

“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade, e a interação pedagógica entre professor cooperante e alunos estagiários”

---

“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade, e a interacção pedagógica entre professor cooperante e alunos estagiários”

---



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade,  
e a interacção pedagógica entre professor  
cooperante e alunos estagiários”**

**Maria da Conceição Coelho Oliveira Amaro**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadores: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Guilherme D’Almeida Sardinha

Prof. Doutor Joaquim José Manteigas Picado

Covilhã, Outubro de 2011



# Agradecimentos

*“ Ensina-se às crianças a desenhar letras  
e a construir palavras com elas,  
mas não se ensina a linguagem escrita.”*

Vigotsky

Para a realização deste trabalho de projecto, foi necessário e indispensável beneficiar de uma óptima orientação, bom acompanhamento e muito contributo pessoal, sem as quais a concretização do mesmo não teria sido possível.

Assim, desejo exprimir o meu profundo reconhecimento às pessoas que considero de dignas da minha inesquecível consideração. Assim:

À Professora Doutora Graça Sardinha, pela forma dinâmica e incentivante, mas simultaneamente controladora e eficaz, com que me orientou.

Ao Professor Doutor Joaquim Picado, pela simpatia, disponibilidade, tranquilidade nas suas sugestões sábias, adequadas e na co-orientação deste estudo.

Aos meus pais, por tudo! Em especial à minha mãe pela compreensão, na ausência da minha atenção para com ela, na doença.

Ao Adelino, pela paciência, dedicação, ânimo e companhia nos longos serões de trabalho.

À Rita e à Inês, pelo carinho, compreensão e pelo silêncio que me ofereceram.

À Lurdes, pela amizade pura, e encorajamento constante.

À Manuela pelo companheirismo e incentivo permanente.

Às colegas de trabalho da minha escola, pelos conselhos amigos e encorajadores.

À Vânia e à Catarina pela colaboração, na prática pedagógica supervisionada sem as quais não teria sido possível este estudo.

Aos meus alunos, principais incitadores da realização deste estudo e sem os quais não teria sido possível.

“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade, e a interacção pedagógica entre professor cooperante e alunos estagiários”

---

## Resumo

Na actual sociedade de informação, o domínio da escrita considera-se uma questão de cidadania, por isso, a capacidade de produzir textos escritos é, hoje, uma exigência generalizada. A massividade do acesso à escola reforça, cada vez mais, a necessidade dos cidadãos demonstrarem capacidades de escrita num leque alargado de géneros. Neste âmbito, cabe à escola formar alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade e ao professor do 1º Ciclo, apela a sociedade que assuma a responsabilidade de levar, a bom termo, a aquisição da língua escrita pela criança.

O domínio da escrita tem na escola uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades literárias das crianças. No entanto, esta, não pode limitar-se a ser transmissora de saberes neste domínio, devendo, pelo contrário, ser capaz de gerar verdadeiras situações de ensino e reflexão sobre os escritos. Assim, o trabalho com a escrita tem que ter sentido e ser orientado por pressupostos teóricos e metodológicos específicos.

Neste trabalho, procura-se compreender e reflectir a formação de professores visando a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, por alunos do 2º ano de escolaridade, realizadas em interacção da Prática Pedagógica Supervisionada das alunas do 2º Ciclo de Ensino Superior - Mestrado em Formação de Educadores de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Em suma, este estudo de caso assume como grande finalidade o facto de se poder constituir como um instrumento de reflexão sobre o trabalho docente com a língua escrita. Surge, assim, numa dinâmica reflexiva, em prol da formação de professores, numa abordagem da prática pedagógica, com vista à literacia escolar, nos primeiros anos do ensino básico.

**Palavras chaves:** Formação de Professores; -Prática Pedagógica Supervisionada; -Cooperação; -Ensino/ Aprendizagem; - Escrita



## Abstract

In today's information society, the domain of writing is considered a matter of citizenship, so the ability to produce written texts is now a general requirement. The massive access to school reinforces the need for citizens to demonstrate writing skills in a wide range of genres. In this context, the school has the main role to graduate students to be able to create documents that give them access to the multiple roles that writing plays in society and to the 1st grade teacher, it appeals to society to assume the responsibility to lead in a success way, the acquisition of written language by the child.

The domain of writing has in school a critical step in the development of children literacy skills. However, this can't be limited to transmitting knowledge in this field and, instead, be able to generate real situations of teaching and reflection on the writings. Thus, the work with the writing should have meaning and be guided by specific theoretical and methodological assumptions.

This work, seeks to understand and reflect the teacher training aiming the learning and written development, by students of 2nd grade, performed in interaction with Supervised Pedagogical Practice of 2nd Cycle students of Higher Education - Master in Preschool Education and Primary School.

To sum up, this case study has the major purpose of being able to constitute itself as an instrument of reflection on the teaching work with the written language. It appears in a reflexive dynamic, towards teacher education, in a pedagogical practice approach, regarding school literacy in the early years of primary education.

Keywords: Teacher Education;-Supervised Pedagogical Practice;-cooperation;-Teaching / Learning; - Writing



# Índice

Introdução .....	1
1 - Enquadramento do Problema .....	3
2 - Fundamentação teórica do problema: Relação da função docente com a importância da formação na Prática Pedagógica .....	7
3- Organização do estudo .....	9
4 - Limitações do estudo.....	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	11
1- A aprendizagem perspectivando o domínio da escrita .....	11
2 - A Aprendizagem da Escrita .....	18
3 - Formação de Professores .....	30
Capítulo II - Estudo Empírico.....	51
Compreender como se processa o ensino-aprendizagem da escrita.....	51
2.1. Metodologia utilizada na recolha de dados .....	52
2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	54
2.3. Procedimento relativo à recolha de dados.....	61
2.4. Procedimentos na análise de dados.....	63
2.5. A interpretação e a triangulação dos dados.....	64
2.6. Análise dos dados .....	65
Capítulo III .....	66
Orientação de Alunos de Prática Supervisionada e ensino-aprendizagem da escrita a alunos do 2º ano de escolaridade.....	66
Introdução .....	66
3.1. Caracterização da Turma de Observação .....	68
3.2. Caracterização do Meio.....	69
3.3. Caracterização dos Sujeitos do Estudo.....	70

---

3.4.Caracterização dos participantes.....	70
Capítulo IV .....	72
Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	72
4.1.Integração da Prática Supervisionada .....	73
4.2.Apresentação dos resultados obtidos da Prática .....	76
_Toc3069987634.2.1.Análise e interpretação dos Instrumentos Utilizados .....	98
O Professor Cooperante na orientação das alunas em Prática Supervisionada.....	98
Capítulo V .....	106
Conclusão.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	112
ANEXOS .....	122



## Lista de quadros

Quadro 1 .....	78
Estrutura de texto - Convite .....	78
Quadro 2.....	81
Hipóteses levantadas pelos alunos .....	81
Quadro3.....	81
Mensagem (retirada da caixa) .....	81
Quadro 4.....	82
Hipótese levantadas pelos alunos sobre quem pensam que é o verdinho: (Anexo XII) .....	82
Quadro 5.....	84
Conceito de recado (visão das crianças) .....	84
Quadro 6.....	85
Recados criados pelos alunos .....	85
Quadro 7 .....	87
Regras para escrever uma carta .....	87
Quadro 8.....	88
Características dos animais do poema (antónimos) .....	88
Quadro 9.....	89
Carta escrita por um aluno dirigida ao Sr. António .....	89
Quadro 10.....	92
Recado escrito dirigido aos alunos .....	92
Quadro 11.....	93
Questionário oral aos alunos (verificação da compreensão do texto) .....	93
Quadro 12.....	94
Texto1- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” ( escrito de acordo com o original) .....	94
Quadro 13.....	94
Texto 2- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original) .....	94
Quadro 14.....	94

---

Texto 3- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)	94
.....	.....
Quadro 15.....	95
Texto 4- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)	95
.....	.....
Quadro 16.....	95
Texto 5- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)	95
.....	.....



## Lista de anexos

Anexo - I.....	123
Grelha síntese da Prática Pedagógica Supervisionada.....	123
Anexo - II.....	138
Planificações das Práticas Pedagógicas Supervisionadas .....	138
À descoberta dos outros e das instituições .....	139
Comunicação Oral .....	139
Números e Cálculo .....	140
Ano Lectivo 2010-2011 .....	141
À descoberta de si mesmo .....	141
Comunicação Oral .....	141
Números e Operações.....	142
Ano Lectivo 2010-2011 .....	143
À descoberta dos outros e das instituições .....	143
Comunicação Oral .....	143
Números e Operações.....	144
Ano Lectivo 2010-2011 .....	144
À descoberta do ambiente natural .....	144
Anexo - III .....	147
Guiões de aulas da Prática Pedagógica Supervisionada .....	147
Anexo - IV .....	164
Materiais elaborados pelas alunas em Prática Pedagógica Supervisionada .....	164
Anexo - V.....	173
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	173

---

- Quem sou eu ? .....	173
Anexo - VI .....	176
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	176
- O Convite.....	176
Anexo - VII .....	181
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	181
- O Recado .....	181
Anexo - VIII .....	185
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	185
- A Carta.....	185
Anexo - IX .....	189
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	189
- O Retrato.....	189
Anexo - X .....	193
Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade .....	193
- A Descrição .....	193
Anexo - X .....	196
Outros materiais.....	196
Anexo - XI .....	199
Reflexões da Prática Pedagógica.....	199
Anexo - XII .....	213
Notas de observação - Diário de Bordo .....	213
Anexo - XIII .....	216
Instrumentos de Avaliação das alunas em Prática Pedagógica Supervisionada .....	216



# Introdução

*"A educação deveria ser a coisa mais agradável que existe, pois envolve a construção de nossa vida, daquilo que gostaríamos de ser.  
É um crime a escola ter se tornado chata, enfatizando aprendizados que nada têm que ver com a vida."*  
Eduardo Chaves

Ao iniciarmos o estudo transcende-nos olhar para o valor da escola na formação do cidadão como agente activo na sociedade. Entendemos que, no entanto, o ingresso e a participação do indivíduo na sociedade existe pelo domínio da língua materna, passando pela aquisição de instrumentos de leitura e escrita, necessários para a compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade. É à escola que cabe a tarefa de alfabetização. Daí que é preciso repensar esse processo, rever metodologias e enfrentar a nossa própria história, aceitando os erros e a novidade, sem preconceitos, não abandonando os acertos e as conquistas.

Nesta perspectiva, o professor surge como um agente indispensável e determinante para o sucesso do indivíduo no meio social. Cabe-lhe, então, a árdua tarefa de formar indivíduos capazes de participarem activamente na sociedade onde emergem. Visto como proporcionador de ensino-aprendizagem, aquele deve ser mentor da procura de novos e variados métodos de ensino, a fim de aprimorar os seus conhecimentos, para que ao interagir com o objecto de aprendizagem, neste caso com a criança, seja capaz de permeiar e realizar as intervenções necessárias a cada processo de alfabetização. Tal como refere Gadotti:

*"O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objecto desse processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objecto de alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar actividades que permita ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo"* (2000: 36).

Certamente que, para bem alfabetizar, o professor deve, sim, "conhecer o sujeito e o Objecto de alfabetização". Porém, à priori, este deve conhecer-se como alfabetizador (sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem).

Considerando que o ser humano, desde criança, possui hipóteses e ideia em relação à maneira de como se escreve, não deve a aprendizagem ser vista apenas como um processo mecânico, de repetição ou memorização, mas sim, como processo de busca, interactividade e descobrimentos.

Assim, a escola, a família e a sociedade devem estar voltadas para cada conquista da criança, dando estímulo, instigando-a a romper barreiras e a aprender mais.

Citando Bontempo (2004:43):

*“A estrutura da escola, as características dos alunos, as pressões familiares, a experiência do professor, os recursos disponíveis (um bom quadro, pincéis ou giz coloridos, bloco ortográfico), o incentivo que a criança recebe no lar e na escola são factores que devem merecer atenção do professor. (...) Deve ser um espaço estimulador que favoreça o contacto da criança com certa quantidade e variedade de materiais: livros, jornais, revistas, e cartazes, a fim de estimularem a curiosidade a respeito da leitura e da escrita.”*

Neste contexto, confrontamo-nos hoje com aspectos ligados à prática Pedagógica, que vale a pena clarificar. De facto, a escola deixou de ser um espaço onde se encontram respostas feitas, onde se absorve uma visão do mundo de alguns anos a esta parte, onde se aceita tudo aquilo que nos dão. A mudança, a tensão, a convulsão parecem ser as palavras-chave de uma sociedade que caminha à procura de respostas. Porém, este paradigma afecto à mudança não é novo. O nosso país tem tentado acompanhar os ventos que sopram do Mundo e, no início da década de 90, surgiram grandes transformações nas orientações políticas educativas e, por inerência, no próprio sistema educativo.

Quem trabalha no quotidiano com crianças sabe que é preciso dar atenção à qualidade do ensino, pois a escola é o cenário que a sociedade espera, que forme cidadãos activos e intervenientes que, aliás, o momento exige. O PISA (Programme of the International Student Assessment) tem vindo a revelar que os portugueses apresentam níveis de literacia pouco confortáveis. Com efeito, embora recentemente os resultados tenham sido um pouco mais animadores, a média dos nossos alunos no espaço da O.C.D.E. mantém-se ainda aquém das expectativas. Também a partir das provas de aferição de Língua Portuguesa, para o 4º Ano de escolaridade, (a partir de 2000), foram recolhidos e analisados dados que também permitiam chegar a algumas conclusões sobre o nível de literacia em leitura da população portuguesa a frequentar o Ensino Básico.

A Prova de aferição de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo, em 2010, contemplou, ao nível da compreensão na leitura, as seguintes componentes: compreensão da ideia principal de um texto, identificação da informação necessária à resposta que se encontra no texto, exactamente com as mesmas palavras, identificação da informação explícita no texto e resposta por palavras diferentes, também expressa no texto, e construção de inferências.

A análise de dados permite concluir que o desempenho ao nível da identificação da informação necessária à resposta que se encontra no texto, exactamente com as mesmas palavras, foi excelente. Em contrapartida, os alunos avaliados manifestaram muitas dificuldades nas restantes componentes referidas e, em particular, na construção de inferências (Ministério da Educação, 2010).

Relativamente à Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1º Ciclo, em 2010, e às Provas de aferição de Língua Portuguesa do 2º ciclo e 3º Ciclo, segundo os relatórios elaborados pelo Departamento da Educação Básica, o desempenho dos alunos foi bom, uma vez que a maioria obteve níveis máximos nas competências em estudo. No entanto, continuaram a revelar muitas dificuldades na construção de inferências.

Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, tais resultados exigem-nos alguma reflexão. Ainda assim, o facto de me encontrar a colaborar com a Escola Superior de Educação, como professora cooperante no Ano Lectivo 2010/2011, traz-nos renovadas preocupações, pois entendemos que a supervisão, para além de constituir uma mais valia, é, sem dúvida, uma responsabilidade acrescida. Como avaliar os formandos, que práticas privilegiar em detrimento de outras, que comportamentos elogiar ou penalizar, ... são algumas das questões que nos afligem. No entanto, neste estudo, apenas nos debruçaremos sobre a escrita. Assim, tentaremos dar respostas sobre o processo do ensino da escrita no 2º Ano de escolaridade e das interações pedagógicas entre professor cooperante e alunos de prática supervisionada.

Sabemos, hoje, que existem vários modelos de supervisão que mais adiante tentaremos aprofundar e de algum modo relacionar com a nossa prática pedagógica. Enquadrada no modelo a seguir, está a avaliação dos formandos, a par do percurso das crianças que não podem de modo algum, sofrer consequências desastrosas.

Conscientes do percurso a seguir, tentaremos alimentar este trabalho desenvolvendo uma atitude reflexiva nos alunos da Prática Pedagógica e em simultâneo implementamos um Diário de Bordo como instrumento de reflexão e de avaliação.

O portefólio fará parte da nossa metodologia que, na óptica de autores como Kuhs (1994:335) *é a chave para a concordância entre a avaliação, o Ensino e o Currículo*, tal como é proclamado pelas Normas para o Currículo (**National Council of Teachers of Mathematics - NCTM, 1991**) como *também transporta consigo um potencial modificador da praxis educativa*. Mais adiante, ao longo deste trabalho, voltaremos a abordar o portefólio como instrumento facilitador das aprendizagens.

## 1 - Enquadramento do Problema

Segundo a (UNICEF, 1990) *a educação básica é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes. Assim, todas as pessoas devem poder beneficiar de oportunidades educativas orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também os conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimentos, capacidades, valores e atitudes todos necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentais e prosseguir a sua aprendizagem.*

O ser humano desenvolve diversas técnicas para tornar mais produtivas as suas operações internas. O uso destas técnicas é muitas vezes dependente de dispositivos

auxiliares mediados socialmente, sendo a escrita um destes dispositivos que desempenha um papel funcional: em vez de decorarmos, aprendemos a escrever. O início da escrita infantil seria então a emergência de uma relação funcional entre marcas graficas e significado (Luria,1987).

A escrita aprende-se num contexto específico que é a escola, mas também no reconhecimento, pelo ser humano, da necessidade dessa aprendizagem. Cabe aos professores a responsabilidade de ensinar a escrever, com a consciência de que aprender a escrever é, por princípio, uma aprendizagem que ocorre em processo primário na Escola.

Segundo Genouvrier & Peytard (1974:16):

*“Se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que existem naturalmente para a linguagem, as crianças aprenderiam a ler e a escrever com igual rapidez e segurança, absolutamente sem qualquer lição.”*

A aprendizagem da escrita, ao invés da aquisição da linguagem, não é um processo natural e automático. Pelo contrário, a aprendizagem da escrita exige trabalho, sistematização e persistência, tanto por parte de quem aprende como de quem ensina.

Neste processo de ensino da escrita, na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante termos em conta a perspectiva piagetiana da dimensão cognitiva, *“é fundamental estabelecer relações entre linguagem e pensamento”* (Brandão, 1998:25), e importa considerar a aquisição e desenvolvimento da escrita *“como um processo em que a criança desempenha um papel activo, passando a estádios de nível superior por processos de assimilação/acomodação, em interacção com o meio ambiente”* (ibid.).

Assim, em fase de iniciação à escrita, a normalidade visa uma perspectiva tradicional em que a exigência de uma maturidade ao nível de certas aptidões psicológicas designados de pré-requisitos (lateralização, motricidade fina, estrutura espacial e temporal). Sendo assim, a escrita é vista como acto solitário e produzida por via de um dom. As actividades propedêuticas, como traçado de letras e grafismos, são a grande preparação para a escrita (Filipe Reis, 1996). Deste modo, a “idade da escrita”, segundo (Ferreiro, Teberosky, 1986;Teberosky,1998), começa com a idade do seu ensino esquecendo que *“ o aluno pode, com a ajuda do professor, escrever, desde o início, texto com sentido”* (Martins e Niza, 1998:161) e reflectir sobre a sua própria escrita revendo-a, comparando-a com outras, em vez de olhar para as palavras descontextualizadas.

## Problema

A motivação a este estudo prende-se com o facto de termos iniciado na nossa actividade profissional a experiência como professora cooperante, na formação inicial de professores, na componente da prática pedagógica dos futuros agentes de educação.

Em todo o processo interactivo que se desenvolve na sala de aula, cabe ao professor ser o comunicador de primeiro plano, ser o interlocutor por excelência e o moderador da rede comunicacional ao nível da turma.

Por conseguinte, pretendemos reflectir e compreender as práticas desenvolvidas e a sua relação com o desenvolvimento da Língua Portuguesa, mais especificamente no domínio da escrita, pelos alunos do 2º ano de escolaridade.

Considerando que a aprendizagem da escrita, em paralelo com a leitura, é uma das principais competências que as crianças adquirem no 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendemos reflectir sobre a orientação das alunas em prática pedagógica, no ensino das crianças e as aprendizagens verificadas, tentando compreender os procedimentos e processos, mediante os quais se constroem aprendizagens e descrevendo-os.

Assim, como se orientam alunas de Prática Supervisionada, no ensino da escrita em alunos do 2º ano de escolaridade e que aprendizagens se manifestam? Quais os procedimentos e processos que constroem?

## Objectivos do estudo

*“Não se aprende a escrever, aprende-se a narrar, a descrever, a argumentar, a expor, a explicar, a dialogar...”* (Pereira, 1999:91).

Baseando-nos nesta citação, torna-se-nos emergente a reflexão das nossas práticas diárias no processo de ensino - aprendizagem da escrita.

Nesta perspectiva, este projecto tem como propósito o estudo da interacção pedagógica entre Professora Cooperante e alunas de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, numa perspectiva do ensino da escrita, com alunos do 1º Ciclo, no 2º ano de escolaridade.

Uma das principais motivações deste estudo prende-se com o facto de termos iniciado na nossa actividade profissional a experiência de cooperação, na formação inicial de professores e na componente da prática pedagógica, de futuros professores como profissionais de educação. Ainda assim, poderemos reflectir sobre as práticas desenvolvidas e a sua relação com o desenvolvimento da Língua Portuguesa, mais especificamente no domínio da escrita.

Neste sentido, pretendemos contribuir com alguns conhecimentos, através de um estudo longitudinal, realizado ao longo do Ano lectivo 2010/2011, numa turma com 15 alunos

do segundo ano de escolaridade e duas alunas do Curso Superior do 2º Ciclo em formação de professores do 1º Ciclo, respeitante à componente da Prática Pedagógica.

Considerando que a aprendizagem da escrita, em paralelo com a leitura, é uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1º Ciclo do Ensino Básico pretendemos, com este estudo, reflectir sobre os processos envolvidos nesta aprendizagem, sendo fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem nesta área.

Ainda, conscientes de que a problemática do ensino da escrita no primeiro ciclo não tem sido objecto de estudo sistemático com reflexos na prática pedagógica, propomo-nos:

i) - Proporcionar uma reflexão para a formação e trabalho dos professores do 1º ciclo, numa perspectiva colaborativa e reflexiva, para contribuirmos na criação de condições fundamentais, para que a Escola possa conduzir as crianças ao gosto de ler e de escrever;

ii) - Fornecer exemplos de dispositivos estruturados e actividades susceptíveis de serem utilizados no 2º ano de escolaridade;

iii) - Reflectir sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências de escrita no 2º ano de escolaridade, nomeadamente na sua atitude face ao ensino da escrita, à organização da turma e utilização de materiais e à avaliação.

iv) - Analisar as práticas pedagógicas entre professor cooperante da E.S.E e o trabalho de Prática Pedagógica Supervisionada (estágio) de um grupo de duas alunas do 2º Ciclo do Ensino Superior - em 1º Ciclo do Ensino Básico, perspectivando as suas relações com a aprendizagem da escrita pelos alunos de uma turma de 2º ano de escolaridade.

v) - Verificar como se proporcionaram e se desenvolveram as práticas de escrita, nos alunos do 2º ano de escolaridade (15 alunos), valorizando-se o domínio na apropriação da escrita por estes alunos.

Esperamos que este estudo venha a proporcionar motivação para a prática reflexiva de todos os professores, incidindo, de modo mais específico, na formação inicial de professores. Mas ainda, que sirva como um incentivo à motivação de boas práticas, em alunos estagiários, que venha a ter reflexos, na criação de uma perspectiva positiva e de sucesso com a linguagem escrita por alunos que vivem uma fase determinante na aquisição e desenvolvimento de competências do uso da escrita.

## 2 - Fundamentação teórica do problema: Relação da função docente com a importância da formação na Prática Pedagógica

Ainda que sumariamente, consideramos ser pertinente, para o nosso estudo, fazermos uma retrospectiva sobre a formação de professores em Portugal. De facto, a formação massiva de professores, só a partir das décadas de 60 e 70 surge como um pré-requisito e, ao mesmo tempo como condição necessária para a garantia das reformas educativas (Barroso, 1999).

A partir dos anos 70, deu-se uma progressiva universalização dos cursos de formação inicial de professores, pressupondo-se que as instituições de ensino superior, como entidades responsáveis pela orientação e preparação de futuros professores, iriam introduzir mudanças na organização, assim como nas escolas de parceria, na qual colaboravam na formação prática dos professores estagiários, no que concerne ao acompanhamento por parte do orientador.

A década de noventa foi dedicada à formação contínua e formação especializada. Nos nossos dias, voltamos a questionar-nos sobre a formação inicial de professores, agora “à luz da experiência adquirida na formação contínua e especializada “ (Formosinho, 2001). Em Portugal, depois de um período de sucessivas reformas, verifica-se a ineficácia das mesmas, devido à diversidade de problemas, face às realidades socioculturais, cada vez mais complexas.

Sendo uma preocupação comum a muitos países, esta problemática educativa, da formação de professores e o reconhecimento dos problemas sociais, levou a Comissão das Comunidades Europeias a reflectir sobre ela, resultando, daí, soluções localizadas e integradas em movimentos locais. Também a UNESCO (1996) publica o relatório sobre “ *Educação, um tesouro a descobrir*”, o qual dá duas direcções distintas: uma refere-se a uma globalização dos problemas e a outra uma via de generalização mundial das dificuldades sentidas e o território onde se localizam.

A falta de consenso, quanto às formas de melhorar a formação de professores, é motivo de constantes preocupações. Apesar de existirem orientações legais que procuram preconizar a qualificação da formação, estas não são colocadas em prática, na sua totalidade. Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) referem *que a autonomia das instituições de ensino superior leva à permissão da existência de uma grande variedade de programas de formação e tentam secundarizar os conhecimentos científicos existentes em Ciências de Educação.*

Às Escolas Superiores de Educação caberá assegurar uma formação mais eficiente sobre o ensino e sobre a formação profissional de professores, enveredando pela investigação na formação (investigação/acção), mudando para sistemas orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação (Canário, 2001).

Ao professor cabe, cada vez mais, a função de desempenhar os mais variados e complexos papéis, não se limitando aos problemas de sala de aula, mas também à escola e à comunidade em que está inserida.

Até há pouco questionava-se a importância decisiva dos programas de formação inicial. Hoje, esta formação inicial prevê um perfil que se pretende que seja o futuro professor, ou seja comum a todos os professores, ou seja, um professor reflexivo e consciente da sua própria prática. Simultaneamente, na investigação, surgem novas perspectivas de articulação entre a formação e a investigação (Alarcão, 1996,1997; Alarcão e Tavares, 2003; Formosinho, 2001 et al).

Em Portugal, o processo de ensino aprendizagem e a formação de professores, segundo uma investigação do Instituto de Inovação Educacional (2002), deve ser um processo dialéctico, dinâmico e interactivo, sempre sujeito à influência do meio e das instituições e onde o professor estagiário terá um papel activo, permanente e determinante no seu crescimento e desenvolvimento profissional.

As práticas de ensino referidas por Zeichner (1993) são momentos de informação e de experiências temporárias e simplificadas, das práticas de ensino estruturadas, constituindo uma área disciplinar de estágio - o *practicum* (igual a Schon (1983) para o Estágio Pedagógico orientado).

Para Schon (1983), na prática profissional emergem saberes tácteis que se manifestam num saber escondido no agir profissional. Para este autor, à prática dos bons profissionais está inerente o saber-fazer idêntico à sensibilidade artística. É esta competência artística que permite ao professor agir em contextos indeterminados, instáveis e complexos. No entanto, tem relacionado a esta competência o conhecimento táctico, que surge, espontaneamente, na acção do sujeito, em conjunto com o conhecimento científico e o conhecimento técnico que possui, permitindo agir criativamente e desenvolver novas formas de utilizar as competências já adquiridas, construindo novos saberes (Alarcão, 1996).

Constatamos que é fundamental otimizar o processo formativo em contexto de trabalho e consideramos ser a base de todo o processo, porque modifica profundamente o papel atribuído à formação inicial. Assim, Berthelot afirma:

*“Já não se trata, para a escola de jogar ao puzzle, produzindo peças pré concebidas e recortadas (...), mas sim de jogar xadrez quer dizer, de produzir peças dotadas de regras genéricas de funcionamento, susceptíveis de serem actualizadas de modo diverso, consoante a configuração do jogo em que serão integradas e de adquirir outras regras segundo a evolução deste último” (1994:201).*

Considerando a escola o local onde o professor aprende a ensinar, isto é, um cenário de produção de competências profissionais, que só se podem aprender em contexto de trabalho, adquiridas na prática e em contacto com a realidade coincidente com o processo de socialização (Canário,2001; Marcelo,1999), nesta sequência, formação em contexto de trabalho favorece um processo formativo dinâmico e ao mesmo tempo de construção de uma

identidade, ou seja, a formação é centrada nas escolas e os processos formativos, processos de intervenção na organização escolar (Canário, 2001).

Daí que as práticas pedagógicas, ao serem realizadas na escola, são enriquecidas não só por factores pessoais, como também organizacionais. Assim, o mesmo professor age de maneira diferente em situações e tempos diferentes, o que origina o domínio de melhores competências.

A impossibilidade de dissociar estes factores na prática do professor permite pensar a escola como uma organização, onde se desenrola um processo de aprendizagem colectiva, e do qual emergem não só competências individuais (configurações de saberes), como colectivas, emergindo estas últimas a partir das trocas e articulações de entre as competências individuais (Le Boterf, 1997, cit. Canário, 2001). O mesmo autor considera que ao aceitar-se que *“produção de práticas profissionais remete, essencialmente, para processos de socialização profissional...”*, então há que reinventar novas formas de socialização. Considera ainda, este autor, que a formação docente só se pode fazer através da acção resultante de uma formação centrada na escola e em que os processos formativos passem a ser considerados processos de intervenção nas organizações escolares. Então, os programas deverão reger-se numa aprendizagem activa, utilizando métodos de cooperação e investigação que conduzam a melhor rendimento e atitudes mais eficazes, no qual o professor estagiário aprende fazendo e reflectindo sobre o que faz e, simultaneamente, o supervisor aprende como melhorar o ensino/aprendizagem ao aplicar, na prática, técnicas reflexivas (Schonmaker, F.; Sawyer,R; Brainard,M.B.1998).

