dos alunos o construírem (Fosnot, 1998). Na verdade, “hoje em dia espera-se que o professor assuma um papel facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno” (Morais & Medeiros, 2007, p.36).

Analogamente, perspectiva-se imperioso enaltecer as TIC, uma vez que as mesmas disponibilizam instrumentos que contribuem para a colocação da criança no centro do processo de ensino e aprendizagem (Dias, Gomes & Correia, 1998). Efetivamente, a integração das TIC torna as crianças mais participativas e mais responsáveis na construção das suas aprendizagens. Por outro lado, as crianças, da atualidade, estão imbuídas nas mesmas. Neste sentido, a sua integração na prática afigura-se motivante e necessária, tendo em vista desenvolver nas crianças as competências essenciais, tornando-as capazes de atuarem na sociedade atual, caracterizada pelas constantes mutações (Siemens, 2004).

Acresce convocar o trabalho em díade, uma vez que o mesmo norteou a prática pedagógica. É incomensurável a contribuição desta organização para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da mestranda. Efetivamente, coexistiu, sempre, uma partilha fomentadora de práticas mais adequadas. Analogamente, destaca-se o apoio constante nos momentos de maior frustração e desânimo. Na verdade, a colaboração fortifica a

determinação em agir, “permite a partilha e a expressão pública da vulnerabilidade individual e ajuda as pessoas a suportar os fracassos e frustrações que acompanham a mudança nos seus estádios iniciais e que, de outra maneira, a poderiam enfraquecer ou contrariar” (Hargreaves, 1998, p.278).

Apraz sublinhar o contributo das orientadoras cooperantes para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da mestranda. O ambiente de trabalho criado, possibilitou a criação de interações positivas, salientando-se a partilha entre todos os elementos. A presença da díade foi perspectivada como uma mais-valia, considerando que todos os elementos estavam a aprender com o contributo de todos. Neste sentido, as intervenções foram embebidas pela experiência das orientadoras cooperantes, como pelo saber renovado das mestrandas, convergindo em práticas adequadas e fundamentadas. Com efeito, enaltece-se o trabalho colaborativo tendo em consideração que o mesmo configura “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.28). Tal conceção é corroborada por Nóvoa (2009b) quando refere uma formação de professores constituída dentro da profissão, pelo que significa uma componente prática, centrada na aprendizagem do aluno. A mesma baseia-se na aquisição de uma cultura profissional atenta à dimensão pessoal e capacidade relacional e de comunicação, valorizando o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão.

Nesta linha de pensamento, aponta-se a supervisão como um elemento fomentador da transformação das práticas da mestranda. Neste contexto, o processo de supervisão foi considerado um momento por excelência, através do qual a mestranda teve a oportunidade de aquiescer a outra interpretação acerca da sua prática, uma vez que a mesma é suscetível de ter tantas interpretações, quantos os que refletem sobre a mesma. De facto, de acordo com Roldão (2007, citado por Vasconcelos 2009) aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, investigada e debatida com os pares e supervisores.

Finalizando, a mestranda considera que a prática pedagógica foi fomentadora da construção de um conjunto de competências, como

evidenciado ao longo do presente relatório de estágio. No entanto, crê-se que este caminho percorrido, até então, constituiu o primeiro passo de uma formação, despoletando a necessidade da estagiária investir na sua autoformação. Na verdade, “tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início de carreira” (Amaral, Ribeiro & Moreira, 1996, p.92). Tal opinião é reiterada por Moraes & Medeiros (2007) ao mencionarem que a abordagem do desenvolvimento profissional inicia-se quando o professor principia a sua carreira e prolonga-se pelo seu percurso profissional. Neste sentido, “esta perspectiva concebe os professores, simultaneamente, enquanto aprendentes e enquanto professores, equacionando-os nas lutas contra as incertezas que acompanham cada papel” (*ibid.*, p.27).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa, 1994.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, (pp. 9-40). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, (pp. 171-189). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora, 2013.
- Almeida, J. (2001). *Em defesa da investigação – acção*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2001.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12*. Porto: Porto Editora, 2004.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2000.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, (pp. 89-122). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, (7.^a Ed.). Madrid: Edições McGraw-Hill, 2008.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido em dezembro de 2013, de <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>

- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.
- Bruno, L. & Barbas, M. (2000). Parte II – Tecnologias não lineares. In L. Bruno, M. Barbas & M. Valente (org.), *Os Media e a Aprendizagem*, (pp. 155-224). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardim (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Europa: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Acedido em janeiro de 2014, de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/213/7009pt.html.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Os Professores e a concepção construtivista. In C. Coll, et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*, (pp. 8-27). Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, P., Gomes, M. & Correia A. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Colecção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores, 2010.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*, (3.^a Ed.). Porto: Edições Asa, 2000.
- Esteves, M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*, (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Colecção Psicologia(s). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Colecção Polígono, (4.^a Ed.). Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- Flores, P.; Peres, A. & Escola, J. (2009). A tecnologia ao serviço da educação: práticas com tic no 1.º CEB. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2009*, (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho, 2009.

- Fonseca, A. (2008). A emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. In Cardona M. & Marques R. (org.), *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Coleção Ponto de Interrogação: saberes e práticas. Chamusca: Edições Cosmos.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Coleção infância. Porto: Porto Editora, 2009.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Fróis, J., Marques, V. & Gonçalves, R. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In J. Fróis, *et al.* (coord), *Educação Estética Artística – Abordagens Transdisciplinares*, (pp. 201-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Formosinho & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*, (4.^a Ed.), (pp. 47-77). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Acedido em aneiro de 2014, de <http://www.casadaleitura.org/>, 2007.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Horta, M. (2012). *A Formação de Professores como Percurso para o Uso das TIC em Atividades Práticas pelos Alunos na Sala de Aula*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido em janeiro de 2014, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8007/1/ulsdo64973_td_Maria_Horta.pdf.
- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão, *et al.*, (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, (pp. 151-170). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lessig, L. (2005). Meros copistas. Os bens públicos na Sociedade em rede. “Open spurce”, redes “Peertopeer”. Inovação e o redefinir dos direitos de propriedade intelectual. In M. Castells & G. Cardoso, (org.), *A Sociedade em rede – Do conhecimento à ação política*, (pp. 237-248). Lisboa: Centro Cultural de Belém, 2005.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- Martins, I., et al (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação de Portugal (2003). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Acedido em janeiro de 2014, de <http://www.oei.es/quipu/portugal/>.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2007.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199, 2009.
- Nóvoa, A. (2009b). Para una formación de profesores construída dentro de la profesion. *Revista de Educación*, 350, setiembre-diciembre, 203-218.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Acedido em novembro de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-oliveira-serraz.doc>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora, 1999.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (pp. 166-216). Porto: Porto Editora, 2002.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa, 2002.
- Ponte, J. (1999). Novas Tecnologias, Novos Desafios, para a Formação de Professores. In T. Ambrósio, *et al.* (org.), *A Sociedade da Informação na Escola*, (pp. 171-176). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?. *Revista Iberoamericana de educación, septiembre-diciembre, (024)*, 63-90.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- Porto Sempre (2013). *Freguesia de Águas Santas: Apresentação*. Acedido em dezembro de 2013, de <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=72>.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – Actividades de leitura para jovens*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, (pp. 123-150). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (2000). Ler e Escrever. In D. Rebelo, M. Marques & M. Costa. *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*, (pp. 109-171). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, D., Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa, Portugal. Acedido em janeiro de 2014, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2739>.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Coleção Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação – Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Acedido em dezembro de 2013, de http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/mse_cmcribeiro.pdf, 2006.
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão. In J. Silva, *et al.* (org.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*, (pp. 579-589). Minho: Universidade do Minho, 2011.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, P. (2012). *Ambientes pessoais de aprendizagem: Conceções e Práticas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido em dezembro de 2013, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7686/1/ulfpieo42963_tm.pdf.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2007). Questões e razões – Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Sá, J. (2008). *A Web 2.0 na Educação para os valores: problema ou desafio?*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em janeiro de 2014, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1382>.
- Sancho, J. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. In J. Sancho (org.), *Tecnologías para transformar la educación*, (pp. 15-49). Madrid: Ediciones Akal, 2006.
- Santos, S. (2006). *Educação, arte e jogo*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Schifter, D. (1998). Uma Abordagem Construtivista do Ensino e da Aprendizagem da Matemática. In C. Fosnot (org.), *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*, (pp. 91-110). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Volume 21. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo – Uma Teoria da Aprendizagem para a Idade Digital*. Acedido em janeiro de 2013, de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fusuarios.upf.br%2F~teixeira%2Flivros%2Fconectivismo%255Bsiemens%255D.pdf&ei=wtcAU7iKO9DB7Aat_4DQDw&usq=AFQjCNGG8MkpJfex5B6reI_3d20DwVQr8w&bvm=bv.61535280,d.bGQ, 2004.
- Silva, M. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*, (pp. 161-190). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma Estratégia. In P. Dias & C. Freitas (org.), *Actas da II Conferência Internacional Challenges'2001/Desafios'2001*, (pp. 839-859). Minho: Universidade do Minho.
- Silva, C. & Pestana, I. (2006). A sociedade da informação. A criança com deficiência e as novas tecnologias, *Millenium* (32), 211-225.
- Sim-Sim, I. & Ramos, C. (2006). A Consciência Fonológica e a Emergência da Escrita Antes do Ensino formal. In I. Sim-Sim (coord.), *Ler e Ensinar a Ler*, (pp. 171- 190). Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. & Silva, B. (2009). Percepções dos Alunos e dos Professores face à integração de Blogues em contexto sala de aula. In B. Silva, *et al.* (org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 5914-5926). Braga: Universidade do Minho.