### 3- Organização do estudo

Todo o trabalho de investigação obedece a uma organização sequencial e também o nosso se rege por uma orientação para melhor nos situarmos.

Referimos que se trata de um estudo, longitudinal e que se enquadra na Investigação - Acção. Trata-se de um trabalho empírico, que se baseia, essencialmente, no trabalho de orientação e no ensino/aprendizagem da escrita em alunos do 2º ano de escolaridade.

Utilizamos como instrumentos de recolha de dados, a análise documental de trabalhos realizados pelos alunos do 2º ano (Portefólio); dos registos realizados pela professora cooperante (Diário de Bordo); do registo de todo o processo realizado (guião de aula, recursos, materiais utilizados, estratégias de trabalho, reflexões e relatórios pedagógicos) pelas alunas estagiárias mas, ainda, informações de carácter informal, recolhidas por observação directa e conversas informais.

Iniciamos com uma introdução que já procura reflectir a nossa preocupação e contextualização sobre a formação inicial de professores, mais especificamente na Prática

Pedagógica Supervisionada e, conseqüente aprendizagem da Língua escrita dos alunos no 2º ano de escolaridade. Regista-se, aqui, a relevância do estudo.

Posteriormente, enquadrados nas questões temáticas do estudo, apresentamos os objectivos que nos propomos atingir.

Organizamos, o nosso estudo, em duas partes: a primeira parte consta de procedimentos relativos à construção do quadro teórico, para o qual apresentamos e clarificamos modelos, perspectivas e métodos baseados em autores nacionais e internacionais.

Após a problematização e o quadro teórico, trabalharemos, uma segunda parte da investigação, na qual consta o estudo empírico, a metodologia aplicada e a análise dos dados. Procedemos à apresentação e interpretação de resultados, seguidos de uma conclusão, bibliografia e corpo de anexos que também foram usadas na investigação.

#### **4 - Limitações do estudo**

O nosso trabalho, tal como outro de índole científica, apresenta limitações. No entanto, pretendemos proporcionar o desenrolar de percursos que, ao serem questionados, ficarão em aberto para futuras investigações.

Referimos questões de ordem temporal que interferem no desenvolvimento deste estudo, pois não nos permitiram um alargamento no tempo, para além de um semestre. Cremos que só um trabalho alargado, nos permitiria avaliar, de forma mais correcta, os resultados atingidos, no âmbito das aprendizagens dos alunos. Ainda, quanto ao número de participantes, este pode não parecer significativo. No entanto, o contexto do estudo e a logística inerente aos sujeitos implicados não poderiam dar azo a outro tipo de investigação. Ao mesmo tempo que desenvolvemos o estudo, fomos exercendo a nossa docência, na perspectiva da Investigação - Acção.

Congratulamo-nos com o trabalho aí desenvolvido, que permitiu aos implicados, alunas e professores na Prática Pedagogia Supervisionada, fornecer um manancial de informações, aliadas a uma experiência que jamais se esquecerá.

Tal como refere Cortesão (1998), neste processo de Investigação-Acção, desempenhamos a função de investigadores mas ainda de educadores. Professores /alunos em simultâneo foram objecto de estudo e sujeitos do conhecimento, numa prática lectiva reflexiva e dinâmica.

Acreditamos que o enriquecimento da nossa praxis, no futuro, ficará, certamente, marcado por esta investigação.

# Capítulo I - Enquadramento Teórico

## 1- A aprendizagem perspectivando o domínio da escrita

### Conceito de aprendizagem

*“...apropriação de conhecimento e não de aprendizagem de uma técnica (no que se refere à aprendizagem da leitura). Com tudo o que essa aprendizagem significa, aqui como em qualquer outro domínio da actividade cognitiva: um processo activo de reconstrução por parte do sujeito, que não se pode apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu o seu modo e produção, quer dizer, quando o reconstruiu internamente”*( Ferreiro e Teberosky,1986 :275).

Interessa-nos analisar o modo como se processa a aprendizagem, nas crianças, de acordo com o processo cognitivo, desta faixa etária, dos alunos que frequentam a escola do 1º ciclo.

O conceito de aprendizagem referido por Ferreiro e Teberosky tem uma concepção resultante de actividade intencional, sendo o aluno um indivíduo activo e com vontade mobilizadora.

Assim, numa perspectiva construtivista, aprender corresponde à conquista, pelo indivíduo, de níveis sequencialmente mais elevados de consciência do meio e da sua capacidade de agir sobre ele, sendo esta conquista um processo interior de construção progressiva de representações do mundo, para que melhor o possa dominar e nele poder intervir. Tal como refere Matta (2001:348) *“As representações ou concepções não são directamente observáveis, mas transparecem nos comportamentos e nas competências das crianças. Pode inferir-se que diferentes concepções correspondem a níveis distintos de apropriação dos conhecimentos”*.

as incursões do indivíduo no meio são, desde os primeiros momentos de vida, segundo Piaget (1972/1976), determinados por impulsos biológicos em interação com estímulos sociais do ambiente, em processos de equilibração consecutivos, originando a construção das funções cognitivas.

Vigotsky (1978/1988:99) refere que *“ a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam “*. Nesta perspectiva, a aprendizagem é caracterizada pela curiosidade do indivíduo que o leva à apropriação de novos saberes.

Contrariando as teorias behavioristas, a aprendizagem é um processo intencional e significativo que conduz o indivíduo para a apropriação de modelos de acção, através da *imitação modelizante* (Winnikamen, cit.Gilly, 1995:138), que leva a *“ajustamentos recíprocos conducentes à reprodução intencional do modelo “*.

Para que surja a satisfação do indivíduo pela aprendizagem deve, pois, ser movido de intencionalidade que promova a construção pessoal de significados, em situações de interacção social, partindo da análise, argumentação, comparação, reorganização, verificação, generalização e diversificação de conhecimentos anteriores, para que possa adaptar o novo saber aos conhecimentos prévios e poder, assim, aplicá-los em situações práticas (Alemany, 2000; Miras, 2001; Onrubia, 2001).

## Fases de aprendizagem

Bruner (1960/1998) considera que a aprendizagem compreende três processos quase em simultâneos; “ *a aquisição da nova informação*, negando muitas vezes aprendizagens anteriores; *a transformação*, que consiste na análise e utilização do novo conhecimento do indivíduo em situações concretas, e *a avaliação*, que analisa a adequação do conhecimento às situações com ele relacionadas.

Trata-se de uma perspectiva em que a aquisição de um conhecimento está directamente relacionada com a sua utilização funcional pelo aprendente. Tal situação evidencia o conceito de competência, vista por Bruner (1983:255).

*“...falar de competência é falar de inteligência no sentido mais amplo, de inteligência operativa do saber como, mais do que simplesmente do saber que. A competência supõe com efeito a acção, a modificação do meio como a adaptação a esse meio”.*

Segundo a teoria de Downing et al ( 1982, cit, Fitts, 1962) identificam-se três fases distintas na aquisição de qualquer aprendizagem, mesmo que diversificadas. Referem a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Nesta perspectiva, também a aprendizagem da leitura e da escrita passa por estas três fases (Downing, 1987; Downing e Leong, 1982; Downing et Fijalkon, 1984; Fijalkon, 1983).

Na primeira fase, a cognitiva, e que corresponde à elaboração de uma representação sobre o objecto da tarefa, o objectivo da aprendizagem é questionado pelo indivíduo; começa por construir uma ideia global sobre a tarefa e a natureza da mesma; o que consiste a tarefa e como agir para aprender. É nesta fase que o sujeito constrói globalmente a tarefa e, simultaneamente, realiza várias operações necessárias à natureza da mesma.

Neste período, é fundamental a concentração do indivíduo, para que a aprendizagem adquira sucesso. Vários estudos apontam ser nesta fase de aprendizagem que se constrói a função da linguagem escrita. Surge a inquietude na criança sobre para que serve escrever, nomeadamente quais as características da linguagem escrita e de que forma esta se relaciona com a linguagem oral. Muitas das dúvidas são esclarecidas, nesta fase, quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita, levando a dificuldades da aprendizagem da escrita.

A segunda fase, a do domínio, e considerada a do treino e a do aperfeiçoamento das aquisições básicas é fundamental para a realização da acção de aprendizagem. As crianças treinam várias operações semelhantes, conducentes à capacidade da escrita formal (Picado, 2009).

Por último, surge a fase da automatização que implica uma aprendizagem consolidada e automática ou seja, as crianças já são capazes de escrever pequenos textos.

Tal como referem Martins et al (1998) e Picado (2009) na fase inicial da aprendizagem da escrita, os conceitos relativos quer às funções da linguagem escrita, quer à natureza da linguagem, só estão desenvolvidos em parte, pelo que as crianças evoluem de uma fase relativamente de confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva, à medida que a escolaridade avança.

Já Downing (1987) alertara que, para que haja uma aprendizagem eficaz, se tornava necessário que a fase cognitiva fosse bem consolidada ou seja, que não houvesse problemas conceptuais, quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como uma tarefa cognitiva, na qual o sujeito adquire primeiro os conceitos para, posteriormente, se converterem em comportamentos automatizados.

Na perspectiva de Bruner (1983), todo o desenvolvimento humano é determinado pela aquisição de enormes competências entre elas o andar e o falar, mas também a apropriação da escrita e da leitura em idade escolar. São estas competências que supõem o domínio de habilidades mobilizadas na acção.

Segundo várias investigações, esta apropriação faz-se através de processos de negociação e de partilha.

## Aprendizagem e interacção

Sabemos que a concepção da aprendizagem e do modo como se aprende influencia a forma como se organiza o ensino.

Ora várias teorias referem que ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social de aprendizagens sendo, nesta perspectiva, o professor um tutor atento e dinâmico, que ajuda os alunos no processo de aprendizagem. Assim, “ ensinar é agir. O acto de ensinar tem de ser intelectualmente estimulante não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas” (Vasconcelos, 1999:11).

Numa visão socioconstrutivista Peixoto e Monteiro (1999) tentam explicar de que modo os factores socioculturais influenciam o desenvolvimento no indivíduo, sendo que os contextos podem ou não condicionar as relações interpessoais.

A situação de aprendizagem é determinada, segundo Gilly (1995:137), pelo “contexto socioinstitucional, estatuto e papéis dos participantes, objectivos da tarefa e meios de resolução”.

Daí que concordamos com Perrenoud (2001:23) quando adverte que “ as competências não se ensinam; só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção; dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes; o acto de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver”. Porém, a apropriação dos saberes faz-se não de forma solitária, mas em interacção comunicativa para resolver problemas reais e significativos para o aluno (Alemany, 2000; Miras, 2001). Nesta perspectiva, tal como referem Peixoto e Monteiro (1999) a construção social do conhecimento leva a que factores socioculturais determinam o desenvolvimento das aprendizagens no indivíduo.

Como já referimos, as relações interpessoais são sempre dependentes dos contextos das próprias interacções e decorrentes das posições institucionais nas quais se desenrolam e, mais ainda, da forma como os intervenientes se situam socialmente.

Deste modo, a “situação” é determinada, segundo Gilly (1995:137), pelo “contexto socioinstitucional, estatutos e papéis dos participantes, objectivos da tarefa, meios de resolução”, que referenciam segundo o mesmo autor “um conjunto de valores, normas, regras implícitas e acordos tácticos que estruturam as relações tripolares entre os actores sociais e a tarefa”, resultantes de padrões sociais interiorizados.

No entanto, o contexto da interacção influencia também a forma como cada indivíduo vê a situação e anterioriza estabelecendo-se um “meta contrato” (Rommetveit, 1976; Gilly, 1995), ou seja, um conjunto de regras implícitas, partilhadas, constituindo as inter subjectividades iniciais que, negociadas durante a interacção, resultam num “ contrato final”, ou seja, num conjunto de “ significações partilhadas”.

Ainda, além da dimensão do contexto situacional, Gilly et al (1999) citando Delau (1990) ambos consideram os níveis “interaccional e interdiscursivos” do contexto como facilitadores à dinâmica das interacções e conseqüente apropriação dos instrumentos cognitivos. Referem-se, assim, às dinâmicas das interacções, da linguagem e na forma como se constroem as significações através do discurso utilizado pelos intervenientes nas interacções.

A linguagem é considerada o meio e a finalidade nos processos de aprendizagem, visto mostrar as relações estabelecidas entre os conceitos e as formas de articulação do pensamento, permitindo, ainda, a construção negociada de novos significados, surgindo de forma diferente e com funções diversas, de acordo com os contextos em que se desenrolam as interacções.

Interessa-nos reflectir a interacção no contexto escolar, no qual podem surgir dois tipos de interacção quando se analisam os processos cognitivos, ou seja, poder diferenciar uma interacção simétrica de assimétrica.

No referente à interacção no desenvolvimento das aprendizagens, nestas interacções são as assimétricas as mais dominantes, na situação professor-aluno.

Efectivamente, as interacções assimétricas surgem entre indivíduos de níveis diferentes quanto à sua competência e/ou ao seu estatuto social, e ainda quanto ao papel assumido durante a tarefa. Para tal, ambos têm que estar envolvidos, activamente, no processo e os objectivos devem ser convergentes, em que o aprendente manifeste vontade de aprender e quem ensina deseje que o aprendiz realize aprendizagem (Gilly, 1995).

Assim, o desenvolvimento das aprendizagens, na escola, resulta da interacção de tutela, na qual o elemento mais competente (o professor ou um outro aluno) assume o papel de tutor e a criança o papel de aprendiz.

Esta acção de tutela é dirigida e mediada pela linguagem, objectivando o fazer aprender, guiar os caminhos da aprendizagem, em que o adulto vai regulando a sua actuação e a da criança, para que esta realize a tarefa com eficácia, levando ao sucesso. É uma forma de ajuda na resolução de um problema que ela não conseguiria resolver sozinha, enquanto o tutor age apenas até a criança conquistar a sua autonomia no domínio em estudo.

Este processo refere-se Bruner (1983:263), *“pode produzir um desenvolvimento da competência do aprendiz nessa tarefa a um ritmo que ultrapassa em muito aquele que seria esperado pelos seus esforços se eles se mantivessem sem ajuda”*.

Deste modo:

*“O tutor procede segundo uma teoria implícita das acções daquele que aprende a fim de envolver a sua atenção, reduzir os graus de liberdade da tarefa nos limites superáveis, mantém a “orientação” para a resolução do problema, assinala as características determinantes, controla a frustração e mostra as soluções quando o aluno as pode reconhecer”* (Bruner, 1983:279).

De facto, Gilly (1988/1992), na confrontação cognitiva, a dinâmica interactiva entre pares na cooperação plena, procura da resposta, ou do ponto de vista dos outros, levando a conflitos cognitivos para a superação das diferenças e contradições ao surgir uma resposta comum. Esta teoria do conflito sócio cognitivo perspectiva o confronto de indivíduo com outras respostas distintas da sua, como base para o interesse activo na defesa dos seus pontos de vista, analisando as informações emergentes da discussão, até ao consenso.

Tal como referem Gilly, Fraisse e Ruox (1988/1992, p.81), *“É a confrontação no momento de execução de procedimentos de realização que parece determinante e não só a observação de um resultado diferente do próprio”*.

No entanto, surgiram outras teorias (Blayer, 1988/1992; Gilly, Fraise e Roux, 1988/1992) que demonstraram que são fundamentais à evolução as funções de desestabilização e do controlo dos indivíduos envolvidos nas díades, entendendo por desestabilização a acção realizada por um elemento da interacção que provoca no outro mudança de procedimento ou de representação de uma determinada tarefa, sendo mais evidente quando combinada com outras funções dos pares como: estimulação, reforço, controlo, ampliação da mudança e das possibilidades.

Assim, não basta que dois indivíduos discordem na forma de resolução de uma tarefa, para que surja uma dinâmica de conflito sociocognitivo. Para isso, é necessário que não haja aceitação passiva das diferentes respostas e que o confronto de pontos de vista provoque uma desestabilização nos indivíduos, que desencadeie um conflito cognitivo, o qual só será resolvido no quadro de uma nova representação do problema, pela procura de uma forma comum de resolução (Blaye, 1988/1992).

Como se torna evidente, as dinâmicas de aceitação passiva não facilitam a construção das aprendizagens. Por outro lado, a linguagem é um aspecto primordial para a eficácia das dinâmicas interactivas em termos de progressos cognitivos no indivíduo.

Alguns autores (Blaye, 1988/1992; Gilly, fraisse e Roux, 1988/1992) constataram a existência de avanços nas díades, onde a manifestação de desacordo não se tinha verificado. Analisando os mecanismos que estariam na base para a explicitação e eficácia das interacções em termos de aprendizagem, verificaram que os mecanismos que levavam ao sucesso resultavam das funções de desestabilização e de controlo, assumidos pelos indivíduos na reformulação da acção, necessários aos processos de construção social de aprendizagens e consequente evolução cognitiva do indivíduo.

As pesquisas já realizadas sobre o tema das relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita evidenciam a importância dessa questão e as suas implicações educacionais. Com efeito, é durante os anos pré-escolares e início da escolarização que as crianças aprendem a ler e escrever e desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras.

Algumas pesquisas sugerem que a introdução formal no sistema alfabético seria o factor ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica (Morais et al., 1979; Read e al., 1986). Por outro lado, há resultados que sugerem ser a consciência fonológica um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas (Bradley & Bryant, 1983; Carraher & Rego, 1983a; 1983b).

## Condições de aprendizagem/ensino

De acordo com Gilly, citado por Peixoto e Monteiro (1999), é também, nossa opinião, que as concepções de aprendizagem e o modo como se aprende podem influenciar a organização do ensino.

Neste âmbito, o ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas que facilitam a construção social de aprendizagens, sendo o professor um tutor, que de forma atenta e dinâmica ajuda os alunos nesse processo.

Ensinar exige estímulo e interacção tal como refere Vasconcelos (1999) para quem ensinar deve ser intelectualmente estimulante quer para as crianças, mas também, para quem interage com elas. Então, ensinar é agir. No sentido do adulto transmitir segurança, provocar o avanço, confrontando-as com situações que não dominem e ajudando-as, servindo-se de suporte estruturado inicialmente intenso, regulando gradualmente a sua intervenção de modo a fazê-lo só quando necessário. O adulto surge, segundo Alemany (2000), com uma ajuda psicológica incentivando as iniciativas, desdramatizando o insucesso, valorizando os avanços e promovendo o sucesso.

Neste contexto, os resultados da aprendizagem não estão, apenas, dependentes da informação fornecida pelo professor, mas também do modo como ele apresenta a informação e de como o aluno a processa (Miranda, 2002).

Perante o novo conhecimento, o aluno constrói um significado, em função da experiência e saberes anteriores.

É pois na interacção, mediada pela linguagem, que se produz a aprendizagem. Daí que esta concepção comunicativa da aprendizagem negue a utilização das mesmas estratégias de ensino iguais e, ao mesmo tempo, para todos, tal como refere Barroso (1998:14) “*o ensinar a muitos como se fosse um só*”. Neste contexto, para que o professor possa colocar os seus alunos perante situações de boas aprendizagens, deve este, segundo Perrenoud (2000), diferenciar o ensino, quer isto dizer, “romper com a pedagogia magistral - a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo - mas, é sobretudo, criar uma organização do trabalho que integre diferentes dispositivos didácticos, que coloquem cada um dos alunos perante uma situação, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (Perrenoud, 2000:55). Isto significa que a diversidade de actividades, as situações de interacção e de estratégias, as situações de interacção e o modo como o aluno se confronta com todos os dispositivos didácticos, promoverão, ou não, a aquisição de competências.

No entanto é de suma importância a comunicação quer seja entre professor/aluno, ou aluno/aluno e mesmo professor/professor, pois é no interior das interlocuções que se constrói o acto de aprendizagem. Ou seja, tal como refere Perrenoud (1991:10) “*a comunicação não é boa nem má. Tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades que ela serve*”.

Mas, para um ensino coerente, numa perspectiva interaccionista da aprendizagem devem ser criados canais de comunicação entre todos os elementos de uma turma, assim como o aumento de situações de aprendizagem cooperativa. Assim mais importante “ do que a protecção do professor que pode sempre gerar dependências desmobilizadoras indesejáveis, é o trabalho em cooperação que se institui em matriz da educação intelectual, cultural e social” (Niza, 1998<sup>a</sup>:95).

## 2 - A Aprendizagem da Escrita

*“A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes em categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral: permitindo por outro lado, retomar ao já escrito, garante o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo do pensamento.”*

(Luria, 1987:171)

No Mundo em que vivemos a leitura e a escrita são instrumentos básicos de que o homem se mune para o seu ingresso e participação na sociedade. São instrumentos necessários para a compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea mas, para tal, é preciso reflectir sobre o processo ensino-aprendizagem, rever metodologias e procurar acertos e conquistas.

O professor deve preocupar-se e num processo dinâmico, procurar novos e variados métodos de ensino, a fim de aprimorar os seus conhecimentos, para que na sua interacção com o aluno se revele capaz de permear e realizar as intervenções necessárias a cada processo de ensino-aprendizagem.

Tal como refere Gadotti (2000), no processo da escrita, o professor, na sua docência, tem o papel de mediador entre o aluno e a escrita, ou seja, entre o sujeito e o objecto desse processo de apropriação do conhecimento.

Para exercer a sua mediação, este profissional de educação precisa de conhecer as duas partes. Assim, estruturará a actividade que permita ao aluno agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Com a certeza que para um bom desempenho, o professor à priori, deve conhecer-se como alfabetizador, ou seja como sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Realçamos que, neste processo, a criança possui hipóteses e ideias em relação à maneira de como escrever, por isso, a aprendizagem não é um processo raso nem mecânico, por repetição ou memorização, mas sim como um processo de descoberta.

Daí que a escola, a família e a sociedade em geral devem estimular, instigando a criança a romper barreiras e a aprender mais.

Tal como refere Bontempo (2004;43) a estrutura da escola, as características dos alunos, as pressões familiares, a experiência do professor, os recursos disponíveis, o incentivo que a criança recebe no lar e na escola são factores que devem merecer atenção ao professor.

Neste contexto, a sala de aula deve ser um espaço estimulador que favoreça o contacto da criança com certa quantidade e variedade de materiais adequados, a fim de estimularem a curiosidade a respeito da leitura e da escrita.

Constatamos que aquisição da linguagem surge, naturalmente, apenas por exposição ao uso da Língua. O mesmo não acontece com a aprendizagem da escrita. Esta não é um processo natural e automático. Para que haja aprendizagem da escrita é necessário trabalho, sistematização e persistência da parte do aprendente, mas também de quem ensina.

Neste âmbito, é na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que o ensino da escrita é processado, tendo em conta uma perspectiva piagetiana da dimensão cognitiva, “é fundamental estabelecer relações entre linguagem e pensamento” (Brandão 1998:25), e importa considerar a aquisição e desenvolvimento da escrita “como um processo em que a criança desempenha um papel activo, passando a estádios de nível superior por processos de assimilação/acomodação, em interacção com o meio ambiente” (ibid).

Esta aprendizagem aprende-se em contexto específico: a Escola. Reconhecendo a necessidade da aprendizagem da escrita cabe aos professores a incumbência de ensinar a escrever, consciente de que se aprende a escrever e de um modo geral tal aprendizagem surge em processo primário na Escola.

## A produção da linguagem escrita como uma actividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem

A escola como palco de aprendizagens formais deve contudo colmatar as tendências daqui advindas, ou seja, ensinar os alunos a escrever de modo como sempre o fez.

Não podemos, contudo, esquecer alguns modelos assentes em teorias que explicamos detalhadamente.

De facto, longe vai o tempo em que se aprendia a escrever copiando modelos da chamada boa escrita. Vejamos, então, algumas teorias da época.

Nos anos trinta, Vygotsky (1978/1988) agrupou teoricamente em três categorias a aprendizagem da escrita. Assim, as aprendizagens são independentes do desenvolvimento, funcionando como pré-requisitos às aprendizagens (Piaget, Binet e outros); a aprendizagem e o desenvolvimento associados em simultâneo, reduzindo a aprendizagem à formação de hábitos (James e outros); e a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferenciados, mas onde a aprendizagem é promotora do desenvolvimento (Kofka e os Gestalistas).

Demarcando-se destas teorias, passou a basear toda a sua teoria no funcionamento psicológico do indivíduo nas suas raízes sociais.

Tal como refere Picado (2009), este autor introduz o conceito de zona de desenvolvimento potencial através da relação estabelecida entre os dois processos, isto é “ primeiro ela aparece ao nível social, a seguir ao nível psicológico” Vygotsky (1978/1988, cit. por Wertsch, 1985:142).

Este conceito veio contradizer a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se constrói através da relação sujeito-objecto, mas sim através de uma relação ternária entre sujeito-objecto onde esta relação é mediada socialmente por outro sujeito mais competente. É pois uma perspectiva que constitui a base das teorias socioconstrutivistas, sendo um processo intencional e com significado que leva o indivíduo a adquirir modelos de acção, através de imitação modulante (Gilly,1995). Deste modo, fica caracterizado por uma reprodução intencional e reajustada. Nesta perspectiva, o indivíduo depende da conclusão, com êxito, dessa actividade (Bruner, 1966/1999) e não da recompensa externa à mesma.

Segundo esta teoria, para se aprender, é condição fundamental a motivação intrínseca que mobiliza cada indivíduo.

Segundo Picado (2009), na aprendizagem, é a intencionalidade, baseada na motivação, que promove a construção pessoal de significados, a partir da análise e diversificação de conhecimentos anteriores, para adaptar o novo saber aos seus esquemas prévios de conhecimento. O aluno é visto como um indivíduo activo e com vontade mobilizadora.

Assim, Ferreira e Tebernoky (1986) falam de apropriação de uma técnica, anulando a aprendizagem de uma técnica, no aspecto da aprendizagem da leitura.

No entanto, como em qualquer aprendizagem, essa remete para toda a actividade cognitiva, onde as estruturas mentais e perspectivas do indivíduo lhe permitem seleccionar os estímulos que lhe surgem do meio. O aluno, nesta perspectiva, é um agente activo no seu processo de aprendizagem, não se limitando a receber, passivamente, os estímulos apresentados pelo professor.

Neste tempo da aprendizagem, tal como Bruner (1960/1998) considerou, operam quase em simultâneo três processos: a aquisição da nova informação, a sua transformação e a avaliação. Assim, no processo de aquisição, o indivíduo confronta-se, muitas vezes, com situações contrárias às aprendizagens anteriores.

No processo de transformação, surge a manipulação e a apropriação de um novo conhecimento. Por fim, no processo de avaliação, o indivíduo analisa e verifica se o novo conhecimento permite, ou não, uma maior regulação do processo. Surge, nesta fase, a metacognição (Brown, 1985, cit. por Sardinha, 2005).

Segundo Garner (1994,) metacognição é referida como um conhecimento que pode incidir sobre o sujeito, sobre a tarefa que esta a ser realizada e sobre as estratégias utilizadas, interagindo entre si.

A teoria de Carvalho (1999:118) reforça que as estratégias cognitivas se enquadram no desenvolvimento cognitivo, enquanto as estratégias metacognitivas visam o sentido do controle do processo. Estas estratégias, além de essenciais no domínio da língua, são-no mais especificamente na escrita. Assim, refere Carvalho (1999:118) [...] isto tem implicações na aprendizagem no âmbito das diferentes áreas do saber, destacando-se entre elas, a resolução de problemas matemáticos e a escrita.

No entanto, a funcionalidade e aquisição de conhecimento estão relacionadas com competências. Tal como referiu Bruner (1983:255), falar de competências é falar de inteligências no sentido mais amplo, de inteligências operativas do *saber como*, mais do que simplesmente do *saber que*. A competência supõe, com efeito a acção, a modificação do meio e a adaptação a esse meio.

As boas aprendizagens são também entendidas por competências, por Vygotsky (1978 /1988).

Refere, ainda, Perrenoud (2001:23) as competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Segundo este autor, para desenvolver competências, é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem a mobilização dos seus conhecimentos tais como problemas, decifração de enigmas, decisões a tomar e projectos a iniciar.

Porém, para que o ensino-aprendizagem da escrita se processe, com qualidade, é indispensável “a criação de circunstâncias” (Freinet) para que na Escola se aprenda a ler e a escrever e ainda para Genouvrier & Peytard (1974: 16): “Se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que existem naturalmente para a linguagem, as crianças aprenderiam a ler e a escrever com igual rapidez e segurança, absolutamente sem qualquer lição”.

Constata-se, deste modo, que a aprendizagem da escrita tem vindo a não revelar a qualidade desejável.

Segundo Niza (1997), “O Sistema Educativo em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita”.

Também as palavras de Fonseca (1994) reforça esta problemática educativa “Porque é que os alunos não aprendem a escrever? [...] não aprendem a escrever pela razão simples de que na Escola, não se ensina a escrever” (Fonseca, 1994:150).