- Acedido em janeiro de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9969>.
- Tomlinson, A. & Allan, S. (2002). *Liderar processos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa, 2002.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Instituto Politécnico de Lisboa: Edições Colibri.
- Veiga, L. (2011). *Relatório de Estágio*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Portugal. Acedido em janeiro de 2014, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6838/1/Relato%CC%81rio%20final%20%20Mestrado%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Pre%CC%81-Escolar.pdf>, 2011.
- Viana, F., Ribeiro, I., & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método: um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 12 (2), (261-270). Acedido em dezembro de 2013, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11926>, 2007.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino - Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa, 1994.
- Werneck, V. (2006). *Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa*. Acedido em janeiro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>.
- Williams, R., et al, (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escolar*. (5.^a Ed.). Porto: Edições Asa, 2000.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H. & Festa, I. (2013). *Programa Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Flores, P. & Forte, A. (2013). Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: s.n..
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2008 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2012 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Marques, E., *et al.*, (2010). *Metas de Aprendizagem de Expressões Artísticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., *et al.*, (2010). *Metas de Aprendizagem – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, (4.ª Ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Reis, C., *et al.*, (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, D. (2012). Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Porto: s.n..

ANEXOS

ANEXOS 2 – TIPO A

Anexo 2 A.1 – Exemplar de planificação semanal

Instituição Cooperante: Centro Escolar de Corim

Orientador Cooperante: Ana Maria Silva Moreira Magalhães **Ano/Turma:** 1.º A

Díade: Anabela Rodrigues da Silva e Helena Margarida Ferreira da Silva

Estagiária observada: Anabela Rodrigues da Silva

Data de observação: 08/01/2014 a 10/01/2014

Planificação do dia 08/01/2014

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
09h00 – 09h15 (15')		- Entrada dos alunos na sala de aula. - Identificação do dia da semana, do dia do mês e respetivo registo no calendário da sala e de cada aluno.	- Calendário da sala de aula e lápis de carvão.	
09h15 – 09h40 (25')	Área Curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária. Objetivo geral: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Descritores de desempenho: Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar	Atividade: <i>Um presente diferente.</i> Estratégias: - Exploração dos elementos paratextuais (capa, título e guardas) da obra <i>Um presente diferente</i> , de Marta Azcona e Rosa Osuna. - Leitura, em voz alta, da obra por parte da estagiária.	- <i>Um presente diferente</i> , de Marta Azcona e Rosa Osuna* ¹ e quadro interativo multimédia e computador.	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação

09h40 – 09h50 (10’)	<p>uma história ouvida.</p> <p>Área Curricular: Expressão Plástica</p> <p>Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies.</p> <p>Subdomínio: Desenho.</p> <p>Objetivo geral: Desenho de expressão livre.</p> <p>Descritores de desempenho: Desenhar, o objeto presente na caixa, no quadro da sala; desenhar características desse objeto.</p>	<p>- Diálogo com os alunos acerca das diferentes concepções de presente.</p> <p>Atividade: <i>Desenhar para acertar!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- A estagiária esconde, na sala de aula, três caixas. Cada uma delas contém um “presente diferente”. Assim, uma criança será convidada a explorar a sala com vista a encontrar uma das caixas.</p> <p>- Quando a encontrar, terá de ver o seu conteúdo e desenhar o que viu no quadro interativo, por forma à turma proferir de que objeto se trata.</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre as várias possibilidades de utilização do objeto.</p>		da participação oral (cf. anexo L).
09h50 – 10h00 (10’)		- Lanche da manhã.		
10h30 – 10h40 (10’)		- Entrada dos alunos na sala de aula.		
10h40 – 11h00 (20’)	<p>Área Curricular: Estudo do</p>	<p>Atividade: <i>Desenhar para acertar!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Continuação da realização da atividade anterior.</p>	<p>- Três caixas de cartão, um cachecol, uma imagem com duas pessoas a darem um abraço, um livro, quadro interativo multimédia e computador.</p>	

11h00 – 11h20 (20')	Meio Domínio: À descoberta de si mesmo. Subdomínio: A saúde do seu corpo. Objetivo geral: Reconhecer a importância de aplicar normas de higiene do corpo e de higiene alimentar para a sua saúde. Descritores de desempenho: Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...); Conhecer normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se consomem crus, desvantagem do consumo excessivo de doces, refrigerantes...).	Atividade: <i>Saúde no nosso corpo.</i> Estratégias: - Diálogo com os alunos sobre a obra explorada anteriormente, mais especificamente, acerca dos alimentos que as personagens ingeriram no lanche (pastéis de nata e chá). - Diálogo com os alunos sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis que devemos ingerir, as principais refeições do dia e os hábitos de higiene. - Visualização de um vídeo relativo a hábitos saudáveis, seguindo-se um momento de diálogo com a turma relativo ao mesmo.	- Quadro interativo multimédia, computador, colunas e vídeo disponível em http://www.youtube.com/watch?v=NZgK8e1zzHQ	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), grelha de avaliação da atividade (cf. anexo M).
11h20 – 11h50 (30')		Atividade: <i>Saúde no nosso corpo.</i> Estratégias: - Realização de uma folha de trabalho.	- Folha de trabalho (cf. anexo A).	
11h50 – 12h20 (30')		Atividade: <i>O nosso manual de hábitos saudáveis!</i> Estratégias: - Construção, com a turma, de um manual de hábitos saudáveis, através do programa “Storyjumper”. Nesse manual figurarão as personagens principais da obra explorada <i>Um presente diferente</i> , de Marta Azcona e Rosa	- Programa “Storyjumper” disponível em http://www.storyjumper.com/book/docreata /-1, quadro interativo multimédia	Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de

Comentário [PF1]: É importante que sejam as crianças a ditar as regras. O programa parece-me apropriado desde que selecione cenários adequados

<p>14h00 – 14h10 (10’)</p> <p>14h10 – 14h30 (20’)</p>	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Iniciação à Educação Literária.</p> <p>Objetivo geral: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>Descritores de desempenho: Identificar, em textos, palavras que rimam.</p> <p>Objetivo geral: Ler para apreciar textos literários.</p> <p>Descritores de desempenho: Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância.</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita.</p> <p>Objetivo geral: Conhecer o</p>	<p>Osuna. Essas personagens apresentarão as principais refeições (pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar), bem como os alimentos saudáveis que devemos ingerir em cada uma delas. Para além disso, vão ainda referir os principais hábitos de higiene que devemos adotar.</p> <p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Poesia na sala!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Apresentação de um puzzle, construído através do programa “PuzzleTouch”, onde consta a imagem do poema a ser explorado. Será escolhido um aluno, de acordo com o comportamento evidenciado ao longo dia, com o intuito do mesmo montar o puzzle.</p> <p>- Leitura, em voz alta, pela estagiária do poema “Roda na rua”, presente na obra <i>Ou isto ou aquilo</i>, de Cecília Meireles.</p> <p>- Diálogo com os alunos acerca do que ouviram no poema. Identificação do som que mais se repete ao longo do mesmo.</p> <p>Atividade: <i>Identificar para avançar.</i></p>	<p>computador.</p> <p>Programa “PuzzleTouch”, computador e que interativo multimé</p> <p>- Obra <i>Ou isto ou aquilo</i> de Cecília Meireles*2.</p>	<p>da participação oral (cf. anexo L).</p> <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Modalidade de</p>
---	--	---	---	--

Comentário [PF2]: Estratégia muito interessante

Comentário [PF3]: Verifique se está ao nível do conhecimento dos alunos. Há palavras como “crianças” e “dança” que eles não sabem ler pelo que terá de fazer alguma coisa antes de colocar o aluno a montar o puzzle.