Estas palavras, em nosso entender, merecem reflexão, dada a importância do papel do professor, em todo o processo interactivo que se desenvolve na sala de aula. Cabe-lhe, pois, a função de ser interlocutor por excelência e moderador da comunicação ao nível da turma.

Reconhecendo haver um défice de escrita na Escola, apesar de esta ser uma presença constante no quotidiano escolar, quer ao nível organizacional, ou nas relações institucionais e interpessoais; constatando-se o reduzido desenvolvimento de processos efectivos de ensino da escrita na escola, e certos de que a escola não pode ignorar esta problemática, cabe aos professores terem conhecimento específico acerca do processo de escrever, como ainda de um saber - fazer didáctico - pedagógico que este ensino exige.

Segundo Roldão (2003), os professores devem saber agir em função das características pessoais e das singularidades e individualidades culturais dos alunos, para que lhes sejam dadas as respostas didácticas-pedagógicas diferenciadas.

Nesta perspectiva, o professor deve conhecer modelos de ensino/aprendizagem quer do ensino da expressão escrita, quer da expressão oral (Alarcão, 1996).

Com efeito, o processo de ensino/aprendizagem da escrita é condicionado pelo discurso do professor sobre os conteúdos a ensinar, influenciando este a aprendizagem dos mesmos conteúdos. Já Anderson & Teale, 1990:214 referem que a escrita é um produto da história cultural, daí os efeitos das representações que os professores têm sobre os domínios de escrita dos seus alunos e daí ser prioritário para o ensino - aprendizagem da competência da escrita que se baseia em dois factores fundamentais que são “o estágio de desenvolvimento cognitivo do aprendente e o processo realizado em desenvolvimento proximal, assertivo, de afectividade e de interacção em que o aluno escrevente se assume como sujeito - actor com a apropriação da escrita”.

Assim, no processo de ensino/aprendizagem da escrita, deverá ter-se em consideração:

- a iniciação da leitura da escrita formal surge por princípio no 1º ano de escolaridade;

- a aprendizagem da escrita deve acontecer em paralelismo e interligação com a leitura, visto que para se ser um bom escritor se dever ser melhor leitor;

- o desenvolvimento da escrita deve ter sustentabilidade e ser estruturalmente e primariamente durante os últimos três dos quatro anos que forma o 1º ciclo de modo contínuo, sistemático e evolutivo, favorecendo a prática da escrita e o seu desenvolvimento.

- os processos de escrita dos mesmos alunos são influenciados pela competência discursiva do professor, nomeadamente pela qualidade da leitura expressiva e pela respectiva oralidade. Daí que o professor tenha sempre presente no espaço onde acontece a aprendizagem, a sua função de dinamizador, mediador de aprendizagens e comunicador.

- O currículo Nacional do Ensino Básico (2001:35-36) preconiza para “o domínio das técnicas instrumentais da escrita”, actividades de escrita utilizando suportes e materiais diversificados, recorrendo sempre a instrumentos que garantam a correcção da escrita.

No processo de produção de textos são consideradas três fases:

- a planificação: de quem escreve, a quem, porquê, quando, em que circunstâncias e tipo de texto mais adequado;

- a textualização: que tipo de texto, que construção, qual a organização das palavras em frases, em parágrafos e em textos;

- a revisão: leitura para aperfeiçoamento do texto.

Para que a aprendizagem da escrita seja de qualidade deve ser feita em contexto escolar, segundo um modelo didáctico-pedagógico. Downing (1990:192), refere que este modelo é tão mais importante quanto é dado adquirido à influência da escola na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, citamos Downing:

*“Para raciocinar de uma maneira efectiva sobre as tarefas de leitura e de escrita, é mister que as crianças formem conceitos sobre as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita. A Escola influi favoravelmente ou desfavoravelmente, no desenvolvimento da lectoescrita, segundo facilite ou impeça o crescimento destes conceitos formais e funcionais da linguagem. Os métodos de ensino que porventura obscureçam ou que ocultem estes conceitos, inibirão a sua formação. Se as escolas empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança as destrezas da lectoescrita podem desenvolver-se de uma maneira fluida e natural”* (1990:192).

Nesta perspectiva, é no contexto de aula que a escrita surge com uma dimensão diferente na relação professor-aluno, pela proximidade, pelo sistema de representações simbólicas, culturais, institucionais e formativas.

Assim, o desempenho do professor, com proficiência linguística, é justificado e exigido pelo actual papel da escola que, *“deve ser um papel instrumental: possibilitar a (re) construção do conhecimento, potenciar a capacidade da informação, em suma, facilitar a capacidade de compreensão”* Loureiro (2000:30).

Cientes da importância do papel do professor, defendemos, tal como Roldão, a necessidade de a formação de professores situar *“adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um bom profissional de ensino”* (Roldão,1999:99). Entendemos, ainda, que, para tal, este seja capaz de mediar aprendizagens, de estimular o pensamento pela construção, que se assuma como construtor de cidadãos, devendo ter mestria linguística no domínio da fala e na linguagem escrita.

Daí tornar-se fundamental que, na formação de professores, se evidenciem directrizes para o desenvolvimento da competência discursiva ao nível da oratória e no domínio textual, tal como refere Barthes “[...] o professor não exerce outra actividade a não ser a de investigar e de falar...”, mas esta formação deve ainda ter uma dimensão na componente científica da linguística.

Cabe ao docente a capacidade de, na linguagem escrita e no acto da fala, comunicar as ideias com clareza e com coerência, de modo a serem apropriadas pelos alunos - leitores e/ou ouvintes. No entanto, é certo que o professor é, a tempo inteiro na escola, um agente comunicacional, quer entre pares, quer mesmo na sala de aula com os alunos. No entanto, concordamos com Teodoro, quando refere os suportes pedagógicos *“mesmo que se utilizam diversos suportes pedagógicos, o principal utensílio do professor é a sua própria personalidade”* (1991:30).

Utilizando mestria na sua comunicação, nos dois contextos, o professor deve ser capaz de promover no aluno o desenvolvimento da dimensão metalinguística, reconhecendo de que *“Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como porquê e em que situações a escrita funciona”* (DEB/ME, 1990:108).

Igualmente Fonseca afirma que *“a compreensão do motivo e da necessidade da escrita tem que integrar por si só a esfera motivante da consciência do aluno”* (1994:32).

Salientamos, ainda, que é indispensável que o acto de escrever se caracterize pela significação e ludicidade, sustentado, adequadamente, na apropriação do conhecimento explícito da Língua e ocorra em contexto, certos de que a escrita enquanto meio de expressão, tal como refere Barbeiro (1994:7), *“... potencia a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem”*. Cientes da valorização da relação da escrita com a leitura, com as experiências de vida, mas ainda, conforme Niza (1997) *“aprende-se a escrever, escrevendo”*. Daí que surja como uma prática constante de transversão, que deve ser uma dimensão transdisciplinar.

Assim, é imperativo que a escola do 1º Ciclo providencie o ensino/aprendizagem da escrita, que se faça com ludicidade suficiente para que o aluno e professor sintam o prazer daquela e, que, no espaço de escola, se exercite a sua pedagogia.

Deste modo, a apropriação da escrita surge como um sistema notacional e processual de construção da criança sobre esse sistema. No entanto, na perspectiva da consciência fonológica, a capacidade de reflexão metalinguística da criança ao seu sucesso/ insucesso na aprendizagem deve ser igualmente promovida.

Neste enquadramento as mudanças que os alunos vão vivenciando, sendo de modo evolutivo na aquisição da escrita, poderiam influenciar no desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

No entanto, a partir da década de 1990, surge uma visão em que a leitura e escrita se relacionam no ensino/aprendizagem de uma Língua Materna. Tal como Soares (2003) refere, a leitura e escrita são processos interdependentes e específicos e se não forem tratados com especificidade, é desinventá-la. Também Morais (2007) enfatiza o uso sistemático da escrita para sua apropriação, mas também do seu uso social real, pela criança, a fim de garantir que a criança o faça com autonomia, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades necessárias para o uso em sociedade.

Ainda segundo Geraldi (2006), por volta dos anos 1980 e 1990, o ensino da linguagem e da escrita passam a ser vistos como um processo de interação enquanto prática discursiva.

Desta forma, as situações de ensino da escrita transformam-se em intercâmbios planeados, promotores de interação, tendo primordial relevância o seu ensino baseado nos géneros textuais.

## Relações entre Leitura e Escrita

O estudo das relações entre a leitura e a escrita não dispensa uma análise mais detalhada do sistema utilizado para representar a linguagem escrita. De facto, as regras utilizadas para a codificação escrita da linguagem colocam ao utilizador diferentes graus de dificuldade, conforme este se situe como leitor, ou como escritor (Read, 1983).

Começaremos, portanto, por sintetizar alguns aspectos relevantes dos sistemas de escrita e das suas relações com a linguagem oral, tanto numa perspectiva histórica, como no que se refere, especificamente, à língua portuguesa. Os sistemas de escrita existentes são o produto de uma longa evolução sociocultural, em que as notações primitivas foram evoluindo, em função das características da língua que representam e das necessidades dos utilizadores.

A evolução da escrita não pode ser vista nem como uma sequência linear, nem como orientada por regras independentes do contexto linguístico e cultural.

Os sistemas de escrita distinguem-se pelo nível de representação que predomina (morfema, sílaba ou fonema), pelo conjunto de símbolos existentes, pelo grau de acessibilidade à unidade representada e pela regularidade das suas regras. Os desafios postos à aprendizagem variam em função destas características.

A maior parte dos sistemas de escrita representa, simultaneamente, diferentes unidades linguísticas. O sistema alfabético, apesar de representar maioritariamente fonemas, associa representações ortográficas específicas para morfemas ou morfofonemas constituídas por dígrafos, diacríticos ou correspondências som/escrita que variam em função do contexto.

O desenvolvimento das formas de linguagem (falar, ouvir, ler e escrever) acontece em “ondas paralelas e sobrepostas” e não em estádios sequenciais discretos e estanques. Existe, portanto, a possibilidade teórica de relações entre elas.

Uma vez que a linguagem oral surge antes da aprendizagem da leitura/escrita, é razoável pensar que a um maior desenvolvimento da oralidade corresponderia uma maior facilidade na aprendizagem da escrita, pois a primeira seria um suporte ao desenvolvimento da segunda. A correlação entre linguagem oral e a aprendizagem inicial da escrita tende a aumentar com a escolaridade e sugere-se logo que o papel de suporte da competência linguística oral se manifeste mais significativamente na escrita, quando esta já envolve a composição de textos mais elaborados (Shanahan, 2006).

O domínio da leitura não só leva a ler bem, como também significa a aquisição de um instrumento ligado à vida cultural do leitor. Depois dos primeiros anos de educação básica, grande parte da actividade escolar baseia-se na leitura como meio de estudo. De facto a formação escolar subordina-se à leitura.

Para Allende & Condemarín:

*“Um dos fins do ensino da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se a todo tipo de realidade, utilizando um código “poético” que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares.”(1987:208 ).*

E as crianças, justamente por se encontrarem em preparação para o domínio da via racional, dentro de seus limites, são ótimos sujeitos para compreenderem este modo específico de expressão da literatura, citado por Allende & Condemarín. Ali, a criança vai encontrar a grande via para a compreensão do mundo, ou pelo menos para uma parte substancial.

Aprender novos conteúdos através da leitura tem sido indicado como um dos principais objectivos desta actividade. A possibilidade de aprender através da escrita tem também sido analisada, verificando-se a relação positiva entre ambas, nomeadamente quando a actividade de escrita fornece oportunidades para o estabelecimento de conexões e reflexão sobre o assunto (escrita de ensaios). Diferentes tarefas de escrita parecem encorajar diferentes formas de pensamento e aprendizagem.

O conhecimento metacognitivo partilhado engloba o conhecimento das funções e objectivos de ler/escrever e a compreensão de que tanto escritor como leitor interage, monitorizando a construção de significados.

Os estudos experimentais que estudam a relação entre leitura e escrita mostram que a instrução em leitura melhora a escrita e a instrução em escrita promove o desenvolvimento da leitura. No entanto, o impacto da instrução é sempre maior na competência directamente ensinada. Assim, para que os alunos consigam, simultaneamente, ser bons leitores e escritores é mais adequado fornecer instrução combinada em leitura e em escrita e não substituir uma pela outra (Langer & Flihan, 2003; Shanahan, 2006).

O domínio da leitura não só leva a ler bem, como também significa a aquisição de um instrumento ligado à vida cultural do leitor. Depois dos primeiros anos de educação básica, grande parte da actividade escolar baseia-se na leitura como meio de estudo. A formação escolar subordina-se à leitura, tal como referem Allende & Condemarín:

*“Um dos fins do ensino da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se a todo tipo de realidade, utilizando um código “poético” que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares” (1987: 208).*

E as crianças, justamente por se encontrarem em preparação para o domínio da via racional, dentro de seus limites, são ótimos sujeitos para compreenderem estes modos específicos de expressão da literatura citado por Allende & Condemarín. Nela a criança vai encontrar a grande via para a compreensão do mundo ou, pelo menos, uma via muito importante como já afirmámos.

## Desenvolvimento Inicial da Escrita

A relativa dissociação entre leitura e escrita é particularmente visível nas primeiras marcas gráficas produzidas igualmente nos estádios iniciais da aprendizagem (Bryant & Bradley, 1983; Frith, 1985).

Compreender o domínio da escrita pela criança é conhecer um longo processo de desenvolvimento de comportamentos complexos e do simbolismo, que aquela representa.

O ser humano desenvolve diversas técnicas para tornar mais produtivas as suas operações internas. O uso destas técnicas é, muitas vezes, dependente de dispositivos auxiliares, mediados socialmente. A escrita é um destes dispositivos, desempenhando um papel funcional: em vez de decorarmos, aprendemos a escrever. O início da escrita infantil seria, então, a emergência de uma relação funcional entre marcas gráficas e significado (Luria, 1983).

Por vezes, a criança começa a garatujar ainda antes de o experimentador lhe ter dito o que desejava que ela escrevesse.

Numa segunda fase, apesar de as garatuja continuarem aparentemente indiferenciadas, são utilizadas pistas que evocam algum conteúdo, sugerindo o começo da relação funcional da escrita como auxiliar da memória. Este será verdadeiramente o início da escrita, segundo alguns autores (Luria, 1983).

As concepções das crianças sobre a escrita distribuíam-se em 5 níveis:

Nível 1- A criança reproduzia traços típicos da escrita, mas fazia uma interpretação subjectiva do que estava escrito: “cada um sabe o que escreve”. A leitura do escrito era sempre global e a criança pensava que a escrita reproduzia algumas propriedades do referente: depois de escrever o seu nome, fazia uma escrita mais comprida para escrever o nome do pai porque “o pai é maior”. A escrita não era, objectivamente, diferente mas, diferia pelo comprimento.

Nível 2 - Os grafismos começavam a ser mais parecidos com letras e a escrita começava a ser objectivamente diferente, quando pretendia representar objectos diferentes. As crianças continuavam a utilizar uma quantidade fixa de grafias e variedade, nas quais incluíam já algumas letras facilmente identificáveis. A correspondência entre nome e escrita era ainda global. Algumas crianças utilizavam as poucas letras que conheciam para escrever todas as palavras que lhes pediam mas iam variando a sua posição na ordem linear para atribuírem diferentes significados.

Nível 3 - A cada uma das letras que compõe a escrita, a criança tentava dar um valor sonoro, o valor de uma sílaba. Esta hipótese silábica correspondia a uma mudança qualitativa, porque traduzia o início da concepção de que a escrita representa partes sonoras da fala. A criança começava por estabelecer correspondências entre partes do texto (letras) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), embora as letras pudessem não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Nível 4 - Este é o nível em que se situam as crianças que passaram da hipótese silábica para a alfabética. Esta passagem faz-se pela resolução do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres (exigências internas), e o conflito entre as formas gráficas do meio e a leitura das mesmas, em termos de hipótese silábica (exigências externas).

Nível 5 - A cada um dos caracteres da escrita, a criança era capaz de fazer corresponder valores sonoros menores do que a sílaba, e a escrita era perfeitamente alfabética, embora pudessem existir dificuldades ortográficas, ou seja, nem sempre era utilizada a ortografia convencional.

A criança aprende que a escrita pode alterar a conduta dos outros (um cartaz na porta do seu quarto pode servir para afastar os irmãos), quando não é possível comunicar cara a cara.

A criança precisa ainda de desenvolver princípios relacionais que lhe permitam descobrir como é que a escrita se relaciona com o objecto e com o seu significado, com a percepção visual da ortografia e com a linguagem oral. Desenvolvem um sistema de inter-relações entre o sistema gráfico e fonológico, traduzido, muitas vezes, pela generalização exagerada de traços ortográficos (um exemplo comum na língua portuguesa é a escrita de “e” no final da palavra: andare).

## Modos de acção no Ensino da Escrita

O desenvolvimento da escrita deve estar relacionado com a aquisição de competências específicas e na aplicação oportuna das mesmas mas, ainda, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos exigidos pela sociedade.

Assim, estas duas vertentes irão ter implicações para a acção a desempenhar pela escola, mais especificamente pelo professor.

Barbeiro e Pereira (2007) referem a vertente da acção do professor sobre o processo de escrita - para que possa proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos aí implicados - e ainda sobre o contexto dos escritos - para facultar o contacto com textos socialmente e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

É no espaço da escola e na turma que estas vertentes são valorizadas pela descoberta e valorização da escrita. Aí se proporcionam oportunidades para, por meio desta, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.

Refere Barbeiro e Pereira, supracitados, que para além da turma, esta acção sobre a escrita dos alunos, pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, divulgando os textos por eles produzidos. Também pelas tecnologias de informação e comunicação, pela Internet, surgem novos meios que permitem alargar as possibilidades de participação, no mundo da escrita.

Referem os mesmos que, para proporcionar aos alunos o domínio da escrita, o professor deve agir de modo orientado por princípios que sirvam de referência para as estratégias e actividades colocadas em prática.

Para Barbeiro e Pereira tais princípios visam:

- O ensino precoce da produção textual - por ser um ensino lento e longo, mas ainda devido à complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades devendo ser objecto de ensino desde o início da escolaridade;

- O ensino que proporcione uma prática intensiva - deve esta aprendizagem ter frequentes momentos de escrita pessoal, de resolução de exercícios modulares e sistematizados com momentos de produção inventiva e crítica;

- O ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever) - implica, a aprendizagem da escrita, o conhecimento de muitas acções com ligação à planificação, de textualização e de revisão.

- O ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes - com uma aprendizagem que deve ser de carácter diverso quanto aos géneros textuais relevantes, para que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo, mas, ainda, para acederem à realização de funções, por meio dos trabalhos escritos realizados;

- O ensino sequencial das actividades de escrita - o ensino da escrita será consistente quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais, para que venham a ganhar progressiva autonomia na produção textual, para, assim, poderem expressar sentimentos, ideias, opiniões, formular conceitos e conhecimentos mas, ainda, para registar vivências e projectos pessoais;

- O ensino que permite uma regulação externa e interna da produção textual - esta aprendizagem enriquece-se pelo confronto de interpretações sobre o mesmo texto, sendo que nesse confronto surja a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos;

- O ensino que assegure uma gradual complexidade da produção textual - visto ser uma aprendizagem que exige, do aluno, tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, perante as exigências de gradual complexidade, nos vários anos de escolaridade.

Referem, ainda, os autores acima citados, que, para que se possa concretizar esses princípios, devem privilegiar-se estratégias que encontrem aplicação em acções sobre o processo de escrita (facilitação processual, escrita colaborativa, reflexão sobre a escrita) mas, ainda, sobre os contextos de escrita, no que se refere à integração de saberes e à realização de funções.

Em nossa opinião, cabe ao professor o poder de desencadear as diversas situações em que se recorre à escrita, pois a escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é frequentemente escrever textos.

Com o avançar dos níveis de escolaridade e com conseqüente domínio da escrita, os aspectos mecânicos (desenhos das letras) e convencionais (ortografia) são automatizados, Essa necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras só surge quando aparece um problema, que surja por dúvida, ou por uma falha, durante a produção textual. Esta capacidade deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas a realizar pela competência compositiva. Para tal, o aluno activa conteúdos e decide pela integração, ou não, desses conhecimentos, articula-os com outros elementos do texto e dá-lhes uma expressão linguística, respeitando as exigências de coesão e de coerência.

Nesta linha de pensamento, quem escreve tem ao seu alcance a tomada de decisões de como vai organizar a informação no texto, partindo de uma estratégia de desenvolvimento, até à escolha do léxico que pode utilizar.

### **3 - Formação de Professores**

*“...importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992).*

#### **Breve Perspectiva Histórica da Formação de Professores**

Com a Reforma do Ensino Superior (Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março), o título académico de licenciado passou a ser atribuído ao fim de um ciclo de estudos de 3 ou de 4 anos, quando no passado o título equivalente era designado por bacharel. Pelo contrário, antes da Reforma, à formação superior de 5 anos era atribuído o título de licenciado.

Surge, assim, no mercado de trabalho, a existência de diferentes formações e competências, a que corresponde o mesmo título académico, daí tornar-se necessário referenciar o mesmo com a indicação do período em que foi obtido. No entanto, surge a Portaria nº 782/2009, que estabelece a Regulamentação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), ignorando a diferença anteriormente referida, pois no Anexo III atribuiu o mesmo nível ao bacharelato e à licenciatura (nível 6), sem diferenciar se os títulos foram obtidos antes, ou depois da Reforma.

Esta classificação desvaloriza a qualificação profissional de centenas de milhar de licenciados pré - Bolonha, na medida em que, não só colide com o reconhecimento das suas qualificações profissionais, aceite há dezenas de anos pela Sociedade, como também colide com o próprio ordenamento jurídico nacional, em especial na parte referente ao reconhecimento nas formações de nível superior, nomeadamente com o estabelecido na Lei n.º 9/2009, de 4 de Março, relativa a reconhecimento de qualificações profissionais.

Nos termos dos acordos do processo de Bolonha, de que Portugal é, desde o primeiro momento, signatário, ocorreu, recentemente, no nosso País uma reestruturação profunda do quadro legal do sistema do ensino superior. O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, tendo como referência a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, adoptada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, estabelece, na perspectiva da preparação para a generalidade das profissões, dois graus académicos de formação superior principais:

a) O grau de licenciado, correspondente ao 1º ciclo de estudos do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, Noruega, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha - cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, supra-citado.

b) O grau de mestre, correspondente ao 2º ciclo de estudos do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na reunião de Bergen, supra-mencionada - cf. especialmente o artigo 15.º do referido Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008.

Entendeu o poder político adoptar a designação de licenciatura para os novos primeiros ciclos de formação. Esta decisão, dificilmente entendível, mas que naturalmente se respeita no quadro democrático, levantou, desde o primeiro momento, em muitos cidadãos, uma grande preocupação sobre futuras confusões entre designação e competências associadas, com a correspondente injustiça que se poderia perspectivar. As licenciaturas anteriores à reforma correspondiam, na generalidade, a formações acumuladas correspondentes a ciclos longos, que conferiam qualificações de base reconhecidas pela Sociedade, como adequadas para o início de exercício de profissões com responsabilidade e níveis de complexidade elevadas.

A portaria n.º 782/2009 adota, no seu Anexo III, um alinhamento de reconhecimento de qualificações de ‘Bacharelatos e Licenciaturas’, sem qualquer reconhecimento da diferença inequívoca de qualificações entre as novas licenciaturas, primeiros ciclos que têm, de facto, relação com os antigos bacharelatos, e as antigas licenciaturas, que representam um nível acima do dos bacharelatos.

Não pode ser omitido que o termo “licenciado” se refere a níveis de formação académica marcadamente diferentes, consoante diga respeito ao sistema anterior, ou ao que está actualmente em vigor.

Assim, a mesma designação, está efectivamente a referir-se a níveis de qualificação diferentes, sendo adequado que a actual licenciatura esteja associada ao nível 6 (no mesmo nível do antigo bacharelato) e a antiga licenciatura dos regimes de ciclo longo anteriores ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, de que são titulares muitas centenas de milhares de licenciados, figure no nível imediatamente superior, nível 7, nível com correspondência ao do actual mestrado.

## O conhecimento e as crenças constroem-se

O professor, tal como qualquer outro profissional, orienta a sua conduta em função do conhecimento e crenças que possui. O conhecimento e as crenças começam a construir-se muito antes que o professor em formação tenha decidido dedicar-se ao ensino. Estas premissas afectam directamente a interpretação e valorização realizadas nas experiências de formação. Esta modalidade de formação a que Marcelo (2002,a) denomina de *aprendizagem por la observación*, é uma aprendizagem, muitas vezes inconsciente e chega mesmo a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

Assim, os professores, no início de carreira, trazem consigo perspectivas idealizadas numa visão de aluno/professor (Bullough, 1989). Segundo este autor, a “auto-imagem” que o professor traz é resultado dos anos de experiência como aluno e como familiar de alunos. É visto como o professor principiante encara a formação, rejeitando ideias, conceitos e até comportamentos que não se encaixam nas suas representações, dando valor e credibilidade às ideias que confirmam o seu ego.

Liston e Zeichner (1993) afirmam que as perspectivas, os conceitos e as disposições com que o aluno chega à instituição de formação inicial influenciam, em grande parte, aquilo que ele aí aprenderá. As representações (percepções) sociais baseiam-se, ainda, em valores que variam segundo o grupo social em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pelas situações. Daí que estão relacionados com sistemas de pensamento mais abrangentes, ideológicos e culturais, e ainda com o estágio dos conhecimentos científicos, com as condições sociais e com a experiência individual e afectiva do indivíduo.

No início da sua prática, os professores valorizam o saber da experiência em detrimento da teoria. No entanto, Marcelo (1991) discorda desta opinião, e seguindo a linha de Dewey (1938), afirma que experiência *no es sinónimo de educación* e acrescenta que valorizar a experiência pressupõe quão agradável ou desagradável é essa experiência. Esta não se gera no vazio, mas, pelo contrário, adquire-se a partir de estruturas conceptuais apreendidas anteriormente pelo indivíduo, para saber qual os efeitos que essa experiência terá na transferência de conhecimentos em experiências futuras. Marcelo considera que o conhecimento prático do professor surge a partir da experiência e por transmissão oral.

O pensamento prático do professor é uma mescla de teorias formais, crenças, valores e conhecimentos extraídos da experiência pessoal e profissional, adquiridos a partir da cultura profissional e extra profissional. Compõem-se de esquemas de interpretação, decisão, actuação e valorização acerca da prática, gerados na acção e aplicados na mesma. O pensamento prático, próprio de cada profissional, resultante de um desenvolvimento histórico, complexo e singular é um pensamento cheio de mitos, crenças e ideologias, sendo obstáculos ao desenvolvimento de um novo conhecimento. Este pensamento é conservador, gerado na experiência e alimentado na tradição, influenciado pela cultura e ideologia dominante e as exigências adaptativas da estrutura social da instituição escolar (Pérez e Gimeno, 1988).

Para explicar melhor o pensamento prático do professor, Zeichner e Tabachnick (1982), diferenciam a estrutura interna do pensamento prático do professor entre as ideologias didácticas (conjunto de crenças sistemáticas acerca do ensino/essenciais ao ensino) e perspectivas didácticas (conjunto coordenado de ideias e acções que o professor utiliza na presença de uma situação problemática/modo ordinário de pensar e sentir do professor ao actuar sobre uma situação). Em cada concretização pessoal do pensamento prático do professor pode perdurar uma ou outra componente, ideias explícitas ou fragmentos ideológicos inconscientes.

O processo de produção de competências é um processo multidimensional, individual e colectivo que depende do contexto e do projecto de acção.

As competências surgem partindo da mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional. O conceito de competência traduz “o saber encontrar e por em prática respostas apropriadas ao contexto na realização do um projecto” (Canário, 2001:30). A produção de práticas pedagógicas pressupõe um processo de aprendizagem colectiva, do qual emergem as competências individuais, remetendo assim, para processos de socialização profissional (Canário 2001:31).

O conhecimento do professor está intimamente ligado às crenças, chegando mesmo a confundir-se com elas (Ennis; 1994; Housner & French, 1994, cit. Onofre 2003). Marcelo (2002,a), citando Pajares, afirma que as crenças se distinguem do conhecimento pela clara conotação afectiva e avaliativa que possuem: *“El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio”* (Pajares, 1992:390, apud Marcelo, 2002,a). As crenças formam-se muito cedo e tendem a perpetuar-se no tempo, muitas vezes, sobrepondo-se à razão, ao tempo, à escola ou à própria experiência.

Segundo Marcelo (2002,a;b), os professores entram na formação inicial com crenças pessoais acerca do ensino, com a imagem de bom professor, a imagem de si mesmos como professores e a sua memória como alunos. Geralmente, estas imagens pessoais permanecem inalteráveis ao longo da formação e acompanham o professor durante a sua vida profissional. Estas vão influenciar a forma de como aprendem e ensinam, assim como os seus processos de mudança. O mesmo autor não deixa de salientar que, da mesma maneira que desenvolvemos conhecimentos e crenças acerca do ensino, dos alunos, da forma como ensinamos, também a forma como conhecemos um determinado conteúdo, ou disciplina, irá influenciar a nossa forma de ensinar.

Onofre (2001. cit. Marcelo 2002,a) argumenta que as diferenças no comportamento observável dos professores, ao considerarmos o conteúdo que se ensina e se aprende, está relacionado com a função do domínio que estes têm do conteúdo que ensinam. Neste sentido, a diferenciação entre crenças e conhecimento deve ser *“entendida como uma diferença entre dois níveis interrelacionais da cognição, e não como dois tipos de cognição independentes”* (Onofre, 2003:57).

Onofre (2003) considera que grande parte do sucesso da formação inicial de professores dependerá da aplicação de meios de formação que considerem esta relação entre crenças e conhecimento e que a construção do conhecimento deverá ser feita através de experiências directas, vivenciadas pelos professores e não de experiências “relatadas” por outros, em que estes não passam de meros receptores.

*“A formação deve encontrar processos que permitam procurar individualizar e personalizar a apropriação de experiências de aprendizagem que propõe aos candidatos a professores, permitindo fomentar a emergência de estilos pessoais de olhar e apreender a realidade, os seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos, o que implica conceder-lhes o protagonismo em muitas fases do processo de formação”*(Onofre, 2003:58).

## Aprender a ensinar

Durante a formação inicial de professores, a Prática Pedagógica tem sido enfatizada por muitos autores como o momento privilegiado do processo aprender a ensinar. Esta é considerada como uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. A prática é o espaço privilegiado de integração de competências, mas, isto só é possível, se houver uma reflexão sistemática por parte do professor sobre o que faz e porque o faz (Alarcão, 1996 e Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional do professor é encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado. Para o referido autor, o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas, pelo contrário, um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

Do ponto de vista do aprender a ensinar, os professores passam por várias etapas ao longo da sua vida profissional (desenvolvimento profissional). Estas vão desde a preformação, formação inicial, iniciação e formação permanente. É no primeiro ano de ensino que os professores fazem a transição de estudantes a professores e fazem-na através de uma série de estádios e transições que são irreversíveis. A mudança ocorre por interação entre as características pessoais e a estimulação do meio, o que corresponde a factores de maturidade do professor e à socialização profissional (Marcelo, 1999).

A maturidade do professor para Pickle (1985), citado por Marcelo (1999), é atingida através de um processo dinâmico que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica.

Esta maturação profissional surge desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos seus “superiores”, até uma maior compreensão de si e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal. Marcelo (1999), citando Sprinthall e Sprinthall (s/d) considera que a conduta do professor pode ser determinada pela etapa de desenvolvimento em que este se encontra. A maturidade vai-se adquirindo, progressivamente, até atingir um pensamento universal e se conseguir chegar à abstracção relacional.

Ao iniciarem a prática do ensino, os professores vivenciam um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos muitas vezes desconhecidos e no qual adquirem conhecimentos, competências e atitudes capazes de desenvolver um ensino de qualidade. Para Feiman (2001), neste período da vida profissional, os professores têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar.

Em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes, Fuller (1955, cit. Marcelo, 1999) descobriu que as preocupações dos professores principiantes são diferentes das preocupações dos professores que já atingiram um maior grau de maturidade e identificou três níveis de preocupações: preocupações sobre si mesmo; preocupações sobre as tarefas; e preocupações sobre os alunos. Embora o mesmo professor possa ter preocupações enquadradas em mais que uma etapa e uma delas seja dominante.

Neste modelo, o conceito “preocupação” desempenha um papel muito importante na medida em que defende que é preciso ter em conta quais as necessidades e exigências específicas dos professores para que se dê o processo de mudança. As etapas de preocupação dos professores tal como as etapas de desenvolvimento cognitivo processam de modo evolutivo (Marcelo, 1999).

O professor, enquanto adulto, evolui ao longo da vida, aprende e implica-se em situações formativas. Esta evolução não é só fisiológica mas também cognitiva, moral e pessoal (Alarcão & Tavares, 2003).

As diversas investigações sobre estudos que pretendem estabelecer uma relação entre as idades e os ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais *“mostram que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc. Parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida do professor e da sua carreira”* (Marcelo, 1999:62).

O desenvolvimento de competências profissionais é visto como um processo evolutivo igual ao que ocorre nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal (Leithwood, 1991, cit. Marcelo, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Para Leithwood, a primeira etapa corresponde ao desenvolvimento de destrezas de sobrevivência, em que o professor chega a dominar as destrezas de gestão da aula, embora alguns ainda não consigam reflectir sobre o modelo a utilizar. Ao nível do desenvolvimento pessoal, esta etapa corresponde à fase de auto percepção e concretismo cognitivo.

O ciclo de carreira de um professor não é um processo unívoco e deve ser entendido como um processo influenciado pela dimensão pessoal e organizacional. Os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral (Marcelo, 1999).

Estes autores mostram que os professores principiantes se voltam para si mesmos. Pelo contrário, é sinal de amadurecimento quando os professores se preocupam com a turma.

Entendemos, desde logo, que aprender a ensinar consiste nesta perspectiva, em avançar em direcção ao aluno.

## A Supervisão sua importância na qualificação da Prática Pedagógica

*“ A supervisão é um processo facilitador do desenvolvimento profissional dos professores, proporcionando-lhes feedback a partir das interacções na sala de aula e ajudando-os a utilizar esse feedback para tornar o seu ensino eficiente ”.*

Allan A. Glathorn (1984 :2)

A Supervisão é, hoje, um termo comum usado para designar “orientação da prática pedagógica”, ou estágio pedagógico e definida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, (Isabel Alarcão e José Tavares, 2003:15).

Surge, assim, a noção de supervisão como um processo que tem lugar num tempo contínuo, visando o desenvolvimento profissional do professor.

Em Portugal, a supervisão tem vindo a ser aplicada na formação de professores, com base na orientação da prática pedagógica, quer ao nível da formação inicial, como também da formação contínua.

Muitos autores têm procurado estudar esta temática e entendem a figura do supervisor como a figura que nas escolas exercem uma função de regulação, de orientação das práticas, de ajuda, colaboração, estimulação de uma reflexão consciente e aprofundada que conduz os professores a tomadas de decisão mais fundamentadas.

A Supervisão deve ser entendida como parte de uma grande visão (*super-vision*) da educação. Segundo Mosher (1972.p.3) “*Supervisão é ensinar os professores a ensinar*”.

Assim, na perspectiva de Schoomaker, Sawyer & Brainard (1988) a Super-Visão requer uma prática como modo de aprendizagem, vivida como adultos, mas também como estudantes, na sala de aula, na escola e na comunidade.

Em Supervisão enfatizam-se os princípios éticos e morais propostos pela Educação e pela sociedade. No entanto, é ainda preciso clarificar o seu conceito e práticas (Schoomaker, Sawyer & Brainard, 1988).

O conceito de supervisão emergiu da prática docente, no início do século XIX, e evoluiu, até hoje, nos seus objectivos e concepções, tendo como base as correntes pedagógicas sobre os objectivos do ensino.

A prática pedagógica dos professores, no seu desenvolvimento profissional, deve ser caracterizada por duas vertentes na aquisição de conhecimentos. Assim, por um lado, ser transmissora e facilitadora da construção de novos conhecimentos pelos alunos, permitindo-lhes desenvolver as condições necessárias para que possam aprender; por outro lado, proporcionar aos professores uma participação dinâmica na construção do seu conhecimento, desenvolvendo um estilo próprio na interacção contínua que estabelecem com os outros.

Refere Vieira que, “*a supervisão, no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação*” (1993:28).

Deste modo, qualquer processo supervisivo deve consistir numa visão alargada e envolvente de toda a actuação do professor, ou de uma escola, para que o supervisor tenha as condições possíveis para orientar o processo ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando de uma forma progressiva, para que adquira capacidades decisivas e seja capaz de efectuar reformulações mais apropriadas na sua intervenção e relação pedagógica com os seus alunos, visando o sucesso na aprendizagem.

Assim, a supervisão deverá ser centrada na resolução de conflitos, fazendo da escola um verdadeiro centro de investigação, facilitando a crítica, a discordância, a solução criativa dos problemas, melhorando a investigação e aliando a teoria com a prática. Nesta perspectiva, pretende-se determinar e melhorar o futuro individual e colectivo de todos os intervenientes, envolvendo toda a comunidade educativa, que só poderá ser determinado através da “mestria humana” - capacidade humana de compreender e interpretar o conjunto de todos os complexos dilemas e paradoxos inerentes à condição humana (Schoemaker, et al. 1988).

A situação de prática orientada tem como principal objectivo a iniciação do professor estagiário à profissão, em que a experimentação e a reflexão são elementos auto-formativos e implicam uma autonomia progressiva e descoberta de novos potenciais pelo professor.

Numa perspectiva evolutiva, o supervisor deixou de ter o papel de inspector para passar a ter o de facilitador e encorajador do desenvolvimento do professor, devendo valorizar as experiências e saber de que o professor é portador e incentivá-lo à reflexão. Ao facilitar o desenvolvimento do professor, também ele se desenvolve, porque aprende ensinando (Alarcão, 1996).

O supervisor é um profissional experiente que permite ao estudante/professor praticar e confrontar-se com problemas reais, cujas soluções obrigam à reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, de experiência adquirida pelos erros cometidos e à consciencialização da necessidade e valor do espírito de inter-ajuda, assim como do seu constante aperfeiçoamento (Alarcão, 1996). Segundo Zeichner (1993), o supervisor deve ajudar os professores a desenvolver capacidades de reflexão, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

No estágio pedagógico, a figura do supervisor/orientador assemelha-se à do “mentor”, habitualmente utilizada para identificar o professor com experiência, que orienta e prepara os professores principiantes e os ajuda a adaptarem-se e a compreender a cultura da escola, durante os seus primeiros anos de ensino. Um mestre na competência de ensino, que estabelece boas relações com os outros professores, bom ouvinte e sensível às necessidades dos professores principiantes (Marcelo, 1999, 2002).

O papel do supervisor é, sem dúvida, o melhor para ajudar o professor a melhorar a sua própria prática e determinar as visões actuais de poder e autoridade.

Os professores estagiários podem aprender a inovar se tiverem professores experientes que promovam a mudança na sua própria aula. Este processo de inovação é maximizado quando existe uma estreita ligação entre o estabelecimento de ensino superior onde se realiza a formação inicial e a escola em que se desenvolve o estágio, ou a Prática Pedagógica (McIntyre e Byrd, 1998).

O principal critério para valorizar e classificar os diferentes programas de iniciação é a quantidade e a qualidade de experiências e actividades que envolvem os professores principiantes. Aponta-se, hoje, para uma formação inicial e ao longo da vida, em que a prática pedagógica corresponde à primeira fase de iniciação do exercício das funções docentes.

A prática pedagógica das escolas/Instituições Superiores de Educação também denominado estágio pedagógico, como componente fundamental da formação inicial, representa a primeira etapa da iniciação ao trabalho e o primeiro contacto do professor estagiário com a prática e o mundo complexo e incerto que é a sala de aula, sendo considerada uma fase de insegurança e ansiedade provocada pela falta de autonomia e de “*choque com a realidade*” (Formosinho, 2001; Veenman, 1984; Schön, 1983; et al.).

A docência, enquanto profissão, tem uma *praxis* que lhe é característica e, que, à semelhança das outras profissões, se concretiza na prática. Ou seja, o exercício da profissão docente enquanto acto social, cultural e cientificamente específico tem particularidades que o identificam e, ao mesmo tempo, o distinguem das outras profissões (Sá-Chaves, 1997).

A situação de sala de aula caracteriza-se pela sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, requerendo um professor prático, um artista e um investigador, capaz de criar e elaborar a os seus próprios esquemas e instrumentos de análise e experimentando estratégias diferentes em cada situação. Essa práxis tem subjacente um saber próprio, de múltiplas dimensões, e que tem a ver com as histórias de vida de cada professor, as suas experiências fora da instituição de formação, como criança, adolescente e adulto, mas também um saber específico que, normalmente, se designa por saber profissional (Sá-Chaves, 1997).

A supervisão pedagógica das práticas deverá articular-se em três domínios. Em primeiro lugar, ao nível da cognição, desenvolvimento da criança, desenvolvimento do adulto, motivação e comportamento, pedagogia da disciplina e pedagogia geral (Darling-Hammond, 1992); em segundo lugar, deve existir uma separação entre a avaliação e outras componentes importantes de um programa de crescimento profissional (Costa, Garmston e Lambert, 1988); por ultimo, e o mais importante, os valores e assunções psicológicas do modelo de supervisão que, mesmo assim, deve estar de acordo com os valores e assunções do modelo de ensino.

Em Laniera (cit.por Loureiro, 2000:41) identificamos as seguintes concepções:

O professor como pessoa afectiva: compreende os sistemas de formação para os quais as características pessoais e humanas são determinantes para a investigação e formação;

o professor como sujeito com determinadas capacidades. Compreende os programas de formação que por sua vez, colocam a tónica no treino de competências e de comportamentos;

o professor como sujeito decisor. Compreende os programas que valorizam sobretudo os elementos cognitivos da actividade docente.

Em Imbérnon, citado por Loureiro, aquelas tendências de formação dão lugar aos paradigmas assim enunciados:

Paradigma pressagio/produto - onde se valoriza a competência docente em função da sua personalidade;

Paradigma processo/produto - sendo este paradigma influenciado pela relação dos resultados dos alunos e os processos utilizados pelos docentes;

Paradigma mediacional - aqui a psicologia cognitiva tem papel de relevo, pois o professor é influenciado pelos processos psicológicos de que é portador;

Paradigma contextual/ecológico - a vida da aula ganha especial destaque, contribuindo para o seu estudo os projectos de Investigação - Acção.

Embora sabendo que diferentes trabalhos têm caracterizado e definido os modelos de supervisão, pensamos ser pertinente fazer uma breve referência acerca dos mesmos, tendo em conta quem supervisiona e quem é supervisionado.

A supervisão clínica inicia-se no final dos anos cinquenta, por Anderson, Cogan e Goldhammer em Havard, que a consideram como uma resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, com base na inspecção e no controlo.

Com o passar do tempo, a supervisão clínica foi-se distanciando da perspectiva anteriormente referida, passando a um processo cíclico de planeamento, observação e de diagnóstico. Os iniciadores da supervisão clínica fizeram parte fundamental do programa de educação do professor, como forma de apoiar os seus professores internos. Os autores referidos, anteriormente, conceberam - na como sendo um processo no qual o supervisor e o professor se envolviam numa série de momentos sequenciais, que, ao serem repetidos, formavam um ciclo de supervisão.

Alarcão (2002) evidencia o desempenho do professor enquanto agente curricular. Com Zeichner (1990), remete-nos para programas de formação de professores, os quais assentam em três dinâmicas:

- tradicional, onde o ensino se entende como uma prática artesanal (o docente é visto como um artesão);

- técnica, em que o professor é apresentado como um técnico que executa um plano;

- radical, que vê o professor como um crítico, um profissional autónomo, com atitude investigava face à prática.

Vieira (1993) refere-se à visão radical do professor, como um crítico que visualiza práxis para além dos muros da escola. Em relação à supervisão pedagógica, a autora enquadra estes cenários como forma de construção de novos saberes.

Os trabalhos de Vieira têm sistematicamente apontado para a negociação de saberes, tendo em vista a autonomia quer dos formandos, quer dos próprios discentes. No campo da supervisão pedagógica, indica três grandes áreas: supervisão, observação e didáctica. A primeira refere o processo da monitorização da prática nas suas dimensões analítica e interpessoal. Aqui se incluem os princípios e regras que regulam a supervisão, bem como os estilos e modelos. Na área da observação, Vieira aponta este processo como fundamental e necessário, onde se incluem as finalidades, objectos e formas de observação da prática supervisionada e que deve visar sempre a reflexão. Na área da didáctica, a autora indica-nos o campo especializado da reflexão/experimentação, tendo em conta a planificação, a execução e a avaliação. Quanto a estes aspectos, tanto supervisor e supervisionado desenvolvem competências/atitudes, saberes/capacidades numa perspectiva de colaboração e negociação.

Perante o exposto, e tendo em conta o domínio da língua, nomeadamente na aprendizagem da escrita e da leitura, apresentamos os parâmetros de uma aula cuja feição se aproxima da perspectiva supervisionada encontrada em Vieira (1993:196):

- encontro pedagógico;
- pressupostos: saberes académicos e sociais desiguais e intenção de construção colaborativa de saberes;
- processos : transmissão negociação, aquisição;
- finalidade: construção de novos saberes;
- negociação dos assuntos e dos papéis;
- controlo e iniciativa;
- distribuição de direitos e deveres;
- autonomia/autonomização de aprendizagem;
- gestão e aprendizagem/competência académica;
- competência de aprendizagem/dos assuntos/dos papéis;
- aprender a aprender;
- interação/comunicação pedagógica;
- formas de organização da interação;
- dimensão interactiva da aprendizagem;

Referimos que, no nosso trabalho, no que concerne ao ensino e aprendizagem da escrita, ao enquadrar-se numa prática supervisionada, valorizar-se-á a investigação, dentro da sala de aula e para além daquela, com um professor/investigador cuja postura reflexiva e experimental se enquadra na resolução de problemas reais do quotidiano, sempre numa visão de Investigação - Acção.

## A importância da Formação de Professores e a Prática Pedagógica

Para realizarmos esta análise, valemo-nos dos estudos de Alarcão, Nóvoa, Schön Zcheinner..., entre outros, que preconizam a pesquisa da/na própria prática docente, a competência reflexiva e a definição da entidade do professor como profissional em contínua formação.

Os professores constroem as suas práticas partindo, segundo Chartier (2002), do que vai sendo estudado e discutido no meio académico e transposto para textos. É neste processo, partindo das suas reinterpretações, que analisa o que é possível e pertinente para ser feito na sala de aula. Deste modo, e nesta reconstrução, as práticas escolares de um modo quotidiano vão surgindo como apropriações activas e sempre em construção.

As mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer no aspecto didáctico, como nas definições dos conteúdos a serem ensinados, como ainda acontecem aspectos pedagógicos, no que se refere à organização do trabalho, fazendo ambos parte da realidade do quotidiano escolar.

Referenciamos Certeau (1994), no referente à prática pedagógica do quotidiano do professor, onde essa prática se vai construindo através de estratégias e táticas. Se as estratégias produzem, mapeiam e impõem as regras, as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas.

Neste cenário, os professores não se apropriam, apenas, das mudanças apresentadas nas orientações oficiais, de modo a realizá-las, segundo as estratégias apresentadas, mas recriam essas orientações a partir das suas táticas.

Segundo Morais (2004), Morais e Albuquerque (2005) e Ferreira e Leal (2006), no que concerne à prática pedagógica na aprendizagem da escrita, referenciam estes autores, que os professores devem priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, a capacidade de apropriação da escrita e a habilidade meta fonológica e o desenvolvimento da capacidade de leitura e de produção de textos. No entanto, neste trabalho, é preciso delimitar, em cada ano do 1º Ciclo, as expectativas de aprendizagem, dependendo delas os critérios de avaliação e o nível de exigência (Leal, 2005).

Em Portugal, torna-se necessário mudar o ensino da capacidade de ler e escrever aos mais pequenos, assim como ensinar aos futuros professores a capacidade de ensinar a ler e a escrever, trabalho comum a outros países.

Creemos que as reflexões, as conclusões, as atitudes e as acções que alguns desses países já efectuaram podem ter um papel muito significativo a desempenhar na efectiva renovação das práticas pedagógicas que se vão iniciando em Portugal.

Entendemos que o conceito actual de formação de professores está centrado na articulação de dois componentes curriculares: o conhecimento teórico e o conhecimento de ensino.

O conhecimento teórico que deve ser apresentado ao aluno/futuro professor, significa determinar o domínio de conhecimento transversal e específico. Assim, oferecendo-lhes meios e divergentes campos de estudos que lhes permitam ser capazes de produzir reflexões que revelem relativo amadurecimento nesse campo do conhecimento, será o caminho a seguir.

Então, será necessário o estímulo e o exercício da capacidade crítica e se as concepções de educação defendem a autonomia do educando, o professor deve receber uma formação baseada na flexibilidade e abertura de currículo. Pensamos que esta flexibilidade e abertura favorecerão ao estudante não só conhecimentos necessários ao seu desempenho profissional, mas também capacidades e habilidades de produzir esse conhecimento e de continuar a sua formação.

O estagiário deve ainda desenvolver conhecimento de ensino, que tenha oportunidade de experienciar a prática pedagógica, conseguindo, com isso, espaço e tempo para associar o conhecimento teórico à prática e poder discutir com os professores/formadores a construção da acção pedagógica. O que lhe fornecerá apoios para não se tornar um profissional que se limita a repetir modelos ultrapassados, mas para se tornar um profissional reflexivo que saiba reflectir sobre o ensino, pesquisar e tomar decisões, desenvolvendo, inclusive, uma postura de professor pesquisador do ensino, de modo que influencie o seu ambiente de trabalho de forma significativa e harmoniosa.

Neste pensamento, surgem nas Escolas Superiores de Educação, as disciplinas de Didáctica e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e outras, em consonância com o Estágio Supervisionado, onde se procura envolver o professor aprendiz (estágio) numa reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho, a partir da elaboração de projectos para construção de conhecimentos e para intervenção na escola, objectivando o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa em relação à sua futura prática docente, levando-o a perspectivar a sala de aula não como o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento acabado, mas como um espaço onde procura continuamente o conhecimento.

## O papel da Supervisão no 1º Ciclo do Ensino Básico

São vários os autores que têm dedicado o seu interesse ao estudo da supervisão na formação de professores, apontando para distintos modelos.

Essas diferenças baseiam-se, sobretudo, na função do supervisor segundo o seu grau de intervenção, mas ainda na organização dos processos ou ciclos de supervisão. No entanto, todos eles apontam para o trabalho conjunto, que os professores realizam, tanto dentro como fora da sala de aula, tendo como objectivo a eficácia do ensino e o desenvolvimento profissional e humano do docente.

Considerando a função do supervisor a de garantir a qualidade de ensino, de modo a torná-lo rentável para uma melhor aprendizagem dos alunos, também é importante a preocupação com a satisfação profissional dos professores com quem ele trabalha.

Nesta perspectiva, Glathorn (1984) aponta quatro modelos de Supervisão: A supervisão Clínica; A Supervisão Cooperativa; A Supervisão Auto-Dirigida ou Reflexiva e ainda a Supervisão Administrativa.

Considera, este autor, como Supervisão Clínica, o processo intensivo que ocorre através do trabalho do supervisor com o grupo de professores, e que assenta na elaboração dos planos de aulas e análise dos dados obtidos, tendo como objectivo a melhoria do ensino e da aprendizagem, concluindo com a análise das observações feitas. Este ciclo supervisorio repete-se várias vezes durante o ano, fazendo parte de um plano sistemático, a fim de garantir a qualidade de ensino, terminando com a avaliação feita, pelo supervisor, dos professores em formação.

Referindo-se à Supervisão Auto-Dirigida ou Reflexiva, Glathorn (1984) considera-a um processo que permite ao professor trabalhar individualmente segundo as necessidades que sente, no sentido de melhorar a sua actuação, planeando sistematicamente a sua actividade de formação, através da reflexão na acção, e na análise dos resultados alcançados pelos alunos. Num ciclo de supervisão reflexivo, o professor pode socorrer-se do supervisor, que em colaboração com este o ajuda a definir objectivos, a analisar resultados e a planificar novas estratégias, cabendo ao professor orientar o trabalho, de acordo com o seu projecto e estilo pessoal.

Por último, mas ainda Glathorn (1984) considera a Supervisão Administrativa incidente sobre a organização escolar. Para o autor, este tipo de supervisão baseia-se, sobretudo, na função de controlo do funcionamento das estruturas da escola, destinando-se a verificar se todos cumprem as suas responsabilidades profissionais, bem como as orientações e as leis superiormente definidas.

Baseando-se nestes modelos, Glathorn propõe, ainda, um sistema diferenciado de supervisão que ajusta os modelos referidos às necessidades dos professores e aos seus estilos de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração as suas preferências e os diferentes contextos de trabalho de cada professor, exigindo, deste modo, diferentes formas e/ou adequadas de supervisão.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, qualquer um destes modelos de supervisão pode ser aplicado, de modo a ajudar os professores a resolverem os seus problemas, possibilitando o seu crescimento profissional.

Até ao momento presente, o modelo mais visível nas escolas do 1º Ciclo é a supervisão administrativa que surge com o nome de Inspeção Geral da Educação. Apenas, na formação inicial se processa um modelo de Supervisão Reflexiva.

## Perspectiva de uma formação prática - reflexiva

Estamos perante uma nova perspectiva da prática pedagógica, na formação de professores. Assim, a prática pedagógica reflexiva, segundo Zeichner (1993), é uma acção que atribui ao professor um papel activo na formação dos objectivos e meios do trabalho na medida em que ele, adoptando uma perspectiva sócio - interacionista, busca a prática como referência da teoria e a teoria como alimento para que tal prática seja de melhor qualidade.

Pretende-se que os alunos - professores, em formação, não concluem os cursos despreparados para ensinar, sem dominar o conteúdo, sem conhecer metodologias eficazes, ou estarem totalmente desestimulados para enfrentar futuras situações de turmas agitadas, indisciplinadas, apáticas ou passivas. É, pois, uma realidade que estes formandos observem e, na medida do possível, vivenciem por meio do estágio supervisionado, possibilitando-lhes o desenvolvimento de um perfil profissional, conscientes de que, mesmo como formandos, a sua formação é permanente. Estimulando a formação de um profissional independente, com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, atento à procura de novas respostas e novos encaminhamentos para o seu trabalho, estamos a formar verdadeiros profissionais de ensino.

Para tal, utilizamo-nos de um ensino reflexivo, que é uma forma sistemática de olhar para as nossas acções em sala de aula, identificando os efeitos dessas acções no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva de ensino, este profissional não é reduzido a um estágio de mera aquisição de competências e performances, mas, sim, é tido como uma pessoa activa, que actua e reflecte sobre a sua prática.

De facto, é condição *sine qua non* que as nossas orientações, que requerem uma aprendizagem voltada para o processo de reflexão, diálogo, pensamento crítico, conhecimento e saber contextual, sejam inseridas no meio ambiente de cada um.

Segundo Imbernón (2000), o ensino reflexivo é visto como “*a nova era requer um profissional da educação diferente, (...) para vê-lo, é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática*”.

O estagiário, visto desta maneira, adquire atitudes de um profissional responsável pelo seu aperfeiçoamento e preocupado com o seu desempenho como profissional da educação. No entanto, segundo Zeichneriano, é preciso que ele examine, esboce hipóteses e tente resolver dilemas observados na prática de sala de aula; esteja aberto a críticas para que possa construir conhecimento; esteja atento ao contexto institucional e cultural no qual se insere a prática pedagógica, o ensino; seja responsável pela sua formação profissional; procure trabalhar em grupo, pois é no colectivo que surge o desenvolvimento e o fortalecimento dos trabalhos. Agindo desta maneira, estará a reflectir sobre a prática docente, ficando mais ciente da importância do seu trabalho para a sociedade.

O futuro professor, com o conhecimento prático da realidade na sala de aula, durante a sua formação inicial, tem, assim, a oportunidade de sentir os problemas, observar “erros e acertos” no exercício da profissão, verificando a necessidade de mudança do processo de ensino ou de aprendizagem.

## O Professor do 1º Ciclo como utilizador da Língua Portuguesa

No presente trabalho, pretendemos despertar reflexões quanto à necessidade e importância de uma formação de professores voltada, desde a sua formação inicial, para o desenvolvimento de posturas pedagógicas (reflexivas), de um professor pesquisador no processo de ensino - aprendizagem da língua materna, mais especificamente no domínio da escrita. Concordamos, com Sim-Sim, quando afirma, que só pode ser professor quem tenha como pré-requisito a organização, a capacidade de estimular à aprendizagem mas, sobretudo, alguém que saiba usar competentemente a Língua nos modos oral e escrito. Segundo esta autora, deve o professor de português “*ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral ...*” (2001:29). Daí que, para que as nossas crianças cresçam linguisticamente de modo a tornar-se proficientes, começemos por lhes oferecer, nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e nas escolas, *input* linguístico de qualidade.

O docente, referido por Sim-Sim (2001), deve dominar o português europeu padrão, e o conhecimento explícito da língua, para que saiba utilizá-lo nas diferentes situações, quer sejam institucional, ou mesmo, em particular, na sala de aula. Cabe-lhe a competência de saber captar informação e inferir informação implícita. Deve ser fluente na oralidade, dominar diversos estilos, saber falar em público, prendendo a atenção da audiência. Deve ser um leitor fluente e crítico, escrever com clareza e correção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos diferentes géneros textuais. Mas, ainda, ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correção da sua produção oral e escrita.

Um professor para ser competente, nesta área, tem de ter conhecimentos sólidos sobre a estrutura da Língua Portuguesa, sobre as variedades socioculturais e geográficas, conhecer as características estruturais e funcionais dos discursos orais e dos escritos, distinguir as diferenças linguísticas entre o oral e o escrito mas, deve, ainda, ter aptidões sobre o sistema de representação gráfica do oral. Assim, cabe-lhe uma tarefa árdua de dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico em geral e sobre a leitura e escrita como processos psicolinguísticos.

Ainda na perspectiva de Sim-Sim (2001), o docente deve ter a sensibilidade de atender que as crianças nos chegam à escola com origens distintas do português - padrão e as aquelas que não o dominam apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Deste modo, deve saber intervir pedagogicamente, em conformidade. Constatase, por exemplo, que se uma criança não atingiu o nível de consciência fonológica, ou seja, a capacidade de dividir uma palavra em sílabas e segmentos e de distinguir sílabas acentuadas e átonas, não terá sucesso na aprendizagem da leitura e na escrita, sem antes se desenvolver um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência fonológica. Deve, este profissional, conhecer as regras do sistema ortográfico e do sistema de pontuação em vigor. Deverá atender que, a aprendizagem da leitura e da escrita terá maior sucesso, quanto maior for a riqueza e diversidade do léxico passivo e activo das crianças. Dominar a complexidade sintáctica da compreensão e produção de textos, para promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, deve servir-lhe de farol à prática pedagógica.