<p>14h30 – 15h00 (30’)</p> <p>15h00 – 15h40 (40’)</p>	<p>alfabeto e os fonemas.</p> <p>Descritores de desempenho: Nomear e pronunciar o fonema /r/; fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula.</p> <p>Objetivo geral: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <p>Descritores de desempenho: Discriminar pares mínimos; contar o número de sílabas numa palavra de 2,3 ou 4 sílabas; identificar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p> <p>Objetivo geral: Transcrever e escrever textos.</p> <p>Descritores de desempenho: Transcrever frases apresentadas em letra impressa ou manuscrita em escrita legível, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p>	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária escreve no quadro o grafema «r» manuscrito, maiúsculo e minúsculo, bem como impresso, minúsculo e maiúsculo. - Identificação de palavras que contenham o fonema /r/ no e respetivo registo no programa “Tagxedo”. De seguida, a estagiária refere que vai <i>fazer magia</i>, convidando as crianças a lerem as palavras selecionadas pela mesma. - Realização de uma folha de trabalho. <p>Atividade: Ordenar para formar!</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária apresentará uma série de frases desordenadas através do programa “Hot Potatoes”. - Os alunos que apresentam maior dificuldade, na leitura, serão selecionados pela estagiária. Deste modo, o aluno selecionado terá de dirigir-se ao quadro interativo e manipular as palavras para o local correto, com o intuito de ordenar as frases. Os restantes elementos da turma procedem à ordenação de cada frase na folha de trabalho, bem como à sua respetiva ilustração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco e canetas. - Programa “Tagxedo”, computador e quadro interativo multimédia. - Folha de trabalho (cf. anexo B). - Programa “Hot Potatoes” disponível em http://hotpot.uvic.ca, quadro interativo multimédia, computador. - Folha de trabalho (cf. anexo C). 	<p>avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), Grelha de avaliação da leitura (cf. anexo N). <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), Grelha de avaliação da leitura (cf. anexo N).
---	--	--	--	---

Comentário [PF4]: ótimo

Comentário [PF5]: e pode gravar a leitura, mesmo no seu telemóvel. Depois os alunos ouvem e chame um para identificar a palavra que ouviu no tagxedo. Assim consegue inverter a tarefa e consolidar as palavras.

Comentário [PF6]: Muito interessante, pois estes alunos não podem ficar parados.

15h40 – 15h50 (10')		- Arrumação do material escolar. De seguida, a estagiária refere o trabalho de casa estará presente no Blogue <i>Laços e nós</i> . No mesmo constará um texto que os alunos deverão ler, pois na sexta-feira a estagiária solicitará aos alunos que o leiam. Auto e hétero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo.	- Texto (cf. anexo D).	
15h50 – 16h00 (10')		- Lanche da tarde.		

***1 Referência Bibliográfica:** Azcona, M. & Osuna, R. (2011). *Um presente diferente*. Matosinhos: Kalandraka.

***2 Referencia Bibliográfica:** Meireles, C. (2002). *Ou isto ou aquilo*. Lisboa: Nova Fronteira.

Planificação do dia 09/01/2014

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
10h30 – 10h45 (15')		- Entrada dos alunos na sala de aula.	- Calendário da sala de aula e lápis de carvão.	
10h45 – 11h25 (40')	<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações.</p> <p>Subdomínio: Adição.</p> <p>Objetivo geral: Adicionar números naturais.</p> <p>Descritores de desempenho: Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; utilizar corretamente os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma»; reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número e decompor um número natural até 20 em somas de dois ou mais números de um algarismo.</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal.</p>	<p>Atividade: <i>O Avatar é quem manda.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Apresentação do Avatar criado pela estagiária. O Avatar corresponde a uma das personagens principais da história <i>Um presente diferente</i>, de Marta Azcona e Rosa Osuna, ou seja Marcelo, o qual dirá as tarefas a realizar.</p> <p>- O Avatar pedirá aos alunos que registem no seu caderno de matemática as várias possibilidades de obterem o total 12, 16 e 18. Deste modo, quando os alunos terminarem o exercício, o Avatar dirá o número total de operações que tinham de efetuar para obterem, por exemplo, o total 12. As crianças verificam se registaram todas as operações. De seguida, os alunos são convidados a registarem no quadro branco as várias possibilidades, com o intuito de se autocorrigirem.</p>	<p>- Programa Voki disponível em http://www.voki.com, computador, colunas quadro interativo multimédia, caderno de matemática, quadro branco e canetas.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta, Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), Grelha de avaliação da atividade (cf. anexo M).</p>

Comentário [PF7]: engraçado

Comentário [PF8]: o que faz com os que não conseguem realizar a tarefa toda?

11h25 – 11h55 (30')	<p>Objetivo geral: Descodificar o sistema de numeração decimal.</p> <p>Descritores de desempenho: Saber que os números naturais entre e são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades.</p>	<p>- Realização de uma folha de trabalho de matemática.</p>	<p>- Folha de trabalho (cf. anexo E).</p>	
11h55 – 12h20 (25')	<p>Subdomínio: Subtração.</p> <p>Objetivo geral: Subtrair números naturais.</p> <p>Descritores de desempenho: Efetuar subtrações envolvendo números naturais até ao 20.</p>	<p>- Realização de um jogo interativo presente no CD - rom <i>e.escolavirtual – 1.º ano</i> da Porto Editora, relativo aos números até ao 20.</p>	<p>- Quadro interativo multimédia, computador, colunas e CD - rom <i>escolavirtual – 1.º ano</i>.</p>	
14h00 – 14h10 (10')		<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p>		
14h10 – 14h50 (40')	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita.</p> <p>Objetivo geral: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p>	<p>Atividade: <i>Se mais queres aprender ao manual vamos recorrer!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Realização das tarefas propostas no manual escolar de português das páginas 70, 71 e 72.</p>	<p>- Manual escolar de português.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de</p>

<p>14h50 – 15h40 (50')</p>	<p>Descritores de desempenho: Discriminar pares mínimos; contar o número de sílabas numa palavra de 2,3 ou 4 sílabas; identificar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p> <p>Objetivo geral: Conhecer o alfabeto e os fonemas.</p> <p>Descritores de desempenho: Nomear e pronunciar o fonema /r/; fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula.</p> <p>Objetivo geral: transcrever e escrever textos.</p> <p>Descritores de desempenho: transcrever frases apresentadas em letra impressa ou manuscrita em escrita legível, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p> <p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos materiais e objetos.</p> <p>Subdomínio: Realizar experiências com o ar.</p> <p>Objetivo geral: Reconhecer que os</p>	<p>Atividade: <i>Os locais que frequentamos também influenciam a nossa saúde!</i></p> <p>Estratégia: - Realização da atividade experimental “Será que a concentração dos constituintes do ar se altera, de acordo com o local?”.</p>	<p>- Protocolo da atividade experimental (cf. anexo F), folha de registo (cf. anexo G), sensor de CO2,</p>	<p>avaliação: - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), Grelha de avaliação da leitura (cf. anexo N).</p> <p>Modalidade de avaliação: - Formativa.</p> <p>Instrumentos de</p>
----------------------------	--	--	--	---

<p>15h40 – 16h00 (20’)</p> <p>16h30 – 16h40 (10’)</p>	<p>constituíntes do ar se alteram de acordo com o local.</p> <p>Descritores de desempenho: Reconhecer a existência do ar; compreender que os constituíntes do ar se alteram de acordo com o local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca da existência do ar e seus constituíntes. - Diálogo com os alunos acerca da possibilidade de fazerem uma experiência com um sensor, com intuito de responder à questão problema inicial. - Apresentação dos materiais necessários ao desenvolvimento da atividade pedagógica. - Registo, na folha a esse fim destinado, das previsões de cada criança. - Realização da atividade experimental. Os alunos que estejam a ter um comportamento mais adequado serão os eleitos para ajudarem a estagiária na instalação do sensor. - Medição da concentração de dióxido de carbono na sala, no recreio e na rua. - Registo das conclusões da atividade experimental. Confronto das previsões dos alunos com as conclusões. - Lanche da tarde. - Entrada dos alunos na sala de aula. 	<p>modelo PS-2110, USB-Link, computador com software “DataStudio” e quadro interativo multimédia.</p>	<p>avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L).
---	---	--	---	--

Comentário [PF9]: Como registou as previsões deve agora registar a medição real para ajudar nas conclusões e comparação

16h40 – 17h20 (40')	<p>Área Curricular: Expressão Musical</p> <p>Domínio: Experimentação, desenvolvimento e criação musical.</p> <p>Subdomínio: Expressão e criação musical.</p> <p>Objetivo geral: Atribuir sons a determinadas partes do poema.</p> <p>Descritores de desempenho: Utilizar diferentes maneiras de produzir sons com a voz, com objetos e com instrumentos musicais; adaptar textos para melodias.</p>	<p>Atividade: <i>Compor para mostrar!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma atividade de composição musical recorrendo ao poema explorado no dia anterior <i>Roda na rua</i> de Cecília Meireles. - Identificação de sons que podem ser audíveis nos diferentes versos. - Atribuição de instrumentos convencionais ou não convencionais a esses sons. - Reprodução da composição e respetiva gravação, para posterior publicação no blogue da turma <i>Laços e nós</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema <i>Roda</i> na rua de Cecília Meireles, pandeireta, reco-reco, jogo de sinos, maracas, triângulo, sacos de plástico, folhas das árvores e gravador. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L).
17h20 – 17h30 (10')		<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material escolar. Distribuição de uma folha de trabalho de matemática. Auto e hetero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de trabalho (cf. anexo H). 	

Planificação do dia 10/01/2014

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
09h00 – 09h15 (15')		- Entrada dos alunos na sala de aula.	- Calendário da sala de aula e lápis de carvão.	
09h15 – 09h50 (35')	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivo geral: Conhecer o alfabeto e os fonemas; ler em voz alta palavras.</p> <p>Descritores de desempenho: Nomear e pronunciar o fonema /r/; fazer corresponder as formas maiúscula e minúscula; ler corretamente as palavras.</p>	<p>Atividade: <i>Treinar para melhorar!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Leitura, por parte das crianças que evidenciam maior dificuldade, do texto que foi para trabalho de casa e que consta no Blogue da turma.</p> <p>- A estagiária escreve no quadro branco o grafema «r», na sua representação maiúscula, manuscrita e impressa. Seguidamente, solicita a participação de algumas crianças, de modo a reproduzirem o grafema no quadro branco.</p>	<p>- Blogue <i>Laços e nós</i>, interativo multimédia, computador, quadro branco e canetas.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p>
09h50 - 10h00 (10')	<p>Objetivo geral: Ler em voz alta palavras.</p> <p>Descritores de desempenho: Ler corretamente as palavras.</p>	<p>- Realização das tarefas propostas no manual escolar de Português da página 73.</p> <p>- Lanche da manhã.</p>		<p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L), Grelha de avaliação da leitura (cf. anexo N).</p>
10h30 – 10h40 (10')	<p>Objetivo geral: transcrever e escrever textos.</p> <p>Descritores de desempenho:</p>	- Entrada dos alunos na sala de aula.	- Manual escolar de português.	

10h40 – 11h20 (40')	transcrever frases apresentadas em letra impressa ou manuscrita em escrita legível, respeitando acentos e espaços entre as palavras.	<p>Atividade: <i>Dictado de palavras.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Utilização do programa <i>Dictamus</i> para a realização de um ditado de palavras. Os alunos ouvem a palavra e escrevem a mesma no seu caderno de português. De seguida, a estagiária escreve a palavra no quadro com o intuito dos alunos se autocorrigirem. Seguidamente, os alunos ouvem outra palavra e escrevem a mesma no seu caderno. Após terem as duas palavras, escritas e corrigidas, têm de formar uma frase com as mesmas. As frases construídas serão registadas no quadro branco. Este procedimento repete-se mais três vezes.</p>	<p>- Programa <i>Dictamus</i>, computador, quadro branco, caneta de caderno de português.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Comentário [PF11]: engraçado</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta;</p> <p>Comentário [PF12]: importante, pois ajuda os alunos a terem consciência das suas dificuldades ou potencialidades (cf. anexo L), grelha de avaliação da</p> <p>Comentário [PF13]: importante esta evolução</p>
11h20 – 11h30 (10')		<p>Atividade: <i>Quadro silábico!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Preenchimento do quadro silábico, individual, de cada criança.</p> <p>- Preenchimento do quadro silábico da sala de aula, através da colagem das sílabas.</p>	<p>- Quadro silábico.</p>	
11h30 – 11h55 (25')	<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações.</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal.</p> <p>Objetivo geral: Descodificar o</p>	<p>Atividade: <i>Quem quer ser o milionário da sabedoria a matemática!</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Realização do jogo “Quem quer ser milionário”,</p>	<p>- Powerpoint (cf. anexo I), computador, colunas e quadro interativo multimédia.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p>

	<p>sistema de numeração decimal.</p> <p>Descritores de desempenho: Designar dez unidades por uma dezena; 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.</p> <p>Subdomínio: Adição.</p> <p>Objetivo geral: Adicionar números naturais.</p> <p>Descritores de desempenho: Efetuar adições envolvendo números naturais, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; utilizar corretamente os símbolos «+» e «=».</p> <p>Subdomínio: Subtração.</p> <p>Objetivo geral: Subtrair números naturais.</p> <p>Descritores de desempenho: Efetuar subtrações envolvendo números naturais até ao 20.</p> <p>Objetivo geral: Resolver</p>	<p>no quadro interativo multimédia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será escolhido um aluno, de acordo com o comportamento evidenciado ao longo do dia, que terá de responder à questão indicada. - Serão colocadas questões da área curricular de matemática. 		<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L).
--	--	---	--	--

11h55 – 12h20 (25')	<p>problemas.</p> <p>Descritores de desempenho: Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.</p> <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade.</p> <p>Objetivo geral: Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho: Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>Objetivo geral: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho: Falar de forma audível; articular corretamente palavras; usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores de desempenho: Responder adequadamente a</p>	<p>Atividade: <i>Videoconferência!</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca do conceito de videoconferência. - Diálogo com a turma sobre a videoconferência a realizar, da parte da tarde, com a turma do 1.º B da nossa escola e com duas turmas de 1.º ano da Escola EB 1 de Moutidos. - Escolha de uma das atividades desenvolvidas ao longo das últimas semanas, para apresentar às restantes turmas. 		<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo L).
---------------------	--	---	--	--

Comentário [PF14]: gostei muito desta actividade. Parabéns.

Comentário [PF15]: ótimo

<p>14h00 – 14h10 (10³)</p> <p>14h10 – 14h40 (30³)</p>	<p>perguntas; partilhar ideias.</p> <p>Área Curricular: Matemática</p> <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 de desempenho: Interpretar gráficos em que cada figura representa uma unidade.</p>	<p>- Entrada dos alunos na sala de aula.</p> <p>Atividade: <i>Quem ganhará.</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>- Eleição dos três desenhos vencedores a partir do grafema «a», através de votação. Importa referir que, os desenhos foram elaborados pelas crianças e respetivos encarregados e educação.</p> <p>- A votação será efetuada do seguinte modo: os alunos colocarão numa folha de papel, previamente fornecida, o numeral relativo ao desenho que mais apreciaram. Os votos serão contados pelos alunos, sendo que cada aluno terá que identificar o numeral presente no cartão para que seja registado no quadro. Os desenhos eleitos serão colocados no blogue da turma <i>Laços e nós.</i></p> <p>- Preenchimento de uma tabela, convertida, de seguida, num gráfico de barras com as respetivas votações, através de um infográfico. Análise do gráfico, verificando qual o desenho que obteve mais e o que obteve menos votos.</p>	<p>- Computador, desenhos das crianças, 21 retângulos de papel de impressão branco e quadro branco e marcadores.</p> <p>- Quadro interativo multimédia, computador e recurso Infographic (Infogr);</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Observação direta da participação oral (cf. anexo L).</p>	<p>Comentário [PF16]: também é importante a participação deles</p> <p>Comentário [PF17]: importante a partilha</p> <p>Comentário [PF18]: interessante</p>
---	---	--	--	--	--