Respeitante ao desenvolvimento da oralidade - compreensão e produção - refere a autora, anteriormente citada, já concordando com Carter (1990), DES (1990-1), Harris & Wilkinson (1990) que as actividades de interacção e de exposição oral (o diálogo informal, o relato de experiências, a expressão de sentimentos e emoções), são espontâneos e não dependem essencialmente de uma aprendizagem escolar. Pelo contrário, são os diferentes momentos do uso da língua, de modo planeado, formais, específicos e especializados que têm de ser objecto de aprendizagem, como cruciais para a efectiva extensão do repertório da fala e, como tal, deve saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Nesta perspectiva deve ser um profissional capaz de investigar, projectar, reflectir sobre as suas práticas e as consequências de resultados numa dinâmica de planeamento, organização e orientação da sua intervenção educativa.

Perante o que apresentamos, concordamos com Sim-Sim (2001:33) quando refere que:

*“ o problema que coloca às instituições de formação inicial de professores é o de desenhar currículos de formação que garantam um domínio sólido destes conhecimentos na perspectiva da sua aplicação na intervenção educativa.” Porém, refere a mesma autora “tem de estar subjacente ao desenho destes currículos a consciência clara de que se trata de cursos profissionais, que preparam directamente, e ao nível esperado no ensino superior, para o exercício de uma profissão - no caso em apreço, a de professor de 1º Ciclo.”*

Nestes cursos, não cabe às escolas superiores de educação formar profissionais de educação como bons aplicadores de técnicas e métodos mas que não dominam a fundamentação do que estão a aplicar e são ainda incapazes de mudar práticas pedagógicas quando necessário e de acordo com resultados de investigação adequando, potencializando e promovendo o sucesso.

Finalmente, a formação de professores deve preparar para a prática do trabalho cooperativo:

“ *Para pensar e viver a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como instituição promotora de oportunidades iguais de aprender, como um lugar em que professores e alunos têm prazer em estar, em trabalhar, em construir, em descobrir. Como um espaço que, sem estar desligado do mundo e da vida de cada um e sem com eles se confundir, cria a distância necessária para os observar, compreender e neles vir a actuar inovadora e criticamente* “ (Sim-Sim (2001:33), citando Duarte (1996:81).

## A Socialização do professor

A formação de professores, na perspectiva de João Formosinho (2001), é uma formação que considera as aprendizagens, as experiências e os processos de socialização, tanto ou mais importantes, para o desenvolvimento humano e profissional, que as aprendizagens resultantes dos processos estruturados do ensino-aprendizagem.

O professor, enquanto pessoa, tem as suas vivências e a sua história de vida e, na sua actividade profissional, age e interage com os outros (colegas, professores, pais, alunos e comunidade).

O processo que os professores seguem para aprender a ensinar, isto é, para adquirir competências e habilidades docentes é explicado em diferentes perspectivas por Marcelo (2002,a). Uma primeira perspectiva salienta as preocupações dos professores como indicadores das diferentes etapas do desenvolvimento profissional: uma outra concebe o professor do ponto de vista fundamentalmente cognitivo e, aprender a ensinar é um processo de maturidade intelectual. Uma última enfatiza os factores sociais e culturais da profissão docente e a sua assunção por parte do professor.

Segundo o mesmo autor, esta última considera o período de iniciação profissional como um processo mediante o qual o professor principiante aprende a interiorizar normas, valores, condutas... que caracterizam a cultura escolar em que está integrado correspondendo ao período de socialização. Entendendo-se por socialização “ *es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización*” (Van Manen y Schein, 1979: 211, apud Marcelo, 2002,a).

O estágio de iniciação dos professores corresponde ao primeiro contacto do professor estagiário com a prática em contexto de sala de aulas, e corresponde ao período de socialização do professor no sistema. Marcelo (1999) considera que, neste período, o professor principiante esforça-se por aceitar os outros (colegas, professores e supervisores) e tenta alcançar um certo nível de segurança, por forma a poder lidar com situações problemáticas que ocorrem no dia-a-dia.

O professor, durante o processo de aprendizagem, adquire conhecimentos para que possa transmitir cultura e valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade, devendo adaptar-se ao meio, para poder compreender as necessidades do mesmo, correspondendo, com eficácia, às suas exigências. A nível institucional, o professor é influenciado pelos próprios colegas, pelos directores e pais, pelo currículo e pela administração. É, ainda, influenciado pela estrutura económica, social e política em que a escola se insere. Podemos concluir, assim, que, a socialização do professor depende, em grande medida, das suas experiências prévias, anteriores à formação, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. Este processo de socialização realiza-se através da prática, começa na formação inicial, é continuado através da iniciação à prática e continua ao longo da vida. (Marcelo, 1999, 2002,b).

Em nosso entender, esta visão integra o papel relevante da formação. No entanto, Estrela e Estrela (1997:65) consideram que “*a prática de ensino tende a contrariar e anular os efeitos da formação*” ao considerarem, tal como Stone e Moris, que o fenómeno de socialização é gerado em contacto com o meio, mas que o carácter abstracto e teórico do ensino da pedagogia não permite a aquisição de esquemas operatórios.

Para Praia (1991), a dicotomia teoria-prática é um dos pontos fracos da formação inicial de professores.

Feiman-Nemser e Floden (1986) valorizam a socialização exercida pelos colegas experientes na formação inicial e consideram que esta é uma forma de socialização negativa, pois conduz à manutenção de práticas vigentes, tornando-se os professores agentes passivos e facilmente moldáveis. Esteves (1995: 110) considera que “*a formação inicial de professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana*” o que resulta numa crise de identidade (Alves, 1997 e Marcelo, 2002,a) entre o “eu real” e o ideal do professor.

Marcelo (2002,a) considera que a formação inicial de professores requer um período de socialização profissional, em que o futuro professor vá incorporando e assimilando a cultura da formação.

O processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua, entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam e, em alguns casos, se enfrentam para gerar novas situações (Road, 1993).

O desenvolvimento profissional do professor processa-se por etapas e é influenciado pelo meio sociocultural em que está inserido. Só reflectindo e observando as suas práticas pedagógicas se descobrem as verdadeiras características, que realmente condicionam a prática do futuro professor (Pérez e Gimeno, 1988).

Assim, o período de iniciação profissional é o período em que é transmitida a cultura docente ao professor e este a integra na sua personalidade, e é ainda tempo de adaptação ao meio social em que se desenrola a sua actividade docente. Este processo poderá ser facilitado se o professor, no momento em que começa a ensinar, se integrar em culturas que lhe são conhecidas ou, pelo contrário, mais difícil, quando integrado em culturas que lhe são desconhecidas (Marcelo, 2002,a,b).

## Capítulo II - Estudo Empírico

### Compreender como se processa o ensino-aprendizagem da escrita

#### Introdução

*A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento (...) Ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo.*  
(Picado 2009 ;cit Bruyne et al,1977:29)

Após a pesquisa e sistematização de interesse teórico e de acordo com a temática e tendo em conta as definições de investigação, torna-se pertinente explicitar as opções metodológicas que serviram para compreender como é que as crianças aprendem a escrever, no segundo ano de escolaridade, resultando do trabalho de interação pedagógica entre Professor Cooperante e alunos em Prática Supervisionada.

Depois de reflectirmos sobre o tipo de investigação mais adequado ao nosso estudo, de modo a possibilitar as opções de métodos e técnicas de recolha de dados e a análise dos produtos análise dos produtos, mas, principalmente, que permitisse o seu processo descrito ao longo deste capítulo, apresentamos o Estudo Empírico.

Assim, optou-se por um estudo qualitativo e longitudinal de natureza descritiva/reflexiva porque pretendemos recolher informações, ao longo da duração da Prática Supervisionada (Outubro a Fevereiro). Ao termos optado por uma abordagem qualitativa, por ser um estudo intensivo e em pequena escala, aplicando-se técnicas de recolha de dados abertas em que a teoria se gera a partir dos dados da realidade (Goetz et Lecompte, 1980) e se introduziram dados que não tinham sido inicialmente previstos.

De acordo com a perspectiva da Investigação/Acção, esta é uma modalidade considerada excelente, possibilitando a compreensão e o desencadear de processos de mudança educativa, permitindo ao professor investigar o currículo que desenvolve com os alunos, para que possa perceber o processo da aprendizagem da escrita destes.

Neste enquadramento, ao longo desta II parte do presente capítulo, anunciamos e explicamos as decisões tomadas no plano de investigação, descrevendo as formas como se processou a recolha dos dados, a organização e apresentação dos mesmos.

Apresentamos as metodologias utilizadas e nas quais se desenrolou o processo de investigação, a descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

## 2.1. Metodologia utilizada na recolha de dados

Em Educação, recentemente, tem sido reconhecida a investigação qualitativa, como metodologia de pesquisa. Os investigadores educacionais reconhecem, cada vez mais, interesse por esta abordagem, devido a mudanças sociais e aos problemas que daí surgiam numa perspectiva educacional.

A Investigação/Acção pressupõe a recolha de informação sistemática, com o objectivo de promover mudanças sociais, (Bogdan et, Biklen 1994) pretendendo contribuir para a compreensão prática e científica, procurando explicações inovadoras para problemas educativos. Surge, neste âmbito, uma investigação prática para um problema concreto, ou mesmo para uma mudança que se pretenda operar no mundo real (Van den Akken, 1999).

Investigação/Acção é também vista, segundo alguns autores, como um meio muito importante para se atingirem certas aprendizagens ou tipos de saberes *locais*. Estes, segundo Perrenoud (1988), eram insubstituíveis da investigação fundamental. É pois uma forma de pesquisa que se assume como um misto de projecto científico e projecto social com um escândalo epistemológico útil (Ardoino, 1980; cit. Por Cortesão 1998). Tal acontece porque obedece a regras epistemológicas estabelecidas pela investigação tradicional e, ao mesmo tempo, procura encontrar e resolver um problema social.

Numa panorâmica geral, a Investigação-Acção é caracterizada pelo aproveitamento dos conceitos, das teorias, da linguagem, das técnicas e dos instrumentos com o objectivo de dar resposta aos problemas e interrogações que surgem nos diferentes âmbitos de trabalho. Relativamente à investigação socioeducativa, surgem-nos uma grande variedade de metodologias como: Investigação-Acção (Lewin, 1977; Pérez Serrano, 1990); Investigação Participativa (Quintana, 1986; AnderEgg, 1990); em Investigação Colaborativa/Cooperativa (Corey, 1953; Lieberman, 1986), que, segundo Quintas (1998), são as que apresentam maior utilidade, relevância e actualidade.

Estas metodologias dão-nos a possibilidade de, em simultâneo, se criar conhecimento sobre a realidade, a inovação, a produção de mudanças sociais, mas ainda a aquisição de competências pelos intervenientes.

Tal como referem Cortesão e Stoer (1999), o professor, pela metodologia de Investigação - Acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um baseado no professor como investigador e o outro que retrata o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

Assim, a formação do professor, realiza-se partindo da concretização designada pela interface de educação intelectual. O seu desenvolvimento permite a gestão, pelo professor, da diversidade presente na escola, na sala de aula... podendo esta ser encarada como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da escola democrática e do sistema educativo.

As principais características atribuídas à Investigação (Picado, 2009: cit, Cohen e Manion, 1994; Descombe, 1999) são :

- i) o seu objectivo é lidar com problemas reais, procurando diagnosticar um problema num contexto específico e solucioná-lo nesse contexto. A mudança é vista como parte integrante da investigação. Partindo de uma situação, de um problema, de uma prática real e concreta;
- ii) os professores trabalham em conjunto com os investigadores, sendo os principais intervenientes no processo de investigação, com uma participação activa. O investigador não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção;
- iii) a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. O objectivo é a resolução de problemas e daí o maior interesse pelo processo de mudança social exigido pela Investigação - Acção;
- iv) as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade.

Como refere Descombe (1999), trata-se de um processo com preponderância prática. Daí que não é distinguível o momento de produção de conhecimento e a aplicação do mesmo na prática do investigador. Assim, são generalizados os conhecimentos práticos apoiados quer nas teorias, quer num quadro metodológico. Esta metodologia é utilizada com frequência em trabalhos de investigação e muitas vezes se estabelece a equivalência entre metodologia e o conjunto de técnicas usadas numa determinada ciência. Segundo Esteves (2000), a metodologia corresponde a um corpo misto de conhecimentos, onde se interligam com as técnicas, usadas para a recolha de dados, sendo estas variáveis. Podem ser: entrevistas, questionário de inquérito, observação, avaliação através de critérios pré-estabelecidos, portefólio, diário, entre outras).

Graue e Walsh (1998), referem que a Investigação/Acção é uma modalidade de natureza social e particular, pois incide sobre a vida quotidiana dos sujeitos, daí ser exigente que o investigador tenha uma visão ética sobre a acção e os indivíduos aí envolvidos, actuando no sentido do respeito pelo outro. Daí, o investigador ter o cuidado de assegurar a privacidade e proteger o anonimato dos intervenientes, através do recurso a denominações fictícias, considerando, no entanto, o rigor na recolha da recolha de evidências.

Segundo Zubert-Skerritt (1996), a Investigação/Acção desenvolve-se de acordo com os seguintes passos: Planeamento (estratégico), Acção (implementação do plano), Observação (avaliação e auto-avaliação) e Reflexão crítica e autocrítica sobre o processo desenvolvido.

Em suma, a Investigação/Acção pressupõe que o professor é alguém capaz de interrogar a sua prática para, de seguida, escolher metodologias apropriadas, monitorizando os seus resultados.

## 2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

O termo “dados” pode ser um dado valioso, se o investigador o considerar como tal, ou se compreender o seu potencial, pois:

*“Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular - o do investigador”* (Bogdan & Biklen, 1994:149).

No processo de recolha de dados, na Investigação/Ação, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação.

Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência, ou dados, porque permitem por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos mesmos, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno.

Seguidamente, apresentamos algumas das fontes que tornaram possível a recolha de evidências para o nosso estudo: o diário de bordo com as respectivas notas de campo (registos das observações); o dossiê de grupo das alunos em Prática Supervisionada contendo planificações, guiões de aulas, recursos materiais estruturados, e reflexões; o portefólio de alguns alunos do 2º Ano e registos aí encontrados que consideramos pertinentes para a análise de conteúdo que pretendíamos realizar.

Assim, munimo-nos de algumas estratégias e meios para a recolha de dados da ação sobre o presente estudo. O portefólio, o diário de bordo e o inquérito foram os instrumentos que serviram para a recolha das evidências deste estudo e que nos proporcionando uma aprendizagem reflexiva.

## O portefólio das alunas de Prática Pedagógica Supervisionada

O portefólio foi uma das metodologias utilizadas, no nosso estudo, pelas alunas de Prática Pedagógica Supervisionada e ainda pelos alunos da turma (2º ano do 1º Ciclo).

O portefólio tem sido considerado um dos saberes a serem incorporados pelos professores-alunos e pelos mediadores (são os professores que se encontram regularmente com os professores-alunos), em articulação com a teoria e a prática. É considerado não apenas como um procedimento de avaliação, mas o eixo organizador do trabalho pedagógico, em virtude da importância que passa a ter durante todo o processo.

Numa perspectiva de avaliação, requer esta metodologia uma mudança desta concepção na formação de professores. Assim o professor deixa de ser o “examinador” e o aluno, o “examinado”. Actua-se em parceria, sem com isso se perder o rigor e a seriedade que a actividade impõe. Pelo contrário, a avaliação torna-se mais exigente, porque passa a ser, também, transparente. Porém, isso não significa retirar a responsabilidade do professor para transferi-la ao professor - aluno, mas possibilitar a este vivenciar o processo que ele possa desenvolver com seus alunos, de modo a que sejam superados os problemas que tanto temos combatido. No entanto, alerta Murphy (1997: 87), isso somente poderá ocorrer em ambiente que propicie o desenvolvimento profissional do professor, incluída a sua autonomia intelectual e condições adequadas de trabalho.

Tardif (2002:234) considera que os professores são actores competentes, sujeitos activos e que a sua prática não é apenas “*um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática*”. Isso significa que ele desenvolve e produz teoria da sua própria acção.

O trabalho do professor de avaliação durante o curso é avaliado por meio de um procedimento que ele poderá desenvolver com os seus próprios alunos, com o intuito de superação da avaliação classificatória e excludente e parte das produções do seu portefólio constitui-se de reflexões sobre as possibilidades do seu uso com alunos.

A opção pelo uso do portefólio baseou-se, também, na crença de que o professor constrói a sua autonomia enquanto se forma.

Em nossa opinião nada melhor do que a avaliação para contribuir com esse processo. Afirmamos, com a ajuda de Contreras (2002:204), que:

“ ... a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino na sociedade”.

Essa posição possibilita aos professores exercitarem o distanciamento crítico necessário ao trabalho pedagógico, que tem por objectivo a formação do cidadão, visando a sua inserção social crítica.

O portefólio possibilita, segundo Murphy (1997), avaliar as capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar colaborativamente, de conduzir pesquisa, de desenvolver projectos levando o aluno a formular os seus próprios objectivos para a aprendizagem, tendo em conta toda a trajectória percorrida.

Não se trata de uma avaliação classificatória, nem punitiva, mas, sim, na análise do progresso do aluno, valorizando-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portefólio se baseie em propósitos, cuja organização caiba ao aluno, para que se desenvolva o sentido de “pertença”.

Murphy (1997), considera que os portefólios oferecem uma das poucas oportunidades escolares em que os alunos podem exercer o seu julgamento, iniciativa e autoridade.

Segundo Villas Boas, (2001), a construção do portefólio, pelo aluno, rege-se por alguns princípios. Assim refere permitir-lhe: fazer escolha e tomar decisões; a reflexão sobre as suas produções; a criatividade, porque o aluno escolhe a maneira de organizar o portefólio e busca formas diferentes de aprender; a auto-avaliação, porque ele está permanentemente a avaliar o seu progresso; a parceria professor-aluno e entre alunos, eliminando-se acções e atitudes verticalizadas e centralizadoras; a autonomia do aluno perante o trabalho.

De facto, um portefólio de evidências de aprendizagens é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral). Quer o professor quer o aluno partilham responsabilidades na sua elaboração decidindo o que incluir no portefólio, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação.

As evidências de aprendizagem a incluir podem ser de natureza diversa e devem reflectir os aspectos destacados pelo currículo, pela escola, pelo professor e pelo aluno.

Nesse sentido deverão abranger todas as áreas do programa ou, pelo menos, as mais relevantes: ser diversificadas (escritas, visuais, orais); mostrar processos e produtos de aprendizagem; ilustrar diferentes modos de trabalho; identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos (utilização de materiais, de tecnologias); e revelar o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise, reflexão e selecção de trabalhos.

Assim, um portfolio poderá incluir relatórios, composições, pequenas reacções escritas a uma visita de estudo ou a testes, trabalhos individuais ou de grupo, trabalhos de casa, cassetes vídeo ou áudio com registos, desenhos, diagramas, reflexões do aluno (acerca da disciplina, duma situação problemática ou de qualquer tarefa de aprendizagem ou acontecimento) ou resoluções de exercícios e de problemas.

Todos estes trabalhos, devidamente datados, poderão ir sendo incluídos no portefólio por forma a fornecerem uma “fotografia” dos progressos, das aprendizagens, das necessidades e das experiências do aluno.

Esta metodologia, utilização do portefólio, segundo Murphy (1997), evidencia as seguintes vantagens:

- a contribuição para a adequação entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem.
- a diversificação dos processos e objectos de avaliação, nomeadamente, através da contextualização, ou seja, de uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem;
- a reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho;
- a participação activa dos alunos no processo de avaliação;
- a identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais características dos alunos, dada a natureza longitudinal dos portefólios;
- a facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis, pois ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos alunos;
- a ênfase no carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer o que contribui para melhorar a sua auto-estima.

Nesta perspectiva, o portefólio do professor é uma colecção razoavelmente pequena e criteriosamente organizada de materiais e recursos produzidos pelo professor, ou em colaboração com outros, que sejam representativos do seu trabalho, do seu estatuto profissional, da sua competência pedagógica, do seu conhecimento dos conteúdos que lecciona, de outros atributos pessoais e profissionais e, ainda, com espaço para reflexão e auto-avaliação, organizada num dossiê, ou noutro suporte.

Permite **igualmente** reflexividade (para conhecer, actuar, mudar, melhorar), implicação pessoal (o portefólio leva uma pessoa dentro), continuidade (construído e reconstruído ao longo do tempo, “longa carta” que o professor envia a si próprio), e partilha (colegas, alunos, outros).

## O portefólio do aluno

Valadares e Graça (1998) referem o portefólio do aluno como uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada quanto possível do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo e afectivo).

Para a National Education Association, EUA (1993), corresponde a um registo da aprendizagem baseado no trabalho do aluno e na sua reflexão sobre esse trabalho.

Tomando como ideia de que o portefólio é uma pasta com gente dentro, o portefólio do aluno pode ser entendido como um roteiro dos percursos pessoais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da pessoa a que pertence. Trata-se de um diário educativo do aprendente, em que o mesmo se encontra implicado profundamente (Nunes, 2000).

O portefólio do aluno é de suma importância na avaliação, pois possibilita o acompanhamento e desenvolvimento do mesmo durante o processo de ensino - aprendizagem. De facto, com o portefólio, procuramos saber o que o aluno sabe e é capaz de fazer (dito de outro modo, procuramos identificar as suas competências), sendo essa a grande vantagem para o professor. Contudo, o grande potencial do portefólio não está no que faz “pelo professor”, mas, sim, no que pode fazer “pelo aluno”. Através do portefólio, o aluno é, constantemente, solicitado a tomar consciência das suas capacidades e competências (o que já sabe) e a identificar as suas limitações (o que precisa de saber) para, a partir daí, definir metas para o futuro (o que virá a saber). Esta auto-regulação e auto-avaliação tornam o aluno no primeiro responsável pela sua aprendizagem e ajudam o aluno a aprender a aprender (fora da metacognição!). cremos que, o portefólio deve ser, sobretudo, um instrumento ao serviço do processo de aprendizagem - pessoal e único - de cada aluno. Tal não quer dizer que o trabalho desenvolvido por ele com o seu portefólio não deva ser avaliado. Obviamente, os critérios de avaliação devem ser simples, claros, e irem de encontro aos princípios da metodologia na perspectiva em que se apresenta por exemplo, o “cumprimento dos requisitos estabelecidos”, a “apresentação”, a “organização”, as “evidências de reflexão”, as “evidências de auto-avaliação”, entre outros.

## O Diário de Bordo do professor

Serviu, ao professor cooperante de supervisão, com registo narrativo da sua colaboração e na observação da acção desenvolvida pelas alunas da Prática Supervisionada, em sala de aula.

Considerado, o **diário de bordo** um dos principais instrumentos do estudo de caso, Segundo Bogdan e Biklen (1994) é utilizado relativamente às notas de campo. O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994:150) referem que essas notas são “ o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. No caso de o investigador ser um observador-participante, alguns autores (Yin, 1994; Merriam, 1995), alertam para esse risco mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar. O diário de bordo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo. Bogdan e Biklen (1994:151) referem que “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

## Trabalhos produzidos pelas crianças

Os trabalhos realizados, durante as aulas, sob a orientação das alunas em Prática Supervisionada, organizados num portefólio, constituem, em si mesmo, um *corpus* de investigação importante para este tipo de estudo.

Realça Esteves (2008) a importância de que a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável, quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. A organização dos materiais com a inserção da data, nos mesmos, facilita a compreensão das suas transformações e aquisições através do tempo.

Foram, assim, seleccionados os trabalhos escritos mais significativos e com adequação à actividade de escrita, ao objectivo e conteúdos resultantes da aplicação, em sala de aula, sob a orientação dos alunos em Prática Supervisionada. Tais documentos tiveram como finalidade verificar as aprendizagens da escrita nas crianças, durante o período de Outubro a Fevereiro, resultantes do trabalho entre Professora Cooperante e dois alunos em Prática Supervisionada.

## O Inquérito; a observação e a análise documental

Os três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais, de que De Bruyne et al. (1975) designam por “modos” de recolha de dados, são o inquérito, que pode tomar uma forma oral (entrevista) ou a escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa, sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.” (Hébert; Goyette e Boutin, 1990).

Assim, a análise documental dos registos contidos nos Portefólios dos alunos de Supervisão e dos alunos da turma do 2º ano de escolaridade, o diário de bordo que foi sendo construído pela professora Cooperante foram narrativas, por nós adoptadas e que serviram como instrumentos de recolha dos dados para o nosso estudo.

Para finalizar o estudo, optou-se por um questionário semi-estruturado que, segundo Bogdan e Biklen (1994:135) permite ficar “ com a certeza de se obterem dados comparativos entre os vários sujeitos” utilizando o método interrogativo aplicado aos alunos de Prática Supervisionada no final do 1º Semestre do ano lectivo 2010/2011 do Curso de Mestrado em Educação Pré - Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Optou-se por este método de recolha de informação por ser o método mais utilizado na metodologia qualitativa e, ainda, por ser uma técnica que “está sempre associada a um método de análise de conteúdo. Pretendemos fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para a análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos” (Quivy e Corpenhoudt,1998:195).

A elaboração do inquérito foi no sentido de obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados e fazer com que os mesmos fossem livre e exploratórios, de modo a obter um conhecimento, o mais amplo possível, das representações sociais dos alunos de Prática Supervisionada, a propósito do Processo de Supervisão, de actividades de auto-reflexão. De referir, ainda, que foi incluído um pequeno bloco referente à pessoa do Orientador de alunos em Prática Supervisionada sobre supervisão e o processo supervisivo.

Relativamente à reflexão sobre a prática desenvolvida pelos alunos em Prática Supervisionada ao longo do estudo, as narrativas escritas referidas por Oliveira (1996) e Amaral et al. (1996) e os diários de auto reflexão tiveram um papel fundamental.

Também no sentido de recolher toda a informação necessária à avaliação deste projecto de investigação e dos resultados obtidos pelo processo de formação, recorreu-se ao inquérito (questionário) semi-estruturado, às narrativas semanais e aos diários de auto-reflexão.

Estes instrumentos foram pontuais e dinâmicos, realizados ao longo do período entre Outubro a Fevereiro, no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, dos alunos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Do Ensino Básico.

## 2.3.Procedimento relativo à recolha de dados

Chegada a fase de recolha de dados, os portefólios e o diário de bordo foram elaborados com pertinência e, de acordo com a actividade desenvolvida, organizados em dossiês.

O processo da Prática Supervisionada processou - se do seguinte modo: iniciou-se por uma parte logística em reunião para o efeito. Foi feito um primeiro contacto entre os agentes implicados na Prática Supervisionada: o professor supervisor (da Escola Superior de Educação) as alunas de Prática Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e dos professores convidados para serem cooperantes na Prática Supervisionada destes alunos. Aí foram dadas as directrizes relacionadas com a organização e ainda o trabalho necessário para o sucesso dos alunos na sua formação prática de professores do 1º Ciclo. Fez parte desta logística o registo de presenças, o processo a desenvolver, pelos diferentes intervenientes e necessário para o desenrolar da Prática Supervisionada (planificação, guião de aula, acção, reflexão conjunta - autoavaliação e heteroavaliação, organização do portefólio, avaliação).

Foi estabelecido pela Escola Superior de Educação, informação transmitida pelo supervisor, que as sessões de Prática Supervisionada seriam de dois dias por semana, na Terça e Quarta -feiras, num total de 16 semanas, distribuídas do seguinte modo: três aulas de observação, três em acção conjunta e cinco individuais (cinco semanas de acção individual para cada aluna implicada na Prática). Foi solicitado aos professores cooperantes o empenho na cooperação e ajuda destes alunos.

As aulas de observação leccionadas pela professora cooperante foram num total de seis aulas, dois dias por semana, em três semanas. Estas aulas serviram como integração, adaptação e conhecimento da realidade escolar, mas, ainda, de metodologias utilizadas no desempenho da leccionação. Activaram, ainda, conhecimentos relativos à organização e conhecimento administrativo e físico da instituição, situações reais que ajudam estes futuros professores a conhecer o mundo da educação.

Seguiu -se uma semana de actividade prática partilhada pelas duas estagiárias. Nesta, as alunas de Prática Supervisionada puderam integrar-se na turma mais directamente, conhecer os alunos relativamente a atitudes, comportamentos e competências e adequar posturas e confiança na sua relação com os alunos, promovendo o ensino/aprendizagem.

A planificação curricular foi feita e entregue às alunas de Prática Supervisionada sempre atempadamente, num período de quinze dias, antecedendo a acção das mesmas foram sendo sugeridas actividades, metodologias, pela professora cooperante, possíveis de aplicação para promover a aprendizagem dos alunos da turma. Nesta fase, as alunas foram pesquisando e recolhendo outras informações didácticas que apresentavam à Professora Cooperante que as ajudava na utilização da estratégia mais adequada. Após este de exposição de ideias procediam à escrita do guião de aula, que davam a conhecer-nos previamente antes da acção em sala de aula. Após cada Prática leccionada foram feitas actividades de análise à acção desempenhada - constando de auto e heteroavaliação do processo desempenhado. Assim, os diários de auto-reflexão eram elaborados pelas Estagiárias, no final de cada aula leccionada. Alguns dos diários de auto-reflexão foram igualmente transcritos, constituindo um dos elementos que permitiram recolher informações relativas à aplicabilidade das actividades de auto-reflexão.

Relativamente às narrativas escritas, foram feitas durante o estágio, no final de cada semana de estágio, de modo oral, ficando as reflexões de pós-observação registadas na reflexão do aluno responsável pela prática aplicada. No entanto, em aulas de Didáctica estas alunas foram reflectindo com os seus pares e com o Professor Supervisor, a sua experiência. Não é do nosso conhecimento formal o seu conteúdo, por ser do domínio das restantes áreas curriculares da formação destes professores cabendo ao Professor Supervisor a orgânica destes pelos encontros de pós-observação semanais.

Terminadas todas as sessões de Prática Supervisionada, consideramos pertinente registar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Deste modo, foi elaborado um inquérito sob a forma de questionário, estruturado de acordo com a actividade vivenciada.

O inquérito não teve limitações de tempo, foi realizado de forma individual, no caso das duas alunas de Prática Supervisionada deste estudo, utilizou-se o mesmo guião e foi enviado e respondido por correio electrónico.

Antes da intervenção, fizemos a contextualização e análise dos indivíduos, em acção, nesta investigação.

Durante a intervenção, recolhemos dados de registo narrativo contidos no diário de bordo (planificações e observações de aulas) da Professora Cooperante, e igualmente dos registos escritos e estruturados das alunas de Prática Supervisionada (Guiões das aulas, materiais pedagógicos construídos e reflexões resultantes da Prática semanal) contidos no dossiê de grupo. Por fim, recolhemos dados através dos registos estruturados e semi-estruturados realizados pelos alunos que formaram o portefólio do aluno de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo. Estes dados foram complementados por uma grelha de observação e registo sumário de todo o processo desenvolvido no processo da Prática Supervisionada, munindo-nos ainda de algumas fotografias que consideramos contextualizadas.

A escolha dos instrumentos a utilizar para recolha de dados está relacionada e dependente da problemática de investigação. Assim utilizaram-se: o diário de bordo, o portefólio, o inquérito, as narrativas de reflexão, como, aliás, já informámos.

## 2.4.Procedimentos na análise de dados

Depois de feitas as transcrições dos documentos de investigação, tornou-se necessário estabelecer regras metodológicas que nos facilitassem a análise dos dados recolhidos. Neste sentido, o principal objectivo foi perceber a influência da acção dos agentes da prática pedagógica (professora cooperante e alunas de Prática Pedagógica Supervisionada) no processo dessa prática (desde a planificação, acção e reflexão) com aprendizagem da escrita pelos alunos do 2º ano de escolaridade.

A informação obtida foi analisada e tratada tendo em conta as seguintes metas:

- A competência profissional desenvolvida pelos alunos de Prática Pedagógica Supervisionada;
- A reflexão (auto-reflexão e hetero-avaliação) dos efeitos da prática diária como processo de avaliação reflexiva.
- O processo da escrita desenvolvido pelos alunos da turma do 1º Ciclo implicados no estudo (2º ano de escolaridade).
- Análise das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos.
- Apresentação da visão das alunas de Prática Supervisionada, sobre a importância da mesma.

Para se conseguirem atingir estes objectivos, procedeu-se à verificação do teor do Diário de Bordo (professor Cooperante), dos Portefólios (Alunos de Prática Pedagógica e alunos do 2º ano/1º Ciclo) das narrativas de reflexão e do inquérito (questionário) dirigido aos alunos da acção.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a descoberta dos aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros passa pela análise dos dados, o que em seu entender envolve o trabalho com os dados, a sua organização e a divisão em unidades categorizáveis. Do trabalho de análise de dados, pode-se destacar a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Atendendo ao tipo de material recolhido, pareceu-nos indicado a utilização de um conjunto de técnicas denominado por análise de conteúdo.

Desta forma, a análise de conteúdo deve contribuir para um sentido mais profundo aos dados recolhidos e permitir compreender os padrões e as regularidades presentes no discurso. Ora, à medida que vamos lendo dados, vamos repetindo e destacando algumas palavras, frases e formas dos sujeitos pensarem.

Constatámos referindo Erikson (1986), que na investigação interpretativa, as unidades de sentido correspondem a duas categorias: a opinião e a acção. As categorias de opinião provêm da análise dos dados e são apresentadas sob a forma de comentários interpretativos; as categorias de acção são induzidas a partir de uma revisão das notas de trabalho, ou dos registos sonoros ou visuais.

Olhando para o contexto deste estudo, serão referidas as categorias de acção emergentes dos dados recolhidos, bem como alguns comentários interpretativos.

## **2.5.A interpretação e a triangulação dos dados**

Segundo Grave e Walsh (1998), a investigação qualitativa caracteriza-se pela natureza interactiva, presente em toda a investigação, vista como um processo recursivo. Depois de recolhidos os primeiros dados, o investigador procura o significado da informação recolhida, ao mesmo tempo que recolhe todas as evidências.

Os primeiros conhecimentos permitem-nos compreender, gradualmente, o objecto em estudo, permitindo reflexões progressivas sobre os aspectos que vão emergindo. É um processo dinâmico, resultante das interpretações dos factos. Deste modo, apenas no final do trabalho deve surgir uma análise englobante, na qual constem as seguintes verificações: as primeiras interpretações permitem verificar se os dados estão de acordo com as questões levantadas; os instrumentos ou técnicas seleccionadas são as mais indicadas e ainda se estão a ser correctamente utilizadas, tal como sugere Patton (1980). Sugere, ainda, a triangulação dando importância à utilização de diferentes métodos ou dados.

A triangulação, num estudo para Denzin (1978), é caracterizada como sendo: triangulação de dados (no uso de diversas fontes); a triangulação de investigadores (vários investigadores implicados); a triangulação das teorias (utilização de várias perspectivas interpretativas para o mesmo dado); e a triangulação metodológica (uso de diferentes métodos para o estudo do mesmo problema).

A triangulação permite uma visão mais reflexiva e partilhada sobre a mesma realidade, surgindo, daí, uma visão global, incluindo os diferentes aspectos.

Também, neste estudo foram utilizados diferentes fontes de informação, diversas reflexões, diversos instrumentos de recolha de dados, que permitiram ajudar-nos na resposta ao problema da nossa investigação.

## 2.6. Análise dos dados

Foi neste contexto que aos alunos de Prática Pedagógica Supervisionada se sugeriu, no início da Prática Pedagógica, pelo Supervisor, a construção de um Portfólio onde constavam as narrativas semanais (planificação, guião de aula, materiais construídos e os diários de reflexão).

Diversos autores (Alarcão, 1998; Sá Chaves, 2000) atribuem à estrutura dos portfolios um carácter eminentemente reflexivo e potenciador da auto-análise, perspectivando-os como capazes de contribuírem para a descrição do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários, ao longo do processo de formação. Deste modo, este instrumento pode permitir estimular a reflexão, o raciocínio e a inteligência, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor em formação, ao facilitar um processo de integração da teoria e da prática.

Os alunos em Prática Supervisionada, antes de iniciarem a prática Pedagógica, tiveram duas semanas de observação, onde registaram uma primeira avaliação do contexto escolar e dos alunos com os quais iriam trabalhar. Ao longo destas semanas, observaram as aulas do Orientador, tendo elaborado, no final, um relatório.

Depois deste período, cada aluna em Prática Supervisionada, e numa perspectiva de monodocência intrínseca a este nível de ensino, começou, de forma rotativa, a regência de dois dias lectivos por semana, dando cumprimento à distribuição curricular constante no horário da turma, apesar da flexibilidade do mesmo. Assim, a docência da turma, nesses dias, passou a ser da responsabilidade plena das estagiárias. No entanto, foi comunicado pelo professor Supervisor, que as alunas em Prática Supervisionada eram avaliadas sumativamente em cada semana. Ao longo do estágio, nomeadamente, a planificação de aulas, foi feita, em grupo, privilegiando-se o trabalho cooperativo como metodologia de trabalho, entre professor cooperante e alunas de estágios. Por outro lado, a preparação de aulas era feita, partindo de sugestões dadas pelo professor Supervisor e Professora Cooperante, quer ao nível de didáctica da aplicação de determinados conteúdos curriculares, quer das estratégias a utilizar, de actividades e recursos possíveis e adequados mas ainda ao nível logístico. Teve uma orgânica de aplicação rotativa, apoiando semanalmente a aluna, que teria a função de liderança na responsabilidade da acção pedagógica e, de acordo com a distribuição dos dias, de Prática Supervisionada acordada.

No final de cada período lectivo, as alunas em Prática Supervisionada tinham uma reunião com o Supervisor, para procederem à sua avaliação qualitativa. Esta avaliação recaía principalmente, na assiduidade, relacionamento com os alunos, planificação das actividades, limitações de carácter científico, adequação de linguagem ao nível etário, gestão de aulas, entre outros assuntos.

Ao finalizarmos este capítulo, estamos crenes de que este estudo venha a contribuir para reflectir e desenvolver, no futuro professor, competências que lhe permitam investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros (Alarcão, 2001).

## Capítulo III

### Orientação de Alunos de Prática Supervisionada e ensino-aprendizagem da escrita a alunos do 2º ano de escolaridade

*“ O ensino da língua natal deve ser um objecto fundamental da escola. Só o seu domínio permite pensar com clareza, conhecer com exactidão, comunicar com eficácia. A leitura e a escrita são indispensáveis à aprendizagem da língua. E nada as substitui, o que não significa qualquer conflito com as novas tecnologias e os novos suportes e veículos de informação e comunicação”.*  
(Fund. Calouste Gulbenkian, 1997: 7-8)

#### Introdução

Este capítulo tem por finalidade responder ao problema e às questões levantadas inicialmente no estudo, descrevendo, pormenorizadamente, os processos realizados na triangulação dos sujeitos intervenientes no processo. Assim, procederemos à caracterização do contexto (instituição, professor cooperante e dos alunos que participaram no estudo) em se desenrolou o processo de investigação, a análise e interpretação dos dados e apresentaremos ainda a conclusão do nosso estudo.

Considerando as dificuldades na aquisição do domínio da escrita e pretendendo proporcionar maiores aptidões aos alunos nesse domínio já que como refere Gertrudes Amaro:

*“ A maioria dos alunos apresenta dificuldades na expressão escrita. Os alunos, na produção de texto narrativo, nomeadamente na manutenção dos elementos previamente fornecidos e na apresentação das expressões introdutoras e conclusivas. Organizam, em geral, as ideias de acordo com as etapas de desenvolvimento de um texto - introdução, desenvolvimento e conclusão, mas dificilmente as representam na estrutura adequada (parágrafos).”*

(Gertrudes Amaro, 1997, revista *Inovação* vol.10,nº2e 3, p.268)

Considerando, ainda, que o ensino e aprendizagem da escrita formal e o domínio da mesma se processa, normalmente, na sala de aula, na escola, através de uma actuação didáctica e pedagógica racional quando eficaz, aprez-nos reflectir sobre as nossas práticas e como se orienta os alunos em formação de professores e em situação de Prática Supervisionada.

Numa fase de iniciação e numa perspectiva tradicional, para que esta aprendizagem seja adquirida, ao aluno é exigido maturidade ao nível de certas aptidões psicológicas - designadas de pré-requisitos (lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal). A escrita é, aqui, um acto solitário, produzida por via de um determinado dom, sendo as actividades propedêuticas (grafismos) consideradas de grande importância (Filipe Reis, 1996). Verificamos que esta perspectiva didáctica vê a “idade da escrita” com o começo do seu ensino, (Ferreira, Teberosky, 1986; Teberosky, 1998). No entanto, afirmam Martins e Niza (1998) o aluno pode, com a ajuda do professor, escrever, desde o início, textos com sentido e reflectir sobre a sua própria escrita, revendo-a e comparando-a com outras, em vez de olhar para palavras sem contexto. Esta perspectiva contrapõe-se à escrita hierárquica (do simples para o complexo), mas como uma actividade em evolução, através de um processo redaccional, apelando a estratégias cognitivas e metacognitivas incidindo simultaneamente, em aspectos linguísticos e discursivos da língua.

Segundo Pereira (2001), o ensino da escrita abrange um paradigma redaccional contendo:

i) níveis de aprendizagens, na preparação das habilidades para escrever, incidindo na pretensa sistematização entre níveis de intervenção didáctica. Partindo da letra à palavra e à frase e da frase ao enunciado e ao texto. No entanto segundo Pereira (2001) o que parece ser determinante é o contacto e a reflexão, desde sempre com os verdadeiros escritos;

ii) a pouca relevância dada a muitos lugares que deveriam ter intervenção didáctica obrigatória (a acentuação do nível morfossintáctico e semântico) e maior trabalho ao nível da frase;

iii) maior atenção a textos narrativos e menor incidência na construção de textos explicativos, descritivos e menos expositivos (muito presentes no quotidiano escolar);

iv) a fraca intervenção a nível da construção do parágrafo (Gertrudes Amaro, 1997).

Esta investigação foi desenvolvida no ano lectivo 2010/2011, tendo como finalidade compreender e reflectir sobre o ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade e a interacção pedagógica entre professor cooperante e alunas de Prática Supervisionada (estagiárias) visando o ensino e a aprendizagem dos alunos no domínio da escrita. Mais, ainda, pretende apurar a importância de estratégias de reflexão no desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre o processo de ensino/aprendizagem. Os colaboradores para este estudo foram um Supervisor, um professor Cooperante, duas Professoras Estagiários, e um grupo de quinze alunos.

A intervenção foi no sentido de, através da realização dos instrumentos como o Portefólio de estágio, o diário de bordo da professora cooperante e o portefólio realizado pelos alunos do 2º ano, avaliar a ocorrência, ou não, de uma mudança reflexiva nas concepções das Estagiárias relativamente ao processo de ensino-aprendizagem neste processo colaborativo de formação inicial de professores, manifestado através de uma prática reflexiva.

As nossas actividades desenvolvidas em parceria com instituições (E.S.E. e escola do 1º ciclo), docentes e alunos têm como objectivo apresentar a reflexão da importância da cooperação de actividades que se desenvolvem nos educandos e as competências cognitivas, intelectuais e valorativas exigidas pelos diferentes conteúdos de escrita; mostrar procedimentos pedagógicos que poderão servir de análise para futuros professores; apresentar procedimentos metodológicos que possam alterar a natureza, o objectivo e a concepção do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que essa reflexão teórica-metodológica não se desligue da situação real da sala de aula; demonstrar como essas acções podem resultar num trabalho mais eficiente, não só para a formação inicial, mas também para a sua formação permanente.

Com essa prática, as alunas estagiárias são levadas a pensar sobre o que já experienciaram e a projectar novas situações, procedimentos que induzem a que os professores em formação passam fazer mais sistematicamente, ou que já fizeram de forma aleatória.

Para tal, valemo-nos do estudo da prática pedagógica de duas alunas do curso de mestrado em 1º ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2º ano de escolaridade de uma escola de meio urbano.

### **3.1. Caracterização da Turma de Observação**

Este estudo realizou-se numa Escola Integrada do Ensino Básico localizada na Sede do Agrupamento, situado no Concelho de Castelo Branco, com um Professor Supervisor (Orientador de Prática Supervisionada), um professor Cooperante e duas alunas em Prática Supervisionada do 2º Ciclo dos Estudos Superiores, em Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e uma turma de alunos do 2º ano de escolaridade.

De maneira a garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, na descrição do estudo.

Esta amostra foi feita por razões intrínsecas à investigação - acção na qual somos participantes numa metodologia de estudo de caso. O Professor Cooperante é Licenciado em Ensino (1ºCiclo) desde 1982 não sendo o seu 2º ano de experiência como professor cooperante. As alunas em Prática Supervisionada são licenciadas em Educação de Infância, desde 2005.

A realização de um inquérito aos alunos em Prática Supervisionada foi feita no final da Prática Pedagógica sobre o processo supervisivo e as actividades de reflexão.

### **3.2. Caracterização do Meio**

Caracterizando o contexto escolar, referimos que a Escola onde se realizou o estudo, E.B.I Faria de Vasconcelos, situa-se em meio urbano, na cidade de Castelo Branco, mais especificamente na Quinta da Carpalha.

O meio envolvente a esta instituição é composto por uma grande área habitacional, maioritariamente constituída por prédios, embora nas ruas perpendiculares à escola haja uma grande quantidade de vivendas. Esta zona tem ainda diferentes espaços de comércio (mercearias, frutaria, pastelarias, restaurantes, churrascaria, agencia bancária, lavandaria, farmácia ...) e de lazer como um parque infantil, polidesportivo, uma associação cultural e desportiva.

É uma zona, da cidade, bem equipada e com boas infra-estruturas. Junto à escola existem paragens de autocarro, onde passam frequentemente autocarros, permitindo a fácil deslocação das comunidades escolares e local entre o bairro e outros pontos da cidade.

O desenvolvimento industrial, nesta cidade, tem sido muito significativo nas últimas décadas. Uma competitiva indústria exportadora variada fez surgir uma zona Industrial que potenciou a vinda de muita população oriunda das aldeias limítrofes. Ocupando grande parte da mão-de-obra local e contribuindo, decisivamente, para o grande progresso sócio económico da região.

Os alunos, na sua maioria, residem no bairro onde se situa a escola.

A paisagem dominante nesta zona é marcadamente urbana, embora com alguns vestígios rurais. As actividades económicas mais relevantes são o sector secundário, do qual provém a maior parcela de rendimentos familiares. Prevalece a indústria transformadora de diferentes matérias-primas, que tem vindo a registar um crescente desenvolvimento nesta região.

### **3.3. Caracterização dos Sujeitos do Estudo**

Os sujeitos da escola são constituídos por um professor Supervisor, um Professor Cooperante na orientação/cooperação da Prática Pedagógica, por duas alunas /alunos do 2º Ciclo dos Estudos Superiores em Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, e um grupo de quinze alunos do 2º ano de escolaridade.

O Supervisor desempenha funções docentes na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, o Professor Cooperante, exerce a sua docência numa Escola Básica Integrada, 1º, 2º e 3º Ciclos, os alunos em Prática Pedagógica frequentavam o 2º ano do 2ºCiclo de Estudos Superiores - Mestrado (após licenciatura em Educação Pré -Escolar), numa escola Superior de Educação na mesma localidade onde se desenrola a acção deste estudo. A turma formada por quinze alunos, foi formada no primeiro ano de escolaridade e manteve a mesma constituição no segundo ano lectivo.

### **3.4. Caracterização dos participantes**

Num estudo como este, é importante compreender o contexto que rodeia os participantes. Assim, proceder-se-á à análise do contexto em que se desenvolveu este estudo; a análise do seu nível sócio-económico e dificuldades de carácter disciplinar que caracterizam os alunos.

O Professor Cooperante, é natural e residente no meio urbano onde se realiza o nosso estudo. A sua formação profissional foi iniciada na escola do Magistério. Fez, mais tarde, o complemento de formação na escola Superior de Educação, permitindo-lhe adquirir o grau de licenciatura. Participou em diversas acções de formação contínua, entre elas a formação de professores no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

O seu percurso profissional (de três décadas) permitiram-lhe deparar com inúmeras e distintas situações: reformas curriculares, conhecimentos geográficas e físicos do meio e instituições, onde desenvolveu a sua docência, constatação e envolvimento em diferentes meios culturais, sociais e afectivas que nos foram levando a constantes reflexões, promovendo em nós um saber empírico de adaptação, reflexão e formação. Assim, esta tarefa árdua implícita de profissionalismo no ensino-aprendizagem, ao longo dos anos, foram-nos deixando marcas de aprendizagens mas também os alunos fomos marcando com sabedoria e valor. Foi numa atitude construtivista e de desafio que aceitámos o convite, da Escola Superior de Educação, em ser Professora Cooperante de Prática Pedagógica Supervisionada. Actividade que abraçamos com dedicação e empenho, há já dois anos, dando sentido na partilha do nosso saber prático, aos jovens mestres de educação, mas ainda com a certeza que para nós é uma fonte de inovação e mudança na confrontação de saberes.

Referenciando os alunos de Prática Pedagógica Supervisionada são do sexo feminino: a C. e a V. (nome fictício)

A C. é natural e residente na localidade onde se situa o nosso estudo enquanto a V. tem naturalidade de outra cidade limítrofe, mas com residência de estudante. São alunas de um Instituto Politécnico - numa Escola Superior de Educação. Ambas já possuíam licenciatura em Educação Pré-Escolar concluída em Junho de 2005 (antes do processo - Bolonha) na mesma escola Superior de Educação. Frequentam o Mestrado em Educação Pé - Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico fazendo parte curricular a Prática Supervisionada, neste caso em 1º Ciclo. São estudantes trabalhadores desempenhando funções de trabalho diário, com crianças na componente de Actividades Extra Curriculares de Música e em Actividades de Apoio à família.

A turma é formada por quinze alunos: dez rapazes e cinco raparigas, de idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Um dos alunos tem problemas de crescimento - nanismo.

Dos quinze alunos que formam a turma catorze são naturais e residentes no meio próximo da escola.

Todos os alunos revelavam interesse e entusiasmo pela escola. Mostravam-se motivados na vontade de aprender e de progredir conseguindo atingir facilmente as competências pretendidas. Porém alguns alunos necessitavam de atenção mais incidente por parte do professor por serem crianças mais imaturas, com ritmo de trabalho mais lento, fraco poder de concentração e de comportamento mais irrequieto.

O nível socioeconómico das famílias é o respeitante à de classe média.

A família é interessada pela vida escolar, pelos progressos e desenvolvimento dos seus educandos. Numa perspectiva global, manifestam interesse pelas aprendizagens escolares dos filhos e revelam-se cooperantes com a escola.

A relação estabelecida, entre os agentes educativos e a família dos alunos, é de respeito, amizade e confiança.

## CAPÍTULO IV

### Apresentação, análise e interpretação dos resultados

*“ Habitue -o a anotar num caderno, ou mesmo á margem da página, as passagens de que mais gostou ou as personagens e situações que mais o impressionaram. É um método que dá frutos e casa bem a leitura com a escrita.”*

(J.J. Letria, *Fazer Leitores e Escritores*, 2001:20)

### Introdução

Procedemos, agora e neste capítulo, à apresentação, análise e interpretação de resultados decorrentes da investigação desenvolvida. Na introdução, apresenta-se uma perspectiva das condições inerentes à obtenção e análise de dados.

Faremos uma análise à interacção da Professora Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica, de todo o processo desenvolvido pelas alunas de Prática Pedagógica Supervisionada, e do processo de aprendizagem da escrita dos alunos de 2º ano de escolaridade, incluindo a reflexão pedagógica .

Analisar-se-ão, ainda, informações emergentes dos diários e das reflexões (narrativas) efectuadas, possibilitando, deste modo, uma melhor articulação entre todos os dados recolhidos. Foram considerados três momentos na análise e interpretação de resultados:

- Pré-análise dos documentos;
- Análise dos documentos mais significativos usados ao longo da Prática Pedagógica;
- Apresentação dos resultados.

Ao longo desta pré-análise, já referida por Bardin (1995), foram sublinhados alguns excertos do discurso das alunas da Prática Supervisionada contidos no Portefólio, Diário de Bordo da Professora Cooperante e trabalhos contidos no Portefólio de alunos.

Todos eles permitiram-nos identificar com coerência o desenrolar de uma prática, perspectivando a aprendizagem da escrita dos alunos do 2º ano de escolaridade. Elaborámos uma grelha como “Síntese da Prática Supervisionada”, (Anexo I) que contém diferentes parâmetros para análise desta acção desenvolvida

O passo seguinte consistiu em analisar o desenvolvimento do processo - desde a planificação, escrita do guião da aula, a acção, a reflexão, e as aprendizagens dos alunos.

Apresentaremos excertos ilustrativos, que, se enquadrem nas categorias de análise do discurso, inicialmente definidas, e, que, resultaram numa articulação entre os dados provenientes da bibliografia e os decorrentes dos registos, quer dos portefólios dos alunos de Prática Pedagógica Supervisionada, quer do portefólio dos alunos do 2º ano e, ainda, do diário de bordo da Professora Cooperante.

## 4.1. Integração da Prática Supervisionada

Conscientes da nossa tarefa e, para, dar cumprimento à organização da Prática Supervisionada, passamos agora a contextualizar a nossa acção.

Assim, começámos pelo processo de integração na instituição e, na turma em sala de aula do grupo (2 elementos) em Prática Pedagógica.

Após as apresentações foi explicado aos alunos da turma o porquê da presença de novas pessoas em contexto da sala de aula e, qual a sua função na escola.

Sobre o momento de “Observação” esta situação apresenta excertos narrativos resultantes da primeira reflexão das alunas em prática supervisionada. (Anexo V)

*“Quando entrámos na sala, a professora, explicou que desta vez vínhamos como estagiárias e que iríamos trabalhar com eles no decorrer de alguns meses, nas terças e quartas - feiras.”*

As alunas de Prática Supervisionada sentaram-se junto dos alunos, a pedido da professora, para facilitar a sua integração. Assim, foram tomando conhecimento do desenrolar da acção, das metodologias, dos recursos, das atitudes, utilizadas pela professora, de modo a proporcionar-lhes conhecimentos que lhes poderiam ser úteis na sua próxima prática.

Uma das situações registadas da observação foi a importância, que a professora, dá à postura corporal, dos alunos, enquanto sentados. Tal facto despertou - lhes a curiosidade e a pesquisa de informação. Assim passamos a descrever:

*“ ... é tido como uma regra de sala de aula, a professora vai relembrando com frequência hábitos de boa postura corporal enquanto as crianças se mantêm sentadas.”*

Da investigação sobre o assunto constataram que:

*“É importante, segundo a Organização Mundial de Saúde, 2010, que as crianças desde cedo sejam incentivadas, tanto na escola como em casa, a sentarem-se de forma correcta para evitar problemas na coluna vertebral. A criança deve então sentar-se sempre com as costas encostadas na cadeira e os pés apoiados no chão.”*

Após análise científica e reflexão opinaram:

*“Consideramos fundamental que os pais e os professores considerem importante a prevenção de problemas posturais na infância para cuidados simples podendo evitar problemas sérios no futuro.”*

Pela observação das aulas analisaram, vários domínios do ensino-aprendizagem das aulas leccionadas, sob a prática da professora cooperante, narrando situações do domínio dos conhecimentos, da metodologia, das estratégias de acção, competências e atitudes.

Seguem excertos, justificativos, das narrativas de reflexão. (Anexo XI)

i) No domínio da língua: oralidade, leitura, léxico e escrita:

*“...a hora das novidades - o momento é dedicado, como o próprio nome indica, à partilha de novidades decorridas no fim-de-semana de cada criança. A professora interfere, por vezes, no discurso dos alunos, apelando à síntese de acontecimentos. O objectivo desta actividade é que as crianças narrem situações vividas de forma clara, audível e oportuna.”*

Esta metodologia utilizada para favorecer o discurso linguístico despertou a atenção e o interesse, das alunas em Prática Supervisionada. Promoveu a curiosidade e conhecimento científico/pedagógico. Pois de acordo com Duarte (2008), o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvimento que deve ser estimulado desde a educação pré-escolar. Ainda, segundo a mesma autora, é possível afirmar que existe uma relação directa entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada do 1º Ciclo e o sucesso aí alcançado, em particular nos primeiros anos.

Registam ainda que:

*“...a turma tem bons hábitos de leitura ...a maioria dos alunos encontram-se com bom ritmo de leitura ... a turma dispõe de vocabulário fluente, pronunciando bem todas as palavras com clareza na comunicação oral.”*

Ao referirem-se a algumas observações detectadas, nas aulas de observação, referiram, o domínio da escrita. Quanto ao uso da esferográfica, como recurso de escrita, salientámos que estavam a iniciar a sua utilização.

*“Os alunos demonstram grande entusiasmo quando a professora solicita actividades realizadas com esferográfica. É de salientar que, sempre que lhes é pedida a realização de uma actividade, os alunos aceitam-na de bom grado, nunca manifestando descontentamento na elaboração da mesma.”*

Quanto ao domínio da escrita criativa puderam constatar que:

*“...houve uma actividade de alguma dificuldade, mas que foi entendido pela maioria dos alunos como um desafio, razão que os levou a não desistir. A actividade consistia em, individualmente, os alunos escreverem uma frase com as sete palavras dispostas no quadro, e não uma frase para cada uma das palavras como é habitual fazerem. Desta actividade resultaram pequenos textos, muito curiosos.”*

Verificaram ainda, o trabalho de parceria entre professores da escola e a funcionalidade da Biblioteca Escolar. A Biblioteca tem uma função dinamizadora na formação das crianças, complementa e enriquece as metodologias de ensino e os materiais escolares. A Biblioteca Escolar é parte indispensável ao processo educativo, cabendo-lhe um importante papel no incentivo à leitura e fomenta a literacia.

ii) No domínio social e afectivo, na sala de aula referem:

*“O clima, existente entre os alunos é bastante positivo. Não existe dentro da sala de aula qualquer tipo de conflito ou diferenciação ... Tivemos oportunidade de observar que também em grupo se relacionam positivamente e de forma cooperativa, havendo espírito de entreatajuda.”*

iii) No domínio da sua presença na sala de aula constatam:

*“...os alunos gostam bastante de nos ter por perto, pois mostram-se bastante afáveis e solicitam com frequência a nossa ajuda. Inicialmente estávamos com algum receio de interferir na aula da professora cooperante, mas esta logo nos pôs à vontade para o fazermos... ficamos a conhecer algumas das características de cada aluno, o seu comportamento, motivação e desempenho na sala de aula. Presenciamos ainda o modo como a professora reage perante determinadas situações em contexto de sala de aula, adquirindo já algumas técnicas que poderemos vir a utilizar no decorrer da nossa prática... Podemos afirmar que foi uma semana motivante, na medida em que começamos a conhecer a realidade da sala de aula, o que nos deu ainda mais força para continuarmos nesta nossa missão.”*

(Anexo XI)

Perante o exposto, consideramos que a integração, na sala de aula e na instituição, dos sujeitos em Prática Supervisionada foi conseguida. Isto deveu-se aos valores sociais pelos quais se regiam os seus intervenientes: a amizade, o respeito, e a motivação para as aprendizagens.