14h40 – 14h55 (15')		<p>Atividade: <i>Rede de comunicação.</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre os comentários e possíveis sugestões dos encarregados de educação. - Visualização da composição musical efetuada no dia anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, colunas e quadro interativo multimédia. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa.
14h55 – 15h35 (40')	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade.</p> <p>Objetivo geral: Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>Descritores de desempenho: Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>Objetivo geral: Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores de desempenho: Falar de forma audível; articular corretamente palavras; usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Objetivo geral: Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>Atividade: <i>Conhecer outras turmas através do Skype.</i></p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos elementos da turma às restantes turmas, em modo de videoconferência. - Visualização da apresentação dos elementos das restantes turmas. - Apresentação de uma atividade selecionada pela turma e visualização das atividades das restantes turmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa “Skype”, disponível em http://www.skype.com, computador, quadro interativo multimédia e colunas. 	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>Comentário [PF19]: Engraçado, mas deverá ter as regras bem presentes e a sua colega também. Só assim poderão estabelecer uma relação sustentada na educação e comunicação e da participação oral (cf. anexo L).</p> <p>Comentário [PF20]: É importante que fique algo registado desta actividade. Como ainda não sabem escrever um texto, então poderão desenhar o que sentiram e o que mais gostaram. Para o vosso relatório deviam registar frases interessantes que os alunos dizem sobre a experiência. Até podem fazer algumas entrevistas aos alunos.</p>

	Descritores de desempenho: Responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias.			
15h35 – 15h45 (10')		- Arrumação do material escolar. Distribuição de uma folha de trabalho de Português a realizar em casa, bem como de uma folha de trabalho para fazerem um desenho a partir do grafema «R». Auto e hetero avaliação do comportamento dos alunos e respetivo registo.	- Folha de trabalho (cf. anexo J) e folha de trabalho (cf. anexo K):	
15h45 – 16h00 (15')		- Lanche da tarde.		

Anexo 2 A.2 – Exemplar de narrativa individual

3.^a Narrativa individual

Unidade Curricular:

Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Docente:

Doutora Paula Flores

Discente:

Anabela Rodrigues da Silva

N.º de Aluna: 3090339

2.º Ano, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

As mutações sofridas ao longo dos vários anos refletiram-se em várias esferas, nomeadamente na esfera educacional. Deste modo, a formação de professores implica uma articulação efetiva entre teoria e prática. De acordo com Roldão (2007) citado por Vasconcelos (2009, p.52) “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e supervisores”. Do mesmo modo Perrenoud (2001), citado por Vasconcelos (2009, p.46), afirma que “é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em acção”. Assim, a Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico assume um elemento central no processo formativo, mobilizando os diferentes saberes disciplinares e, sobretudo, contribuindo para uma formação monitorizada e interrogada pela prática (*idem*).

Neste sentido, o explorado na presente narrativa individual reporta-se às últimas duas semanas de intervenção. Com efeito, será, do mesmo modo, elaborada uma reflexão sobre todo o percurso de prática pedagógica supervisionada, incidindo sobre a importância da constituição de díades, da supervisão, e da orientadora cooperante.

No que concerne à planificação das últimas semanas de intervenção, considero que não foram evidentes grandes dificuldades, uma vez que tive a oportunidade de observar a turma, adequando as atividades pedagógicas às suas necessidades e interesses. Por sua vez, saliento as sugestões e orientações fornecidas pela orientadora cooperante, que contribuíram para a uma adequação efetiva das atividades pedagógicas, tal como referido na segunda narrativa colaborativa. Efetivamente, foi através do diálogo estabelecido com a orientadora cooperante, bem como da observação das dificuldades dos alunos, que na semana de intervenção de dezembro, optei por não avançar para a aprendizagem de um novo conhecimento da Área Curricular de Matemática, uma vez que a turma necessitava de consolidar as aprendizagens relativas às operações da adição e da subtração. De facto, “O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente.” (Roldão, 1999, p.39).

Importa ainda referir que, na esfera da planificação, inicialmente, apresentava alguma dificuldade em definir o tempo previsto para cada atividade pedagógica. No entanto, com o decorrer da prática pedagógica, e à medida que a observação da turma se foi aprofundado, a definição do tempo tornou-se um processo mais simplificado. De facto, “a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e directo” (Arends, 2008, p.124). Todavia, importa referir que a definição do tempo assumia um carácter flexível, já que de acordo com a motivação ou dificuldade patenteada pela turma, o mesmo poderia ou não alongar-se. Tome-se como exemplo a atividade pedagógica, desenvolvida na intervenção do mês de dezembro, que consistiu na realização de uma folha de trabalho onde os alunos tiveram de formar frases com as palavras apresentadas. Esta atividade demorou mais do que o tempo previsto, porque foram várias as frases elaboradas. Neste sentido, optei pelo registo das mesmas no quadro branco, com a finalidade da turma verificar as diferentes possibilidades de formação de frases e, por conseguinte, sentirem o seu trabalho valorizado. Refletindo na ação decidi prolongar o tempo da atividade pedagógica, uma vez que considerei essencial a partilha realizada.

Neste seguimento, destaco a planificação de atividades experimentais. Efetivamente, a primeira atividade experimental foi desenvolvida pelo meu par pedagógico e, nesse momento, foi visível o escasso contacto com as ciências, por parte da turma, até então. Tal ilação funda-se no facto dos alunos terem registado as suas previsões em relação ao que ia acontecer, e no momento do registo das conclusões tenderem a apagar as suas previsões, pensando que tinham errado. Neste sentido, o meu par pedagógico sentiu a necessidade de explicar que as suas previsões configuravam hipóteses válidas a serem confirmadas, não se tratando de estarem certas ou erradas. Deste modo, optei pela planificação de atividades experimentais, sempre contextualizadas e com significado para a turma, uma vez que segundo French (2004) citado por Pereira (2012) as crianças, tal como estão biologicamente preparadas para a interação social, estão da mesma forma preparadas e motivadas para aprender sobre o mundo que as rodeia. Por sua vez, ressalto a preocupação em utilizar uma linguagem cientificamente adequada ao longo do desenvolvimento das atividades

experimentais, como foi o caso da atividade experimental cuja questão-problema era “Quais os fatores que influenciam a fusão do gelo?”. Durante a realização da atividade experimental usei o termo *fundir* em detrimento de *derreter*, já que tal como é referido por Martins, *et al*, (2009, p.13) “sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenômeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico”.

No que tange, ainda, ao momento da planificação saliento a construção de instrumentos de avaliação. A modalidade de avaliação assumia um caráter formativo, já que de acordo com Diogo (2010) a mesma possui um caráter sistemático e contínuo permitindo recolher informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Perspetivo que a construção de grelhas assumiram um papel principal, uma vez que possibilitaram analisar e refletir sobre as maiores fragilidades, evidenciadas pela turma, e que mereciam uma intervenção prioritária. Do mesmo modo permitiram efetuar uma avaliação sobre a minha ação, através de uma reflexão ao longo de todo o processo, com o intuito de proceder, constantemente, a alterações e aperfeiçoamentos da minha prática, tendo em vista o desenvolvimento holístico dos alunos, assim como o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Retomando a segunda narrativa colaborativa, realço o esforço em efetuar articulação curricular, ao longo das planificações. Efetivamente, apesar da repartição e diferenciação das diferentes áreas curriculares o processo de ensino e aprendizagem deve ser perspetivado como um processo contínuo, uma vez que a construção do saber se processa de um modo integral. Considere-se como exemplo a atividade pedagógica desenvolvida, na semana de intervenção do mês de janeiro, denominada *Compor para mostrar*, já que apesar da Área Curricular predominante ser a de Expressão e Educação Musical, também estiveram presentes outras Áreas Curriculares como a de Português.

No que reporta à ação, considero que nas últimas semanas de intervenção era notória a minha segurança perante a turma, contrariando as primeiras intervenções como mencionado na primeira e segunda narrativas colaborativas. Efetivamente, à medida que o tempo de intervenção foi decorrendo, a minha autoconfiança foi

aumentando, fomentando uma prática mais adequada. Por conseguinte, o facto de a turma me reconhecer como sua professora, constituiu um aspeto relevante, uma vez que inicialmente tal se demonstrou um processo complexo, pois os alunos não reconheciam em mim as funções da orientadora cooperante. Atualmente, os alunos admitiam-me como sua professora, não fazendo distinção entre mim e a orientadora cooperante. Relativamente à gestão da turma, nomeadamente da participação oral, equaciono que, os momentos de reflexão semanal assumiram uma importância extrema, uma vez que a orientadora cooperante forneceu alguns conselhos que contribuíram para uma gestão mais adequada.