As alunas de Prática Pedagógica Supervisionada, na fase de observação, souberam obter informações significativas sobre o desempenho profissional tais como o conhecimento da organização curricular, metodologias e processos de promoção ao ensino-aprendizagem dos alunos, a diferenciação do ensino, o trabalho de partilha, mas ainda e principalmente o conhecimento dos alunos nas vertentes sociais e culturais. A atenção incidiu na curiosidade em aprender: como se faz, como se reage, como reagem os alunos...

No entanto achamos pertinente, registar uma frase que consideramos vir ao encontro da visão, destas alunas, sobre o conceito de prática pedagógica, quando referem:

*“...adquirimos já algumas técnicas que podemos vir a utilizar no decorrer da nossa prática...”*

Esta concepção, não é por nós considerada ideal, pois independentemente do paradigma em que nos situemos em termos de formação (inicial ou contínua) não é possível seleccionar estratégias didácticas, sem entre outras coisas, possuímos conhecimentos em áreas científicas consideradas referências fundamentais e isso é um processo que exige um saber metacognitivo e contínuo do indivíduo.

Contudo, o que não deixa de ser um facto é que as teorias e os conceitos estão em constante reformulação, fornecendo ao (futuro) professor uma capacidade de interpelação dos objectos, mas ainda a capacidade para continuar a aprender e a procurar informação.

Também parece acertado pensar que as práticas formativas ideais são aquelas que não se limitam à mera transmissão de saberes, mas instituem modos de trabalho que favoreçam o *transfer* desses conhecimentos para a prática didáctica, com garantias de que o (futuro) professor não vai transformar esse conhecimento em mais um “conteúdo de ensino simplista” (Nonnon, 1998).

## 4.2. Apresentação dos resultados obtidos da Prática

Partindo da planificação (Anexo II) as alunas da Prática Supervisionada, passavam à procura de informação através da Professora Cooperante, do Professor Supervisor, de documentos científicos sobre as temáticas para depois procederem à elaboração do guião da aula e realização de recursos pedagógicos. Esta fase de pré-prática era sempre dada a conhecer à Professora Cooperante para assim a poder viabilizar dando seguimento à aplicação. Após a acção, sistematicamente foi feito o processo de análise. Este incidiu primeiramente no aspecto auto-reflexivo para depois passar a ser analisado pelos pares e pela Professora Cooperante. Esta dinâmica de acção originou que semanalmente, estas alunas, realizassem uma narrativa de análise sobre a prática desenvolvida.

Esta metodologia de acção visava, a aprendizagem reflexiva no processo dos (futuros) professores e ainda proporcionar aos alunos do 2º ano de escolaridade:

“Desenvolver o gosto pela escrita e o domínio das técnicas instrumentais da escrita; desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais”

Por nós foi utilizada uma metodologia, em que os conteúdos trabalhados tiveram uma perspectiva transversal do currículo de 2º ano de escolaridade, partindo de um tema integrador.

Passamos à descrição do processo prático. (Anexo I)

#### 4ª Semana - 9 de Novembro

##### Aula (Prática Pedagógica conjunta):

A Planificação: Tema integrador - Outono/Magusto (Anexo II)

Pretendia-se que os alunos adquirissem as seguintes competências: capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; conhecimento de técnicas básicas de organização textual; capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.

A professora deu a sua cooperação sugerindo que fosse trabalhado um tipo de texto com uma estrutura específica e no qual os alunos tinham que aprender a escrever uma curta mensagem: **o convite**.

Para tal, deu ainda orientações para que organizassem o guião, tendo sempre presente a importância da transversalidade do currículo, e a contextualização da acção.

Solicitou aos alunos da turma a pesquisa e recolha, a levar para a sala de aula, no meio familiar, sobre convites.

A **Acção**; após elaboração e validação do guião (anexo III), foi posto em prática na sala de aula, pelas alunas em Prática Supervisionada, enquanto a professora cooperante se sentou ao lado de um aluno da turma que revelava dificuldades de aprendizagem, com o objectivo de o ajudar na sua aprendizagem.

Todos os alunos tinham recolhido, em casa, vários convites que disponham em cima da mesa ansiosos para mostrar e falar sobre o que tinham.

Quando questionados sobre o que era um convite responderam quase em simultâneo:

*“ É quando vamos a uma festa.”*

Ainda, quando lhes perguntaram o que escrevemos num convite as respostas são divergentes:

O Fernando diz: *“Uma pessoa faz anos e quer convidar um amigo e então escreve a data o dia a hora e o número de telefone de casa” e lê um convite de aniversário que trouxe de casa “Olá, estás convidado para a festa dos meus 7 anos. Vem divertir-te comigo: Obrigado.”*

O Domingos dá a sua opinião: *“os convites são para convidar os amigos para irem a uma festa.”* (Anexo VII)

Entretanto a Mariana pega no seu convite e diz:

*“ Costumamos escrever um convite para lembrar os aniversários de casamento, como fazem os meus pais.”* Concluindo a Joana *“só se convidam os amigos, os que não são amigos não são convidados e lá diz onde se faz a festa e a hora.”*

Dos depoimentos dos alunos verificamos que, estiveram participativos, no entanto, a aluna em Prática Supervisionada, em situação preocupada em dar seguimento à narrativa do guião da aula não conseguiu saber aproveitar, pedagogicamente, os materiais dos alunos e as suas intervenções orais. Passou, de seguida, por entregar um texto, solicitando-lhes a leitura silenciosa. De seguida, pediu aos alunos a leitura por parágrafo (partes), por último, a aluna em Prática Supervisionada, fez a leitura integral do mesmo. Após este trabalho começou a questionar os alunos para verificação da compreensão da leitura. Passou-se depois à realização individual dos exercícios contidos numa folha, em forma de questionário. (Anexo IV) Procedeu-se à correcção colectiva e individual, utilizando o quadro.

Constatamos a importância do conhecimento lexical, dos alunos, na sua produção. A aluna Joana (2º ano) não sabia o significado da palavra “*fungo*”, a Estagiária V. tenta explicar e, é surpreendida, pela intervenção de um aluno que, a ajuda dando um exemplo real e vivido pelo pai (pé de atleta).

Por fim, solicitou a escrita de um convite aos alunos, destinado aos pais, a fim de participarem no Magusto da turma. Para tal, escreveu no quadro a estrutura de um convite:

Quadro 1  
Estrutura de texto - Convite

Nome da (s) pessoa (s) a quem se dirige o convite;
Acontecimento a realizar;
Data, hora e local onde se realiza o evento;
Apelo ao comparecimento, despedida e assinatura.

Os alunos escreveram, individualmente, o seu convite. (Anexo VI)  
Motivados, para este tipo de texto, os alunos passaram a elaborar também, convites para os colegas. Por fim, apresentaram as suas produções à turma. (Anexo VI)

A Reflexão - Narrativa de análise.

No início desta formação prática, as alunas em Prática Pedagógica revelaram nervosismo próprio de uma situação nova. Devido à inexperiência não conseguiram aproveitar adequadamente os recursos pedagógicos resultantes da pesquisa, em casa, dos alunos.

No entanto na narrativa de reflexão referem: “*O facto de os alunos terem trazido convites de casa, possibilitou a exploração de vários tipos de convites: casamento, aniversário, baptismo, ... As crianças compreenderam de imediato qual a função deste tipo de texto, enumerando até, algumas delas, elementos que constam em qualquer convite.*” (Anexo XI).

Dada a importância de se valorizar os conhecimentos dos alunos, pelo interesse na pesquisa, no apoio da família no processo de aprendizagem, deveria ter sido mais valorizado e

melhor aproveitado todo o material, levando os alunos a categorizarem os convites de acordo com o conteúdo, a apresentação, o material usado...

Tal facto, foi ainda referenciado.

Assim:

*“Por todos as crianças quererem mostrar os convites que traziam, aliado ao facto de não esperar que os trouxessem .... Levou a que agora considere que poderia ter explorado mais e melhor estes elementos motivadores.”*

A leitura e compreensão do texto apresentado, em trabalho estruturado para o efeito, permitiu colmatar algumas dificuldades na escrita deste tipo de texto.

Segundo Sim-Sim (2007) a leitura de um convite enquanto um tipo de texto epistolar, tem como objectivo o estabelecimento de contacto com alguém, a partilha de sentimentos ou emoções.

*“Com a exploração do convite (texto da Júlia), pretendíamos que as crianças se familiarizassem mais com um tipo de texto, conhecendo as suas características e funções.”*

O gosto pela escrita adquire-se quando é vista como uma finalidade.

Esta metodologia levou a verificarem a importância do trabalho de interação entre escola e família ficando o desejo de proporcionarem mais actividades propícias a esta partilha, pois facilitou a aprendizagem.

*“Os convites foram escritos com sucesso, embora algumas crianças necessitassem de ajuda acrescida.”*

A Professora Cooperante, ao analisar o processo desenvolvido, nesta Prática Supervisionada, salientou como maior dificuldade, a necessidade de saberem agir, com segurança, evitando momentos menos activos, a fim de controlar o grupo e, poderem, a qualquer momento, dar seguimento ao guião da aula. Esta constatação deveu-se ao facto de ter sido a primeira vez que se depararam com esta realidade, em sala de aula. (Anexo XI) Relativamente à aquisição das aprendizagens dos alunos, estes, aderiram às propostas e atingiram os objectivos pretendidos. Mostraram competências de escrita e autonomia na elaboração do convite de acordo com a estrutura do mesmo.

As alunas da Prática Supervisionada demonstraram interesse e preocupação em fazer o melhor em prol do sucesso global da turma. Assim, na sua reflexão, constataram que: *“há aspectos a mudar e outros a melhorar, mas é com os erros e com a experiência que aprendemos, motivo pelo qual encaramos as situações menos fáceis e as dificuldades, como construtivas e facilitadoras de novas aprendizagens”*. (Anexo XI)

## 5ª Semana - 16 e 17 de Novembro

### Aula (Prática Pedagógica individual)

**A Planificação:** Tema integrador - A segurança do corpo - A segurança rodoviária (Anexo II)

Pretendia-se que os alunos adquirissem as seguintes competências: capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; conhecimento de técnicas básicas de organização textual; capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumenta na aprendizagem da leitura e da escrita.

A professora deu a sua cooperação, sugerindo que fosse trabalhado um tipo de texto com uma estrutura específica e no qual os aluno tinham que aprender a escrever uma curta mensagem, o **recado**.

Para tal, deu-lhes ainda orientações precisas para que organizassem o guião das aulas, tendo sempre presente a importância da transversalidade do currículo e, a contextualização da acção. Como pretendiam familiarizar os alunos com situações reais e fora do espaço escolar foram dadas recomendações processuais e logísticas necessárias para a realização da tarefa. Tal como: o ofício de informação/autorização à directora do Agrupamento, pedidos formais dos responsáveis pelo local a visitarmos (Escola Fixa de Trânsito), até à formalização da autorização dos encarregados de educação para que pudessem participar no estudo fora do espaço escolar.

A **Acção** - Após elaboração e validação do guião (Anexo III), foi trabalho em prática, na sala de aula, pelas alunas em Prática Supervisionada. A Professora Cooperante sentou-se ao lado de um aluno da turma que necessitava de apoio para superar dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo foi observando.

A aula foi iniciada com uma situação lúdica e motivacional e, que apelava à activação de conhecimentos dos alunos. Assim, após entrega de uma caixa, pela D. Joana (auxiliar de educação da escola) a aluna em situação de Prática Pedagógica Supervisionada, questiona os alunos sobre o que traz a caixa. Passando a levantar hipóteses.

Quadro 2  
Hipóteses levantadas pelos alunos

É uma caixa mistério.	João
Peças de algodão	Fernando
Madeira a mexer; São quadrados com peças lá dentro e tapadas com plástico.	Joana
Peças de madeira, 5 ou 10	Rodrigo
1 Peça de madeira	Dinis
Uma caixa de plástico com uma letra do alfabeto	Leandro
É uma caixa de madeira com letras do abecedário, de plástico.	Mariana
É um bate-mão	João B
São letras do alfabeto para fazermos um jogo	Diogo

Não explorou as hipóteses dos alunos e passou a dar seguimento à narrativa do guião de aula e retirou o conteúdo da Caixa. Era um papel com um a mensagem:

Quadro3  
Mensagem (retirada da caixa)

Meninos Esta semana vão ter uma pequena surpresa... Portem-se bem. Beijinhos e boas aprendizagens. <p style="text-align: right;">O Verdinho</p>
---

Após a leitura da mensagem pela aluna em Prática Supervisionada que activando o conhecimento e desenvolvendo a oralidade continua a questiona, os alunos relacionam a mensagem com a visita de estudo a realizar pois tomaram conhecimento da mesma, através do pedido formal da autorização dos pais. Assim disseram que iriam aprender algo relacionado com a visita de estudo.

No entanto quem era o Verdinho?

#### Quadro 4

Hipótese levantadas pelos alunos sobre quem pensam que é o verdinho: (Anexo XII)

É um senhor vestido com um fato verde.	Diogo
É um lugar que se chama verdinho.	João
É um polícia com um fato verde.	João B.
É uma mensagem, uma informação.	Diogo P.
É uma carta.	Beatriz
É um recado. O recado é assim uma pessoa pede a outra pessoa para entregar, que traz uma mensagem para todos.	Joana

Numa dinâmica oral, a aluna em Prática Supervisionada, aproveitou a hipótese da Joana e em situação de uma prática dirigida, questionou-a sobre a mensagem, seu destinatário, e remetente. Ao que a aluna responde correctamente.

Adquirida a noção de recado, como outro tipo de texto, era preciso aprender como se estruturava. Partindo dos conceitos prévios dos alunos, perguntou-lhes como entendiam que se processava a escrita deste tipo de texto.

Diz a Beatriz: “Devemos escrever para quem é e o que queremos.”

Após este momento, os alunos passaram então à confrontação das hipóteses e verificam ouvindo a leitura, pela aluna em situação de Prática Supervisionada, a mensagem do texto.

Para sistematização de conhecimentos, os alunos resolveram uma ficha estruturada com exercícios de interpretação e ortografia. Concluindo com a correcção no quadro por alguns alunos, indicados para tal.

No final do dia e após explorado o tema transversal desta prática - “A segurança Rodoviária” foi solicitados aos alunos que escrevessem um recado dirigido aos pais relacionado com a temática em estudo. Para registo do texto foi-lhes entregue uma ficha estruturada.

A Reflexão - Narrativa de análise

O processo de ensino aprendizagem, durante o desenrolar da acção por parte da Aluna em Prática Supervisionada, foi de muito empenho e preocupação em fazer o melhor em prol das aprendizagens dos alunos.

A estratégia usada optando pela realização de uma visita de estudo, promoveu aos alunos o contacto com a realidade e facilitou a apreensão dos conteúdos daí emergentes. Mas, ainda, proporcionou aprendizagens funcionais e logísticas às duas alunas em Prática Supervisionada. A aluna em causa, depois de orientada pela Professora Cooperante, realizou todo o processo legal e administrativo necessário. (Anexo IV)

Na sala de aula, a ludicidade da surpresa motivou os alunos a expressarem conhecimentos e proporcionou momentos ricos de comunicação oral, quer na construção frásica dos alunos quer mesmo do léxico apresentado na exposição das ideias. No entanto notou-se, ainda, a preocupação em dar cumprimento ao guião, de modo a corresponder às suas expectativas, perdendo intervenções, dos alunos, que apesar de imprevisíveis eram de enorme riqueza pedagógica. Porém, fez análise da situação, tal como refere na sua Auto-reflexão. (Anexo XI)

*“Nesta semana a maior dificuldade que senti foi em cumprir os guiões que tinha elaborado, porque algumas vezes estava a ir demasiado depressa e outras demasiado devagar. Estes avanços e recuos, muitas vezes fazem esquecer o que se está a ensinar e o facto de se estar ou não a ser avaliada não é de todo primordial. Desta forma, e apoiando-me nas palavras do coordenador de estágio, devemos viver mais os guiões do que tentar cumprí-los com tanta pressão, como fiz esta semana.”*

Verificamos neste excerto, que existe a imagem de uma escola tradicional vivida enquanto aluna do 1º Ciclo. Na qual ao professor cabia a função de ensinar, no sentido de transmitir saberes.

Tal como refere Pereira (2008) esta é uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades literárias das crianças - pois as lacunas não colmatadas nesta fase da aprendizagem levarão a falhas dificilmente ultrapassadas ao longo da escolaridade. Considerando ainda que o saber escrever é determinante na apropriação de qualquer conhecimento, e daí a importância da apropriação deste saber complexo.

Refere ainda Pereira (2008) que a escola não pode limitar-se a ser, reprodutora dos saberes que cada um adquire fora desse espaço, deve pelo contrário ser capaz de gerar, no seu seio, verdadeiras situações de ensino e reflexão sobre os escritos. Daí que a aprendizagem da escrita deva ter um caminho próprio e ser orientada por profissionais de ensino que se baseiem em teoria e metodologias específicas.

Considerando as visitas de estudo como um recurso de aprendizagens transversais ao currículo, após a realização desta acção refere. Na minha perspectiva as visitas de estudo são bastante importantes porque as crianças ficam mais motivadas que o normal e ficam mais entusiasmadas, e acabam por dar mais atenção às coisas que vêem e à sua explicação. O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo professor e pela criança.

Os alunos foram confrontados com a significação do conceito “recado”. Cada aluno escreveu, a lápis numa folha pautada uma frase com ilustração sobre o que entendia por recado. Assim:

Quadro 5  
Conceito de recado (visão das crianças)

Recado é por inzeplo a Joana disse uma coisa à Bea e a Bea disse ao Rafael.	João
É uma pessoa comunicar com outra.	Beatriz
Um recado é uma coisa de uma pessoa quer disser a outra pessoa para essa pessoa disser a um amigo ou visinhos.	Fernando
Um recado é uma coixa que ness dizem para não dizer a ninguém.	Rafael
Um recado é uma coisa que podemos dar a outra pessoa para entregar para uma pessoa.	Diogo
Um recado é uma coisa que nós podemos dizer a outra pessoa para intregar a alguém.	Dinis
Um recado é uma pessoa dizer a outra pessoa uma mensagem que vai ser dada a alguém.	Joana

**Reflexão** - Podemos verificar pelo conteúdo das frases dos alunos que apenas um não tem o conceito de recado. Emerge do seu escrito a noção de segredo. No entanto para os restantes alunos a compreensão do conceito é notório, apesar da dificuldade em escreverem de modo explícito, denotando-se comunicação apesar dos erros ortográficos e de pontuação. Ainda não dominam a estrutura da frase.

A leitura e interpretação de um texto, (Anexo IV) contido numa ficha de trabalho, apresentando um modelo de recado escrito e contextualizado, veio ajudar à aquisição do conhecimento sobre o que era um recado.

A resolução do questionário de modo individual e logo depois ter sido corrigido alternadamente pelos alunos, através da escrita no quadro de giz, foi uma estratégia correcta. O professor deve estar atento às auto-correcções dos alunos e aos diferentes ritmos de trabalho. Facto este também sentido e reflectido pela aluna em Situação de Prática.

Os alunos compreenderam, agora, que a mensagem do verdinho era um recado para eles cumprirem. E se a surpresa anunciada na mensagem era a visita de estudo então ... “ O Verdinho é semáforo verde!” foi um momento de descoberta por parte dos alunos que revelavam ter adquirido novos saberes estruturais de escrita. Passaram, então, a criar os seus recados, a lápis ou a esferográfica, numa folha estruturada para o efeito e dirigidos aos pais e de acordo com as aprendizagens transversais conseguidas.

Quadro 6  
Recados criados pelos alunos

Meus queridos pais, quando forem a conduzir tenham atenção com os semáforos e os peões. Devemos parar com o carro quando o semáforo está vermelho e quando está verde podemos avançar.	Fernando
Mãe e pai olhem sempre para os dois lados da estrada é mesmo preciso.	Rafael
Mãe e pai! lá á frente está um stop, tens de parar o carro pai.	Diogo
Querida mãe. Atravessa a estrada com cuidado e sempre na passadeira. Mas olha para o lado e para o outro. Atenção aos sinais.	Beatriz
Mãe quando conduzires e vires o sinal de stop, tens que parar.	Rodrigo.
Pai e Mãe? Não, devem atravessar a estrada sem o semáforo estar verde.	Dinis
Mamã quando aparece um stop tem que parar. Só podemos continuar se não vier nenhum veícul	João
Querida mãe e querido pai. Quando vocês vêem um sinal de stop.tenham cuidado porque não se pode atravessar a estrada. Beijinhos pai e mãe.	Miguel
Cuidado quando vires o STOP pára e deixa os outros aotomóveis. Quando andares de bicicleta usa sempre o capacete.Mais um avisopara tu cumprires nunca andes de bicicleta a noite. Olha para os dois lados sempre que quizeres atravessar a estrada.	Lara

Reflexão - As crianças revelam, na escrita do recado, evolução na escrita de textos. Das frases simples começam agora a organizar as ideias e a construir pequenos textos com coerência, usando alguns sinais de pontuação, e maior correção ortográfica utilizando ainda o parágrafo. A intencionalidade da escrita e a afectividade nela inerente foi primordial para o sucesso e aquisição das competências dos alunos. No entanto, em alguns alunos, devido à imagem presente na folha da escrita, criou-lhes alguma confusão entre os conceitos recado/aviso.

Relativamente à resolução de questionário estruturado para consolidar conhecimentos consideramos importante o domínio do léxico que dela faz parte pois se assim não for o aluno não poderá revelar sucesso nos resultados. Tal situação foi sentida e reflectida como consta do excerto da auto-reflexão.

*“A actividade que poderia ter corrido melhor foi na língua portuguesa, a exploração do texto. Pois deveria ter começado por explicar algumas palavras difíceis que o texto pudesse ter e só depois mandar resolver a ficha, e aconteceu o contrário. Verifiquei que é muito importante explicar as palavras, pois quando as crianças estavam a resolver a ficha estavam com dúvidas que poderiam ter sido colmatadas logo inicialmente.”*

A preocupação de dar cumprimento ao guião de aula continuou a ser motivo de reflexão. Denota-se dificuldade em gerir o tempo e guiões demasiados ambiciosos. Assim reflecte dizendo:

“...o que mais me fez confusão foi cumprir os guiões à risca, não só por me lembrar de situações e estratégias quando estou a exercer. Penso que a estratégia de não me preocupar demais com as alterações que tenho que fazer na hora é a melhor e por isso é que a semana foi evoluindo de forma positiva, porque deixei de me atormentar com o guião, seguindo-o sem pressões de maior, no entanto, vou fazer tudo por tudo para os meus próximos guiões estarem o mais completos e coerentes com a prática possível.”

Tal como refere Sim-Sim (2002:32) “... um profissional competente nesta área tem que ser capaz de ler resultados de projectos... de reflectir sobre as competências de tais resultados para a sua prática pedagógica e de os integrar no planeamento, organização e orientação da sua intervenção educativa.”

## 8ª Semana - 6 e 7 de Dezembro

### Aula (Prática Pedagógica individual)

**A Planificação:** Tema integrador - À descoberta dos outros e das instituições - “A vida em sociedade”. (Anexo II)

Pretendia-se que os alunos adquirissem as seguintes competências: Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; Conhecimento de técnicas básicas de organização textual; Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita; Conhecimento explícito da língua (antónimos).

A professora deu a sua cooperação, fornecendo a planificação, sugerindo estratégias transversais, partindo do conteúdo de Estudo do Meio e solicitando que fosse trabalhado um tipo de texto com uma estrutura específica e no qual os alunos tinham que aprender escrever uma curta mensagem - **a carta**.

A **Ação** - Após elaboração e validação do guião (Anexo III) foi posto em prática na sala de aula, pela aluna em situação de Prática Supervisionada. Mais uma vez a professora cooperante se sentou ao lado dos alunos da turma que necessitavam de apoio na realização das tarefas.

A aula partiu como era hábito da saudação entre todos, e do momento da comunicação oral destinada à “ Hora das novidades”.

Escrevendo a frase “Parabéns querida avozinha” no quadro questionou, os alunos, sobre o conteúdo da frase activando ainda, conhecimentos adquiridos, nas aulas anteriores (datas e factos significativos ao longo do ano). Relembrou a importância da data dos aniversários dos nossos familiares questionando os alunos de como podemos felicitá-los quando estes se encontram longe de onde nos situamos. Além de outros meios, todas as crianças enumeraram a “carta”.

Passando para a descoberta da estrutura deste tipo de texto e inferindo conhecimentos, regista no quadro a giz as respostas dos alunos sobre a formação deste tipo de texto. Assim referem que: “tem que ter: data, para quem é, o que dizemos, adeus e assinatura”.

Após este momento, é exposta no quadro uma folha de papel cenário com a escrita de um texto - carta do Miguel e da Maria à avozinha (anexo IV). Este texto escrito foi apresentado sob a forma de pictograma em que algumas palavras foram substituídas por imagens (no anexo são as palavras apresentadas a negrito).

As crianças realizaram uma leitura silenciosa e oral. Por fim, a aluna em Prática Supervisionada faz a leitura oral, para a turma.

Os alunos foram orientados no sentido de descobrirem a estrutura do texto apresentado. Para tal foi usado o questionário oral apelando à observação do texto. Interrogando sobre: a quem se dirige?, que assunto trata?, quem escreveu a carta? ... Partindo para a exploração e análise mais científica da organização deste tipo de texto.

#### Quadro 7 Regras para escrever uma carta

- Cabeçalho, em que no canto superior direito estão indicados o local e a data em que foi redigida, seguindo-se a saudação e denominação do destinatário, já à direita;
- Corpo da carta, onde encontramos o desenvolvimento e a conclusão do assunto - a mensagem;
- Fecho, fazendo dele parte a despedida e a assinatura do remetente da carta e o que dela fazem parte;
- O remetente: pessoa que escreve a carta;
- O destinatário: pessoa a quem é dirigida a carta.

Foi explorado o léxico pela descoberta do conteúdo da carta apresentada (mensagem, destinatário, remetente...) assim como a linguagem utilizada diferente de acordo da relação entre os intervenientes.

Resolveram, por fim, um trabalho escrito estruturado com situações de interpretação do texto trabalhado, padrões de ortografia (palavras do texto com nh, lh, ch, ordenar sílabas em palavras, escrever uma frase partindo de uma palavra) com a finalidade de consolidar conhecimentos.

Dando continuidade, no dia seguinte, ao desenvolvimento de capacidades de escrita, partindo do domínio do texto em tipo de carta, a aluna em Prática Supervisionada motivou os alunos partindo de uma situação lúdica envolvendo o factor da surpresa.

Assim, em cima de cada mesa dos alunos estava um envelope no qual se lia: “ *De: Srº António* “ e “*Para: alunos do 2º A*”. Surgiram opiniões diversas sobre: “*quem era o Srº António, o que queria, o que continha a carta ...* “. A activação do conhecimento tinha sido feita e passou a explorar-se a escrita do envelope passando logo depois à leitura da carta, (Anexo IV) os alunos são confrontados com um cartão também enviado pelo “imaginário” senhor António que através de uma quadra da autora Luísa Ducla Soares “levava os alunos a descobrir o antónimo de palavra e a completar a poesia. (Anexo IV) A tarefa que se pedia era que os alunos lessem a quadra e depois de compreendido o seu conteúdo passassem a mimar a acção. Descoberta que foi feita de forma direccional pelo aluno que mimava a situação. Assim iam surgindo as quadras e registadas no quadro. As palavras/título que caracterizavam o animal aí referido. Por fim compararam resultados analisando o que tinham em comum.

Quadro 8  
Características dos animais do poema (antónimos)

Nome do animal	Características
Pantera	preto
Urso	branco
Golfinho	bom
Pulga	pequeno
Minhoca	mole
gato	quente
elefante	grande
cegonha	comprido
tartaruga	duro
lobo	mau
baleia	gordo
periquito	curto
girafa	Alto
pinguim	frio

A partir do quadro começaram por ler oralmente as palavras e organizá-las de acordo com os antónimos de cada palavra. Realizaram o registo escrito, numa folha do dossiê.

Após análise da tabela construída, no quadro, os alunos concluíram que: “Eram palavras que *queriam dizer o contrário.*” Aluna em Prática Supervisionada passou a explicar que a essas palavras chamamos de antónimos.

Por fim, foi pedido aos alunos a realização de um trabalho estruturado como consolidação dos conteúdos desenvolvidos. Além de questões de interpretação aos alunos era pedido que escrevessem uma pequena carta ao Sr. António respeitando as regras aprendidas e partindo das orientações contidas na folha A4 fotocopiada e que lhes foi entregue. (Anexo IV)

Quadro 9  
Carta escrita por um aluno dirigida ao Sr. António

Castelo Branco, 8 de Dezembro de 2010

Olá Senhor António,

Espero que esteja bem de saúde.