Ainda relativo ao momento da ação, saliento o recurso ao Blogue da turma, denominado *Laços e nós*, como ferramenta de trabalho, uma vez que no mesmo figuravam, por vezes, os trabalhos de casa. Optei pela utilização desta estratégia, uma vez que alguns encarregados de educação ainda não tinham aceite o convite enviado pelo par pedagógico. Neste sentido, após a utilização do Blogue como local onde constavam os trabalhos de casa, incentivou os encarregados de educação a aceitarem o convite. Assim, os encarregados de educação compreenderam que o mesmo não servia, somente, como repositório das atividades pedagógicas desenvolvidas, mas também configurava uma ferramenta de trabalho. Por outro lado, considero proeminente refletir sobre a funcionalidade do Blogue, uma vez que apenas os encarregados de educação tinham acesso. A sua criação fundou-se na possibilidade de efetuar uma comunicação, uma interação e uma partilha de ideias. Efetivamente, os encarregados de educação tinham a oportunidade de visualizar as atividades pedagógicas realizadas pela turma e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do seu educando. Do mesmo modo, poderiam dar sugestões a serem integradas, posteriormente. Considero que, nos dias que correm, esta estratégia se demonstra facilitadora da participação dos encarregados de educação, na vida escolar dos seus educandos, uma vez que devido a várias questões como as profissionais, os mesmos não dispõem de tanto tempo, quanto o desejado, para se dirigirem à escola e dialogarem com a professora da turma. Sublinho, ainda, os comentários dos alunos, motivando uma reflexão sobre determinada atividade pedagógica e possibilitando à dade avaliar a mesma.

Comentário [PF1]: Parabéns pelo trabalho que realizou! Os alunos reconhecem a sua capacidade pedagógica e relacional em contexto de sala de aula. 😊

Comentário [PF2]: O nome é muito interessante, o modo como desenvolveram foi fantástico e tiveram o reconhecimento dos encarregados de educação: melhorou a participação, o empenho, as relações e o entusiasmo pelo processo de ensino e aprendizagem da turma.

Na última semana de intervenção optámos por realizar uma Videoconferência entre a turma do 1.º B da nossa escola, e outras duas de 1.º ano da Escola EB 1 de Moutidos. Considero que esta atividade se afigurou fundamental, uma vez que cabe ao professor de 1.º Ciclo promover atividades pedagógicas com a comunidade escolar, já que de acordo com o consignado no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor “colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade”. Analogamente, cada turma teve a oportunidade de apresentar uma atividade pedagógica, por si desenvolvida, fomentando uma cultura de partilha de saberes, essencial nos dias de hoje. Acentuo o trabalho em equipa que a planificação desta atividade pedagógica exigiu. Foi assim, necessário, um momento de reflexão entre todas as mestrandas, com o fim de definirem os objetivos da atividade pedagógica. Na minha opinião tal corroborou a ideia expressa por Perrenoud (2000, p.81), uma vez que “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.

Saliento, como já foi possível verificar anteriormente, a utilização das novas tecnologias. Efetivamente, as mesmas potenciaram aulas dinâmicas, em que os alunos tiveram a possibilidade de as experimentar e simultaneamente, construírem as suas aprendizagens de um modo significativo. Recorde-se a atividade pedagógica desenvolvida na semana de intervenção do mês de janeiro, que consistia no seguinte: identificação de palavras que continham o fonema /r/ e respetivo registo no programa “Tagxedo”; leitura das palavras selecionadas por mim; gravação da leitura com o intuito de, numa fase posterior, os alunos ouvirem algumas das gravações e terem de identificar no programa “Tagxedo” a palavra ouvida. Considero que esta estratégia se demonstrou bastante adequada, uma vez que os alunos já conheciam o programa referido. Porém, devido à gravação da leitura dos alunos, e posterior identificação no programa “Tagxedo” da palavra ouvida, tal confluíu numa motivação extraordinária. Essa motivação deveu-se, em grande parte, à mudança de estratégia, já que não era a professora a explorar o computador e a selecionar a palavra, mas eram os alunos que mediante o que ouviam tinham de explorar o computador e selecionar a palavra. A

audição da leitura efetuada pelos alunos configurou, do mesmo modo, um aspeto positivo, possibilitando uma reflexão sobre a mesma. De facto, concordo com Horta (2012, p.67) quando refere que a utilização das TIC melhora as aprendizagens dos alunos, “sendo que os benefícios estão dependentes da forma como o professor seleciona e organiza os recursos TIC, ou seja das estratégias e práticas pedagógicas que usa”.

Durante a prática pedagógica, e analisando todo o processo, considero que umas das aprendizagens residiu na importância das atividades pedagógicas fruírem significado para a turma. Pondero que quando tal acontece é manifestado nos alunos o interesse pela atividade pedagógica. Tome-se como exemplo a atividade pedagógica *Compor para mostrar*, onde os alunos tiveram de identificar sons que poderiam ser audíveis em determinados versos do poema *Roda na rua*, de Cecília Meireles e Thais Linhares. Efetivamente, num determinado verso a turma decidiu entoar uma canção que conheciam, e que estava relacionada com o verso. Numa fase posterior, em que os alunos tiveram de escolher uma atividade pedagógica desenvolvida, para apresentar a outras turmas através da Videoconferência referida anteriormente, a sua escolha recaiu sobre a atividade pedagógica em análise. Perspetivo que esta escolha reflete o significado que o desenvolvimento da atividade pedagógica assumiu para a turma, uma vez que integrou algo que era deles, lhes pertencia e tinha um valor afetivo para os mesmos, tornando a atividade significativa para a turma. Partilho, assim, da opinião de Arends (2008) ao afirmar que devemos relacionar as aulas com a vida dos alunos, uma vez que partir dos interesses e curiosidades dos mesmos motiva a turma.

Analisando o processo de prática pedagógica, não posso deixar de referir a constituição de díades como um fator de enriquecimento das minhas intervenções. Através desta estratégia, foi possível efetuar uma partilha efetiva. Destaco as reflexões realizadas em díade, com o intuito de averiguarmos se as estratégias eram as mais viáveis, e as articulações que poderíamos efetuar ao longo das semanas. Efetivamente, existiu, sempre, um respeito mútuo e um auxílio permanente que contribuiu para a existência de um excelente clima de trabalho, que teve repercussões positivas aquando das intervenções. Do mesmo modo, realço as supervisões efetuadas como fomentadoras da transformação das práticas, através de uma reflexão constante e dos

desafios colocados. Deste modo, concordo com Vasconcelos (2009, p.96-97) ao clarificar o papel do supervisor como “uma pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento”. Realço o contributo da orientadora cooperante para o desenvolvimento das competências necessárias à prática docente. A sua disponibilidade foi total e notória através das várias sugestões que enriqueceram as nossas intervenções e tiveram uma implicação direta na adequação das atividades pedagógicas à turma. Por conseguinte, louvo a abertura demonstrada pela mesma, através da integração das nossas sugestões, uma vez que de acordo com Burn & Edwards (2007, p.937) citado por Vasconcelos (2009, p.127) cabe aos orientadores cooperantes “serem capazes de assumir as perspectivas de outros [estudantes] de modo a poder trabalhar com eles, de modo frutífero em tarefas profissionais”.

Finalizando, considero que a prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui, significativamente, para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais. Afigurou-se um percurso marcado por inseguranças, medos e desafios, mas acima de tudo pela vontade de melhorar a cada instante as minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento holístico da turma. Todavia, após o término desta etapa equaciono que existe muito por explorar, considerando que o profissional de educação tem a necessidade de atualizar os seus conhecimentos devido a vários fatores como a mudança de públicos, o surgimento de novas abordagens e novos paradigmas, exigindo uma formação contínua. Deste modo, “os recursos cognitivos devem ser *atualizados*, adaptados a condições de trabalho em evolução” (Perrenoud, 2000, p.156).

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª Edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores.

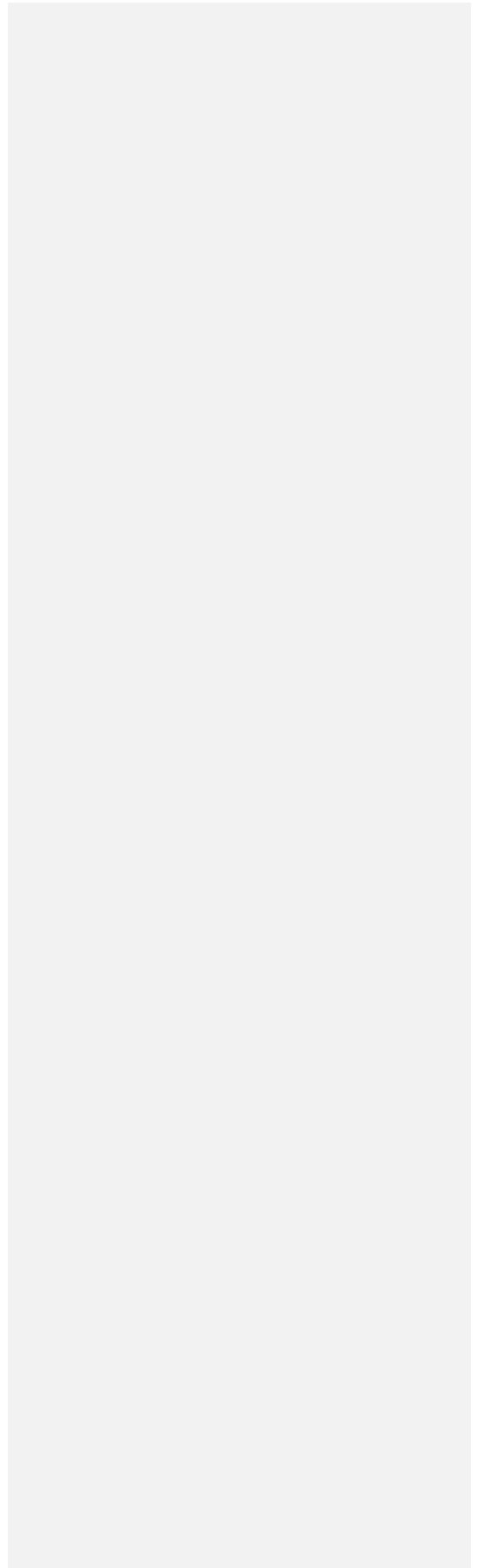
- Martins, I., et al (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Instituto Politécnico de Lisboa: Edições Colibri.

Referências Sitográficas

- Horta, M. (2012). *A Formação de Professores como Percurso para o Uso das TIC em Atividades Práticas pelos Alunos na Sala de Aula*. Tese de Doutoramento em Educação - Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, apresentado à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido em janeiro de 2014, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8007/1/ulsd064973_td_Maria_Horta.pdf
- Pereira, S. (2012). *Educação em ciências em contexto pré-escolar – Estratégias didáticas para o desenvolvimento de competências*. Tese de Doutoramento, apresentado à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em dezembro de 2013, de ria.ua.pt/bitstream/10773/9206/1/tese.pdf.

Documentação Legal

- Decreto – Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.



Anexo 2 A.3 – Narrativa colaborativa

Díade: Anabela Rodrigues da Silva e Helena Margarida Ferreira da Silva

Orientadora Cooperante: Ana Magalhães

Escola/Agrupamento: Centro Escolar de Corim - Agrupamento de Escolas de Águas Santas

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: A turma, em geral, demonstra dificuldades acentuadas no que reporta à motricidade fina e à representação gráfica em suporte desenho, bem como respetiva coloração.

Data: Primeiro mês de prática pedagógica supervisionada.

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
Atualmente, afigura-se essencial refletir sobre os discursos e as práticas de articulação entre Educadores de Infância e Professores, para que a transição entre ciclos se revele um processo harmonioso, promotor da sequencialidade, do ensino e da aprendizagem. Tal conceção encontra-se plasmada no discurso oficial, nomeadamente através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) posteriormente alterada, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto,	A turma é constituída por 21 alunos, tendo todos frequentado a educação Pré-escolar, sendo que 8 transitaram do JI de Corim e os restantes de uma instituição privada. Desde logo notei algumas “lacunas” nas competências que eu perspectivava para os alunos que ingressam no 1.º ano do 1.º Ciclo. Na sua maioria eram crianças que manifestavam comportamentos “impróprios” para uma sala de aula, ou seja, que não se sentavam, não escutavam, não aguardavam a vez para falar, cujo tom de

Comentário [PF1]: Anabela e Helena,

Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram um assunto polémico, muito valorizado nos normativos legais e, por conseguinte, pelos agrupamentos de escola e equipa de avaliação externa.

A narrativa está muito bem escrita, com uma reflexão crítica curiosa, pelo que revela que foi útil para a vossa vida profissional. Relewa a importância da estrutura deste mestrado ao propiciar feedback de contextos distintos, como uma mais-valia para a tomada de decisões futuras ao nível curricular e pedagógico. Assim, esta compreensão do real alcança uma expressão que se entrecruza com fenómenos de políticas educativas que também vos interessa refletir.

que, no artigo 8º, ponto 2, acentua a importância da articulação entre ciclos e prevê que se deve contemplar “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Não obstante tal discurso, nos contextos reais de prática pedagógica não verificamos uma preocupação tão exacerbada no que concerne à articulação efetiva entre os diversos níveis de educação ou ciclos. Denota-se uma preocupação na realização de atividades conjuntas, contudo as mesmas tendem a não apresentar fases de preparação conjuntas, resumindo-se a uma apresentação do resultado final.

Neste seguimento, considerando os contextos educativos onde realizámos a prática pedagógica, verificámos que a articulação tende a ser diminuída pela carência de conhecimento do currículo de cada nível de educação ou ciclo.

Com efeito, a formação de Professores com habilitação para a docência em dois níveis de educação, a saber Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se profícua, uma vez que a mesma possibilita um conhecimento amplo do currículo desenvolvido nos níveis de educação elencados.

Relativamente ao contexto educativo onde nos encontramos a desenvolver a prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, equacionamos que a articulação

voz era exageradamente alto, que se “cansavam” facilmente, que encaravam esta nova etapa ainda como “brincadeira”. Além disso, não gostavam de desenhar nem de pintar e demonstravam imensas dificuldades quando tinham que o fazer. Os seus desenhos eram muito incompletos, especialmente a figura humana, não pintavam dentro dos limites, nem respeitavam as cores dos objetos reais. Também recortavam e colavam com imensa dificuldade. Verifiquei, ainda, que nunca tinham amassado nem modelado ou feito digitinta, por exemplo. Tenho a referir que isto se verificava mais nas crianças que vinham da instituição privada, as quais manifestam um bom nível de cultura geral e são mais participativas, oralmente.

Aqui se denota que, em cada grupo, as respetivas Educadoras valorizaram e trabalharam competências diferentes, ambas sem dúvida importantes, mas que têm que coexistir.

Hoje em dia a articulação entre ciclos é um tema em destaque pela necessidade de implementar espaços colaborativos e de intercâmbio entre os diversos níveis de escolaridade, para que as transições entre si se tornem processos mais harmoniosos e promovam a sequencialidade do processo de ensino e aprendizagem, mas que na prática ainda não funciona. Basta referir que não tive qualquer contacto ou reunião com a Educadora da instituição em causa, nem recebi qualquer ficha ou processo desses alunos. No início do ano, nas reuniões

entre os níveis de educação tendeu a ser reduzida. Tal perspectiva funda-se na novidade que o 1.º Ciclo configurou para a generalidade da turma, evidenciada tanto no seu discurso como na sua postura.

Parece-nos importante mencionar que a turma advém de contextos diferenciados, uma vez que a maioria frequentou uma instituição privada na valência da Educação Pré-Escolar, e os restantes frequentaram o Jardim de Infância do Centro Escolar de Corim. Neste sentido, denota-se que os alunos provenientes da instituição privada tendem a apresentar dificuldades similares, permitindo-nos considerar que algumas das competências não foram consolidadas. Por outro lado, os alunos que frequentaram a Educação Pré-Escolar no Centro Escolar de Corim, demonstram um desenvolvimento mais acentuado de tais competências. De salientar, que através do nosso discurso não pretendemos questionar o trabalho desenvolvido por qualquer profissional de educação, limitando-nos, apenas, a inferir perante o que observamos, contemplando sempre a individualidade de cada criança.

De acordo com o diálogo estabelecido com a professora cooperante verificámos que a mesma não detinha qualquer informação acerca dos alunos provenientes da instituição privada. Caso tal se verificasse, a mesma poderia planificar a sua ação, tendo em consideração tais aspetos. Desta forma, a

preparatórias, insisti na marcação de uma reunião, mas nunca se mostraram disponíveis. Relativamente às crianças que frequentaram o JI de Corim, essa articulação fez-se, muitas vezes, de forma espontânea, fruto da proximidade geográfica, visto que funciona no mesmo edifício, havendo, por isso, contacto diário com a Educadora o que facilitou o envolvimento em projetos comuns. Além disso, em conversas informais, fomos dialogando sobre o que cada uma trabalhava na sua sala e até se deram sugestões sobre aspetos que se consideraram importantes para que a sequencialidade e continuidade se fizesse com o mínimo de impacto nos alunos que transitariam para o 1.º Ceiclo. Realço o facto de, apesar de ter tido carácter informal, no final do ano letivo anterior eu e a Educadora dos alunos que recebi nos termos reunido para me ser dado a conhecer o percurso de cada um, o que em muito me ajudou na medida em que fiquei a conhecer mais rapidamente as características de cada um.

Quanto à articulação regulamentada, que advém de imperativos legais, penso que ainda é ineficaz. Este ano, resultou numa reunião em junho com Professores do 4.º ano e Educadoras do Agrupamento. Como é evidente, já fora do tempo, quando já não havia hipótese de efetivamente se articular, ou seja, de em conjunto, definirmos quais os conceitos e competências que consideramos mais importantes trabalhar. Em setembro reunimos novamente para elaborar as fichas diagnóstico e

<p>planificação foi elaborada tendo em conta as competências que a orientadora cooperante perspectivava que as crianças já tivessem desenvolvido.</p> <p>Com efeito, não pretendemos que o Professor de 1.º Ciclo se demita da sua função, uma vez que poderiam existir crianças que não frequentaram a Educação Pré-Escolar. No entanto, perspetivando as particularidades da turma, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem teria sido mais profícuo, se a orientadora cooperante tivesse acesso à ficha individual de cada aluno, tendo como horizonte o desenvolvimento holístico de cada criança. Efetivamente, “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores”, considerando que a criança é detentora de um conjunto de saberes adquiridos através das suas vivências (Aniceto, 2010, p.72).</p> <p>Com efeito partilhamos da conceção de Zabalza (2004), citado por Cruz (2008, p.74) ao afirmar que “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade”, ambicionando-se, deste modo, que exista uma ligação entre os diferentes níveis de educação e ciclos, considerando que se trata de um processo de complementaridade, pois pretende-se que cada novo ciclo tenha em conta as aquisições das crianças, considerando que “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que</p>	<p>em dezembro para avaliarmos os resultados obtidos pelos alunos. Estes encontros foram positivos na medida em que serviram para refletir e melhorar os aspetos que falharam neste ano letivo.</p> <p>Nota-se, neste Agrupamento, um esforço evidente para que cada vez mais a articulação funcione e que não se limite a uma ida à sala do 1.º Ciclo ouvir uma história, ou participar num número para a festa de natal. Estamos todos cientes de que é fundamental para o aumento do sucesso educativo.</p> <p>Perante as “lacunas” que referi, a díade de estudantes estagiárias tem planeado as suas ações tendo em conta estes aspetos, apresentando aos alunos desafios e tarefas que colmatem as suas dificuldades a nível da motricidade fina, do desenho e pintura e que lhes despertem o gosto por este tipo de atividades.</p> <p>Diariamente são-lhes propostas tarefas que impliquem pintura, recorte, colagem, desenho e modelagem em diferentes suportes e materiais. Também são implicados os pais em tarefas de fim-de-semana para os envolver e para que incentivem os filhos. A criação de um blogue da turma onde são expostos os trabalhos também tem resultado, pois todos querem que o seu trabalho lá seja colocado.</p> <p>Constato que a formação em Educação Pré-escolar que as alunas estagiárias possuem tem-se revelado muito proveitosa, uma vez que esses conhecimentos lhes</p>
---	---

é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead,1981, citado por Marchão, 2002, p.34).

Em suma, enquanto futuras profissionais de educação perspetivamos que a articulação efetiva entre níveis de educação e ciclos configura uma tarefa complexa exigindo empenho tanto dos Educadores de Infância como dos Professores. Enquanto gestores do currículo cabe aos mesmos estabelecer pontes, comunicando em equipa, de modo a promover um processo de transição tendentemente natural, não colocando em causa o sucesso educativo e pessoal das crianças. Com efeito, é necessário encontrar estratégias facilitadoras da articulação, uma vez que as mesmas permitem investigar temáticas comuns, estreitando laços e limando arestas potenciadoras da diminuição dos distanciamentos existentes (Aniceto, 2010).

Referências sitográficas:

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Retirado de

permitem atuar de forma a contornarem as dificuldades que se lhes apresentam.

- <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>, em 30/11/2013.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1029/1/2009001015.pdf>, em 30/11/2013.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, n.º 26.
- Documentação Legal:**
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior. Diário da República n.º 166/2005 – 1.ª Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar de Corim

Orientador Cooperante: Ana Maria Silva Moreira Magalhães **Ano/Turma:** 1.º A

Díade: Anabela Rodrigues da Silva e Helena Margarida Ferreira da Silva

Estagiária observada: Anabela Rodrigues da Silva

Data de observação: 08/01/2014

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

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013, p.77) a observação afigura-se como um processo essencial, uma vez que é a mesma que possibilita ao professor “programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança”. Neste sentido, verifiquei que a turma se encontra motivada para a aprendizagem de novas letras, uma vez que após um período de tempo, em que não abordei uma letra nova os alunos questionavam o porquê de tal não acontecer. Paralelamente, a abordagem da letra «r» apresenta-se como algo fundamental, que figura no programa e nas metas curriculares de português. Deste modo, alio, tal como mencionado por Oliveira-Formosinho (2013), os documentos

normativos aos interesses e necessidades da turma.

A exploração do poema “Roda na rua”, da obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, demonstra-se fundamental, já que permite aos alunos contactarem com obras de literatura para a infância, estimulando o gosto e o prazer que podemos retirar da leitura. Efetivamente, tal como é referido por Gomes (2007, p.5), o livro infantil é um dos melhores instrumentos que dispomos para proporcionarmos aos mais novos a possibilidade “de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia”. Similarmente, a turma apresenta-se motivada para a exploração de rimas. Assim, através deste poema as mesmas poderão ser analisadas. Analogamente, a exploração do poema funda-se, ainda, na constante repetição do fonema /r/. Tal permitirá aos alunos associarem esse som à aprendizagem de uma nova letra.

No que concerne à utilização do programa “Tagxedo”, o mesmo fundamenta-se nas possibilidades que oferece, uma vez que potencia um momento de leitura diferente do habitual, quebrando o modo tradicional de leitura em suporte papel. Paralelamente, o mesmo programa já foi usado uma vez e foi possível observar que o grupo aprecia esta forma de leitura. O momento que se segue, à exploração do programa referido anteriormente, de realização de uma folha de trabalho, demonstra-se importante, já que os alunos têm de treinar o desenho gráfico da letra abordada.

Por fim, o uso do programa “Hot Potatoes” afigura-se fulcral, uma vez que permite aos alunos ordenarem palavras de um modo lúdico, encarando este momento como um jogo, ao mesmo tempo que constroem as suas aprendizagens de um modo significativo. Importa salientar que todos os alunos terão uma folha de trabalho com as mesmas frases desordenadas, que estão a ser exploradas recorrendo ao programa aludido precedentemente, pois tal dinâmica mantém todas as crianças

ocupadas e atentas.

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

Prevejo dificuldades na gestão da participação oral da turma, uma vez que apesar da constante referência da necessidade de cumprir as regras da participação oral, os alunos, ainda, apresentam alguma dificuldade em cumpri-las. Para fazer face a esta dificuldade, inicialmente e sempre que for necessário, lembrarei as regras de participação oral. Paralelamente, prevejo dificuldade ao nível da participação oral por parte de algumas crianças, como a A., e a L., uma vez que as mesmas apresentam dificuldades de comunicação verbal, tanto voluntária como solicitada, exigindo uma atenção especial no que respeita à sua estimulação.

Por fim, prevejo dificuldades no momento de ordenação das palavras, com o intuito de formar frases. Todavia, para fazer face a esta possível dificuldade, circularéi pela sala, de modo a colmatá-la. Analogamente, considero que existem alunos que possuem dificuldades acentuadas no que reporta à ordenação de palavras para formar frases, como o D., a A., e a I., exigindo um maior auxílio da minha parte.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero relevante que a supervisora institucional observe se utilizo uma linguagem adequada quando procedo à abordagem da letra «r». Similarmente, equaciono como relevante de ser observado o modo como desenvolvo a atividade de

ordenação de palavras, com o intuito de formar frases e se as orientações que faculto são claras e precisas. Por fim, perspetivo como relevante de ser observado, a forma como consigo gerir o grupo, nos momentos em que começam a fazer algum ruído.

Referências Bibliográficas:

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.^a edição). Coleção Infância. Volume 1. Porto: Porto Editora.

Referências Sitográficas:

- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Retirado de <http://www.casdaleitura.org/>, em 21/12/2013.