Estou a escrever-lhe esta carta para lhe contar que o meu animal preferido é o Golfinho.

Da última vez que fui ao jardim Zoológico assisti ao espetáculo dos golfinhos, e adorei!

Eu também gostava de trabalhar na parte dos golfinhos.

Espero que fique bem.

Até breve

Lara

Um outro aluno escreve o seu texto imitando o modelo da carta explorada na sala de aula e constrói um texto em pictograma, em lugar das palavras *carta* e *baleia* faz o desenho da representação destas palavras (Anexo VIII).

#### A Reflexão - Narrativa de análise

O processo de ensino aprendizagem, durante o desenrolar da acção por parte da aluna em Prática Supervisionada foi de muito empenho na pesquisa científica sobre a estrutura formal de um texto do tipo - **carta**. Tiveram que pesquisar materiais pedagógicos adequados às situações, de prática, mas ainda, na criação de diversos materiais pedagógicos estruturados.

Assim, reflectiremos sobre alguns passos determinantes para percorrer o caminho do ensino, interrogando alguns dados que são relevantes no momento de se orientarem as sequências de aprendizagem e o sentido das actividades realizadas.

A estratégia usada para activação dos conhecimentos dos alunos proporcionou-nos a verificação de conceitos metalinguísticos. Ao optarmos por uma metodologia de ludicidade e surpresa, potenciou a aprendizagem dos conteúdos daí emergentes. Assim, refere: (Anexo XI)

*“Antes de iniciar a leitura, tentei antecipar conteúdos com base no título do texto, perguntando aos alunos o que aquele título lhes fazia lembrar e a que poderia pertencer. Ao desvendar ser uma carta, tentei ainda activar os conhecimentos anteriores sobre este tipo de texto epistolar, para me inteirar sobre o que os alunos já sabiam sobre o assunto.”*

Constatou-se ainda que os alunos atingiram as competências para conseguirem escrever uma carta.

*“Os alunos compreenderam a estrutura de uma carta, prova disso foi a correcta redacção da carta realizada... Compreenderam também que o objectivo da leitura deste texto é o estabelecimento de contacto com alguém e/ou a partilha de acontecimentos.”*

A diversidade de estratégias e a construção dos materiais construídos numa perspectiva transversal, optimizou a rentabilidade pedagógica dos mesmos. Daí a reflexão da aluna que esteve em situação da Prática Supervisionada.

*“ O pictograma que serviu de suporte à carta, foi estrategicamente pensado e elaborado para permitir a abordagem às figuras simétricas ....”*

A metodologia utilizada para desenvolver conteúdo no domínio do Conhecimento Explícito da Língua - antónimos de palavras - foi pensada de modo a seleccionar poemas, propositadamente, por terem humor e, facilitar a compreensão e a descoberta de palavras antónimas compreendendo o conceito. (Anexo IV)

A ludicidade da surpresa motivou os alunos a expressarem conhecimentos e proporcionou momentos ricos de comunicação oral e aprendizagem de conceitos. Verificou-se na construção frásica e no léxico dos alunos.

Relativamente aos recursos existentes na sala de aula, tal como o quadro preto, é visto pela aluna como:

*“ Recorrer à utilização do quadro enquanto meio auxiliar, para expor perguntas aos alunos ou sintetizar os conteúdos abordados, na vez de utilizar fichas em fotocópia, revelou-se não só menos dispendioso monetária e ambientalmente como mais produtivo, exigindo um trabalho acrescido por parte dos alunos e uma maior concentração e dedicação na tarefa a realizar e consequentemente uma aprendizagem mais rica.”*

Não se verificou a preocupação em dar cumprimento ao guião.

*“ Por falta de tempo, a última actividade planificada para o primeiro dia de prática não foi realizada, tendo sido desenvolvida no dia seguinte sem ter sofrido alterações no seu desenvolvimento.”*

A Professora Cooperante, ao analisar o trabalho desenvolvido, considerou ter sido um processo bem estruturado e com adequação às aprendizagens dos alunos adquirindo capacidades em redigirem uma carta. Facto observável pela escrita espontânea de outros textos partindo do mesmo modelo. (Anexo VIII)

Considerando que em todas as situações de escrita em que nos encontramos questionámos a razão e a função de produzir um determinado texto, em contexto escolar e no 1º Ciclo, estas questões pressupõem que o professor planifica o ensino da escrita, a enquadre numa perspectiva social. Assim, referem Pereira e Azevedo (2005) que o carácter social dos textos obriga a um exercício interessante por parte do professor determinando o fim que tem de dar aos textos, não os confinando ao caderno do aluno, mas ainda o leva a interrogar-se sobre os mecanismos da escrita desses textos, procurando tomar conhecimento de outros utilizados socialmente com o mesmo fim, descobrindo padrões e matrizes discursivos para definir exercícios e actividades que levem os alunos a fazer descobertas idênticas. De facto, quando se escreve para alguém ausente, confronta-se obrigatoriamente com a representação que tem do destinatário. Por isso, é importante que a escola gerem mecanismos que estabeleçam audiências para os textos dos alunos como condição essencial promova a produção escrita na escola.

Referindo ainda, Pereira e Azevedo (2005:11) “ *Redigir é, pois, antes de mais, uma actividade social. Desta constatação decorre não apenas o facto de se escrever na escola para comunicar, mas o entendimento de que o próprio acto de escrita está condicionado por um contexto social e cultural... o contexto da tarefa seja considerado um componente importante em paralelo com o indivíduo que escreve e a sua motivação para praticar o gesto de produzir um texto. Para que esta motivação aconteça, é, antes de mais, necessário, criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas.*”

Por outro lado, numa perspectiva construtivista e social da aprendizagem, as quais dão importância à criação de condições na escola para que as crianças se apropriem de modelos de textos escritos, as interações na resolução de problemas de escrita, segundo Pereira e Azevedo (2005) resultam muito positivas na progressão da aprendizagem dos mecanismos (meta) discursivos e (meta) programáticos dos textos.

14ª- Semana - 1 e 2 de Fevereiro

Aula (Prática Pedagógica individual)

**A Planificação: À descoberta do ambiente natural - “O Inverno”-** Foi o tema utilizado na transversalidade do currículo. (Anexo II)

Pretendia-se que os alunos adquirissem as seguintes competências: capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; conhecimento de técnicas básicas de organização textual; capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita; conhecimento explícito da língua: aplicar a utilização dos sinais de pontuação no domínio da escrita de textos.

A professora deu a sua cooperação na planificação e sugeriu a temática de Estudo do Meio como conteúdo integrador na vertente curricular. Orientou no sentido de favorecer aos alunos a experiência se situações que desenvolve o gosto pela escrita, que praticassem o aperfeiçoamento de textos escritos, aplicando os sinais de pontuação no seu domínio partindo do conhecimento de técnicas de organização textual como a descrição de imagens e o retrato. Tratou do processo logístico necessário para a realização de uma visita de estudo. Solicitou, ao Conselho Pedagógico, autorização para que os alunos pudessem sair da instituição a fim de poderem realizar uma actividade na Biblioteca Municipal. Procedeu ao pedido da autorização formal dos pais/encarregados de educação para que, assim, se pudesse activar o seguro escolar. Por fim, solicitou à Câmara Municipal o transporte para a deslocação dos intervenientes (alunos da turma, alunas da Prática Supervisionada e Professora Cooperante). Este processo serviu de exemplo às alunas em situação de Prática Supervisionada, a tomarem conhecimento dos procedimentos administrativos necessários à realização de uma visita de estudo.

A **Acção** - Após elaboração e validação do guião da aluna da Prática Supervisionada, pela Professora Cooperante. (Anexo III) Foi posto em prática, na sala de aula, pela aluna em situação de Prática Supervisionada. Mais uma vez, a professora Cooperante sentou-se ao lado dos alunos, da turma, que necessitavam de apoio na realização das tarefas e observação da aula. A aula iniciou-se como era hábito, pela saudação entre todos.

A partir da existência de cinco envelopes na mesa da professora, desenvolveu-se a comunicação oral orientada. Os alunos revelavam expectativa em relação ao conteúdo dos envelopes. Ao retirar um cartão do envelope, com um texto escrito, solicita a um aluno a sua leitura. Tratava-se de um recado!

Quadro 10  
Recado escrito dirigido aos alunos

Olá, Meninos da sala do 2º A

Ontem de tarde vim à vossa sala mas já não encontrei ninguém.  
Vou deixar-vos um recado com uma pequena tarefa para realizarem...  
A estagiária Catarina depois de ler a informação contida no recado deve dividir a turma em 5 grupos e entregar um envelope a cada um.  
Cada grupo irá verificar o que o envelope contém, para depois escreverem um texto com base na imagem e no mapa semântico que aí encontrarão.  
Gostava que me ajudassem, pois estou a escrever este livro e necessito da vossa ajuda. Quando terminarem, coloquem novamente a tarefa nos envelopes que depois passarei a recolher os vossos trabalhos.

Vão ter uma surpresa. Bom trabalho.  
Beijinhos e obrigado

Sr. Manuel

Através do questionário oral, os alunos foram revelando a compreensão do texto. As questões formuladas são apresentadas no quadro 11.

Quadro 11  
Questionário oral aos alunos (verificação da compreensão do texto)

- Quem é o senhor Manuel? (perguntou a aluna em situação de Prática Supervisionada).
- Estava a escrever uma carta - respondeu a Mariana.
- Já sei é escritor - disse o João.
- Quer dizer que ele é escritor e pede ajuda para escrever um livro - disse a aluna em situação de Prática Supervisionada.
- Não pode ser de qualquer maneira tem de ser com atenção - afirmou a Joana.
- O senhor Manuel pediu para que o texto fosse escrito em grupo. Como vamos fazer, se vocês são 15 alunos e temos cinco envelopes, quantos grupos vamos formar?
- São grupos de 3 , porque 5x3 são 15 - respondeu a Joana.
- Cada grupo abre o envelope e todos observam a imagem que daí retiraram.
- É para fazermos a história que está na imagem e utilizar o mapa semântico para nos ajudar a escrever o texto - concluiu o Dinis.

A escrita de textos, a partir de um mapeamento de ideias, sobre um determinado conteúdo tinha sido motivo de ensino nos dias anteriores, daí os alunos referirem o conhecimento desta metodologia de escrita.

Os grupos foram criteriosamente formados por alunos com diferentes níveis de aprendizagem com objectivo de promover a partilha e a ajuda entre todos os elementos do grupo.

Entretanto, foram colocadas as imagens, no quadro, pela aluna de Prática Supervisionada. Esta acção levou-os à observação atenta e a concluírem que estavam perante uma sequência de imagens. Daí que a Joana e a Lara se manifestaram dizendo:

“ Podemos fazer um percurso, uma história, um livro! ”

Passaram, depois, a seleccionar personagens e a dar-lhes um nome. O cão seria Pitucha, a menina Sofia e o menino Diogo que em simultâneo foram escritos no quadro, pelos alunos.

No entanto, a aluna praticante, atenta à orientação pedagógica do diálogo, referiu: “Então, se isto é um percurso literário podemos utilizar as mesmas personagens, e dar-lhe um título! ”.

De imediato, todos anseiam dar a sua sugestão: “ *O Inverno; A chegada do Inverno; Sofia e Diogo; Sofia e Diogo na aldeia, Sofia no Inverno.*”

Ao a gerar-se alguma agitação, optou-se pela votação para a escolha do título. Os títulos mais votados foram: “As viagens de Sofia” e “Sofia no Inverno”. A escolha não foi bem aceite por alguns alunos o que gerou alguma tristeza. A Professora Cooperante entrevistou sugerindo que se juntassem os dois títulos mais votados. Os alunos concordaram e assim ficou “ As viagens da Sofia no Inverno.”

No trabalho de pares, as crianças desenvolveram a sua criatividade, apresentaram e confrontaram ideias, organizaram a escrita e fizeram a correcção dos textos. Passando, depois, à leitura oral dos mesmos.

Para sistematização do conteúdo dos textos e na sequência narrativa de acordo com as imagens, a aluna que orientava a aula leu os textos escritos pelos alunos como se tratasse de um texto colectivo. (Anexo V)

Como podemos verificar, pelos quadros 12, 13, 14, 15 e 16, todos os textos foram produzidos pelos alunos.

#### Quadro 12

Texto1- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” ( escrito de acordo com o original)

A menina é a Sofia e o menino é o Diogo.  
O cão chama-se Pitucha.  
Estão no seu quarto.  
A Sofia está a olhar - se ao espelho e o Diogo está a ver a neve a cair.  
O tempo está frio e o Sol não aparecia, porque as nuvens estavam a tapá-lo.  
A boneca estava encostada ao espelho, o popó estava no chão ao pé do livro, o chapéu impremeável também estava no chão, a bola ao pé do cortinado e o cubo com o t virado para cima.  
O Pitucha é castanho e também esta a ver a neve.  
O Diogo está a falar com a Sofia.  
- Ò Sofia não, achas que a neve é tão brilhante?  
- Claro que é! Eu adoro neve!  
- Anda, tens de te vestir Diogo.  
-Pois é ainda estou de pijama.  
- Enquanto tu te vestes eu vou lá para fora brincar com o Pitucha.

Joana, João B. e Leandro

#### Quadro 13

Texto 2- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)

Era um dia de Inverno e muito gelado estava uma árvore com passarinhos e da boca do Diogo saia o ar gelado.  
Passou ao pé da Sofia e do Diogo um senhor chado Joaquim,  
Eles estavam no parque de diversões.  
A Sofia tinha um cão chamado Pitucha a Sofia e o Diogo estavam bem agasalhados o cão está a olhar para o boneco no chão.  
O senhor está constipado e tinha um goro peludo, os passarinhos álen de estar frio não enbrenaram.

Fernando , Domingos e Mariana

#### Quadro 14

Texto 3- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)

O dia estava frio e a Sofia e o Diogo estavam na aldeia dos seus avós.  
O Diogo esta a pendurar uma casa para os pássaros morarem. A Sofia está a dar água aos passarinhos.  
O gato chama-se Riscas e estava a observar os passarinhos porque tinha fome.  
A aldeia era muito antiga e chamava-se Tinalhas e era perto da Partida.  
O digo diz que em Tinalhas no Inverno os senhores e as senhoras põem casas nas arvores para os pássaros morarem.

João, Lara e Rodrigo

Quadro 15

Texto 4- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)

No dia 1 de Fevereiro de 2011, caiu neve na serra da Estrela os meninos brincavam na neve, a Sofia e o Diogo andavam de trenó.  
O cão Pitucha estava a brincar com o Manuel, o cão rebolava, rebolava e o Manuel disse ao cão: -  
Queres andare de trenó?  
A Ana e o Roberto andavam a atirar, bolas de neve um ao outro.  
O Rafael estava a brincar e descuidou-se escorregou e caiu.  
É portanto o Manuel e o cão Pitucha lá andaram de trenó.

Diogo, Dinis, Simone

Quadro 16

Texto 5- criado pelos alunos “A viagem de Sofia” (escrito de acordo com o original)

No Inverno chove muita e a Sofia está a ver as rosas mais bonitas para levar à mãe e aproxima-se a Primavera e traz o calor, traz as flores.  
A Sofia está vestida com: casaco impermeável, botas de borracha e chapéu.  
O Inverno traz o frio, a chuva e as folhas das arvores caem, pessoas usam roupas quentes e usam guarda-chuva.

Beatriz, Diogo

Partindo da personagem central do texto, a menina, foi trabalho mais um tipo de texto escrito com características próprias - o retrato. Foi apresentado uma imagem com uma personagem “Sofia”, que fazia parte das personagens dos textos produzidos pelas crianças.

Partindo do trabalho anterior, após uma explicação do que se pretendia, os alunos passaram à descrição da imagem, tendo em atenção todos os pormenores, para poderem falar das várias características dessa mesma pessoa: olhos, cabelo, idade, gostos, etc. A aluna da Prática Supervisionada expôs ainda, algumas regras, no quadro a giz, que, ajudaram na descrição eficaz da mesma (Anexo IX). Por fim copiaram o texto para a folha do portefólio (Anexo IX). Foi pedido aos alunos que, em casa, escrevessem o retrato de uma pessoa conhecida.

#### A Reflexão - Narrativa de análise

O processo de ensino aprendizagem, durante o desenrolar da acção por parte da Aluna em Prática Supervisionada, foi de muito empenho, na pesquisa científica sobre a estrutura formal de um texto descritivo e em forma de “retrato”. Procedeu à pesquisa de materiais pedagógicos adequados às situações e conteúdos pretendidos, e, ainda na criação de diversos materiais pedagógicos estruturados em prol das aprendizagens dos alunos.

Assim reflectiremos, em conjunto, sobre alguns passos determinantes para percorrer o caminho do seu ensino, interrogando alguns dados que são relevantes no momento de se orientarem as sequências de aprendizagem e o sentido das actividades realizadas.

A Prática desenvolvida tinha como objectivo os alunos trabalharem conteúdos transversais no domínio da língua, partindo de um tema integrador “O Inverno”.

A aluna, da Prática Supervisionada, pretendeu explorá-lo de forma diferente, partindo da construção de uma história através de imagens. (Anexo IX) A aluna em situação refletindo sobre esta escolha refere: *“Achei que esta actividade se tornaria motivadora para as crianças, facto que se veio a verificar.”* (Anexo XI). Em relação à estratégia utilizada, colocando os alunos em pequenos grupos, a interagirem no domínio da língua mais especificamente no domínio da escrita constatou:

*“ A estratégia utilizada, como trabalho cooperativo em grupo de três elementos, fez com que as crianças estivessem empenhadas na actividade, mostrando-se atentas ao mesmo tempo que iam mostrando o trabalho que ia realizando.”* (Anexo XI)

A aluna C., que no desenvolvimento deste trabalho colaborativo pode verificar diferentes formas organizativas do trabalho de grupo. Assim, em alguns grupos havia a preocupação da participação equilibrada por todos os elementos do grupo, ajudando-se na escrita das palavras e das frases. Porém, num dos grupos, evidenciou algum individualismo o que dificultou a produção do trabalho. Como o grupo foi constituído com crianças com maior competência, de escrita em comparação com os seus colegas de grupo foi notória a dificuldade na organização, produção e até aprendizagem. Uma vez que os colegas de grupo foram totalmente passivos assumindo ela a realização de tarefa individualmente.

Refere a aluna C. :

*“ Em alguns casos todos os elementos do grupo escreveram uma parte do texto. Mas neste caso com uma intenção específica, identificaram a parte do texto escrita por elas, com o seu nome e aquando da leitura, cada um leu apenas a parte que estava respectivamente identificada por si. Neste caso, penso que podemos aferir que as crianças ao colocar o nome à frente da parte do texto que escreveram pretendem mostrar que a ideia é sua.”* ( Aluna C, reflexão 1 e 2 Fev.2011, in Portefólio ).

Tal situação, levou à procura de informação para a compreensão das atitudes de egocentrismo reveladas pelos alunos. Assim, segundo Erikson afirma que *“ ..dos 6 -12 anos, na escola, a criança desenvolve aprendizagens (escolares , sociais...), que podem fazê-la sentir que é competente ou que é menos capaz que os colegas, este estágio é assim denominado por Indústria vs Inferioridade. Aqui existe um grande número de experiências, versus positivo e versus negativo no sentimento de inferioridade e inadequação, que lhe advém de não se sentir segura nem reconhecida no seu papel dentro do grupo social a que pertence.”* (1976:122)

Ainda resultante da análise desta Prática Supervisionada, e dando seguimento à acção desenvolvida, a utilizando uma personagem apresentada no trabalho anterior, facilitou a integração da escrita orientada de um texto descritivo do tipo “retrato”. Foi orientado, pela aluna em Prática Supervisionada C., no sentido de observarem com atenção, que para tal era importante observar a imagem, em todos os pormenores e falar das características possíveis. No entanto, os alunos questionaram o significado da palavra “características”, utilizada pela aluna em Prática. Ela rapidamente esclareceu os alunos do seu significado para a escrita deste tipo de texto.

Assim cada aluno escreveu um texto retratando um familiar ou um colega. Esses textos foram lidos no dia seguinte pelos autores para toda a turma. A aluna C., em situação de Prática Supervisionada, refere que tinha sido muito trabalho escrito,

*“ Para descomprimir um pouco do dia, realizamos um jogo com os trabalhos de casa. Cada criança procedeu á leitura do relato do colega que tinha realizado em casa e as restantes tinham que adivinhar de quem se tratava. Eles gostaram bastante de realizar esta actividade que para eles era apenas lúdica, mas que na verdade através desta podemos trabalhar a leitura e a escrita no domínio da Língua Portuguesa. ”* (Aluna C., reflexão 1 e 2 Fev.2011, in Portefólio)

A avaliação que a aluna C. fez desta sua intervenção, foi de satisfação por ter conseguido a participação dos alunos nas actividades, e sobretudo ter conseguido que os conteúdos fossem apreendidos pelos alunos (Anexo XI). Este facto, pode ser verificado pelos trabalhos apresentados pelos alunos, retratando, e, usando o texto narrativo, pessoas familiares e amigos (pai, irmão, amigo ...) (Anexo VIII).

**Reflexão** - Relativamente ao trabalho desenvolvido pela aluna C., na sua Prática Supervisionada, e especificamente nesta semana, referiu (Anexo I) a Professora Cooperante (Anexo XII) que as estratégias foram bem escolhidas e a metodologia de trabalho de grupo foi adequada e bem orientada a heterogeneidade (Anexo XI). A ludicidade das tarefas envolveu os alunos no trabalho e em consequentes aprendizagens, proporcionou-se aos alunos momentos criativos de escrita colaborativa. A apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos aos colegas, incentivou a escrita porque sabiam da finalidade da sua produção. As hesitações na orientação espacial das descrições promoveram à reflexão entre os professores e assim colmataram-se dúvidas e resolveram-se dificuldades. Houve no entanto, uma inadequação na organização tempo para a realização das actividades de escrita, visto exigirem muito trabalho escrito pelas crianças daí revelarem cansaço. No geral, foi uma acção em que a (futura) professora orientou os alunos mais do que dirigiu. No entanto, os alunos atingiram as competências pretendidas na descrição de imagens e na construção de um texto com as características do retrato.

### 4.2.1. Análise e interpretação dos Instrumentos Utilizados

Apresentamos, neste ponto, os resultados da investigação realizada, que obedecendo a um paradigma qualitativo, torna-se fundamental compreender a forma como os instrumentos da investigação foram realizados e recebidos pelos participantes.

#### O Professor Cooperante na orientação das alunas em Prática Supervisionada

O professor cooperante regeu-se por princípios, construtivistas, vindo na sua função de Orientador Cooperante na Supervisão de uma prática pedagógica, na perspectiva do ensino e da aprendizagem dos alunos. Foi com uma postura democrática promovendo a orientação partilhada, a observação e análise crítica que se desenvolveu o processo do ensino da escrita exercida pelos alunos da Prática Supervisionada.

Relativamente à análise das justificações apresentadas, para clarificar a concepção, expressa, emergem do discurso do Professor Cooperante as seguintes posições: orientação partindo de uma planificação (Anexo II) a fim de dar a conhecer as competências a adquirir pelos alunos da turma, sugeriu ideias e opiniões; observou e fez a sua análise crítica com base na observação efectuada. Não assumiu um carácter pejorativo culminando na avaliação do trabalho desenvolvido pelas alunas em situação de Prática Supervisionada. (Anexo XI).

Os aspectos referidos são atributos que o professor cooperante confere à supervisão, considerando que o processo supervisivo engloba estas três componentes, planificação, observação e análise crítica, que se complementam entre si. De acordo com as opiniões emitidas parece que o conceito de supervisão expresso, pelo professor cooperante, apresenta algumas semelhanças com as definições propostas por Blumberg (1980) e Alarcão & Tavares (1987) que encaram a supervisão como um processo de orientação em que o supervisor, em princípio, mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional.

Assim, parece poder-se concluir que o Professor Cooperante não encara a supervisão como um processo prescritivo de inspecção ou de avaliação da intervenção pedagógica do professor. Pelo contrário, envereda por uma perspectiva mais psicopedagógica que encara a supervisão como uma relação de colaboração, orientada para o desenvolvimento profissional do professor.

Parece também, que tal como Stones (1984), o Orientador perspectiva a supervisão como uma actividade bastante complexa que incide sobre a totalidade do acto educativo, envolvendo várias dimensões (orientação, observação e análise crítica) que se completam entre si, atribuindo um significado complexo e abrangente ao processo supervisivo.

Foi esta perspectiva que esteve no cerne do processo de orientação e cooperação da Prática Supervisionada.

Coube ainda na tarefa de cooperação a avaliação das alunas em situação. Esta foi contínua decorrente de todos os momentos ou situações em que intervieram. Teve uma notação qualitativa e foi registada numa grelha para o efeito (Anexo XIII).

Conscientes da nossa tarefa e para dar cumprimento à organização da Prática Supervisionada, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, passamos agora a contextualizar a nossa acção.

O primeiro processo consistiu na informação informal e formal do meio escolar. Este objectivava o conhecimento da instituição e sua organização pelas futuras professoras de 1º Ciclo. Informando, ainda, de assuntos pedagógicos relacionados com a turma proporcionando uma visão do contexto de turma/sala de aula e Projecto Educativo do Agrupamento, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas ao qual pertencíamos.

Numa segunda fase, procedeu-se à integração das alunas no processo de Prática Pedagógica, passando a observar e analisar a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula durante três semanas, num total de seis dias. Tal como referem nas narrativas de análise das reflexões. (Anexo XI)

Seguiu-se a fase da Prática Supervisionada e para tal a Professora Cooperante participou na elaboração da planificação distribuindo as áreas curriculares e competências a adquirir pelos alunos da turma (Anexo II). Trocavam-se ideias, caso fosse necessário davam-se sugestões de metodologias mais adequadas, estratégias possíveis de utilizar e disponibilizavam-se recursos, ficando a criatividade na execução de materiais e nas estratégias a utilizar à escolha individual de cada aluna de Prática Supervisionada. Após elaborado o guião da aula a desenvolver, a professora cooperante tomava conhecimento lendo e analisando o texto do guião que passava a viabilizar, estando pedagogicamente possível de aplicar. Após o último dia de prática, processava-se à reflexão que depois de ser ouvida a aluna em Prática supervisionada, era feita uma análise, da mesma prática, numa perspectiva construtivista pela Professora Cooperante. (Anexo XII)

## Narrativas/ Reflexões

Podemos verificar a relevância que os professores atribuem à utilização das narrativas como um elemento de consulta e de reflexão, bem como ao facto de elas contribuírem para a realização de certas opções efectuadas na sua prática.

O acto de narrar os acontecimentos encara-se como uma perspectiva histórica dos acontecimentos. Ramos, e Gonçalves (in Alarcão, 1996), referem que consideram que esta função biográfica das narrativas possibilita a ordenação dos acontecimentos passados e, de certa forma, a antecipação do futuro na medida em que este é influenciado pelas decisões e resoluções do presente, especialmente quando estas decisões são sistematizadas.

Caracterizam, ainda, os narrativos como um instrumento liberto do peso de uma avaliação formal, sublinha o seu carácter pessoal, tornando possível explicitar qualquer “desabafo”.

## Diários de Auto-Reflexão

O discurso dos alunos de Prática Pedagógica Supervisionada tem implicações a dois níveis, a saber:

- delineação de alternativas de actuação - Guião de aula ( Anexo III)
- reflexão e Modificação na natureza e organização da reflexão.

Quanto à primeira implicação enunciada, ela reporta-se a áreas tão diversificadas como a antecipação das dificuldades dos alunos ou a nível da gestão da aula, nomeadamente na colocação de questões, como está explícito no discurso da aluna C. de Prática Supervisionada.

Os dados recolhidos permitem, afirmar que se verificou um impacto positivo ao longo da Prática Pedagógica na mudança das práticas das alunas de Prática Supervisionada, dado que uma das limitações apontadas nas entrevistas realizadas foi o facto de as reflexões serem excessivamente demoradas e pouco organizadas e se referir que os diários contribuíram para uma maior sistematização do conteúdo das reflexões.

*“ Penso que as semanas individuais nos dão muito que pensar e nos mostram na prática o que podemos modificar, e sinceramente o que mais me fez confusão foi cumprir os guiões à risca, não só por ter que me lembrar de situações e estratégias quando estou a exercer...”* (Anexo XI)

A aluna C. de Prática Supervisionada, da análise comparativa entre a planificação/reflexão da aula anterior (procedeu à reformulação de certas ideias e perspectivas que os professores detinham antes da prática, nomeadamente as suas concepções relativamente à sua própria actuação, tal como se confirma no excerto seguinte:

*“Penso que a semana de uma forma geral correu bem e que houve aspectos que melhorei bastante, facto que pude verificar na minha prática. Relativamente aos guiões, não me preocupei tanto em segui-los à risca, mas sim com as necessidades das crianças em demorarmos mais tempo na realização das actividades que o tenham merecido.”* (Anexo XI)

*“ A Semana correu bem e da parte das crianças consegui sempre uma boa participação e acima de tudo que estas interiorizem a matéria que foi trabalhada. Penso por isso ter atingido os objectivos a que me propuseram verificando a evolução nas aprendizagens dos alunos.”* ( Anexo XI)

As evidências atrás enunciados parecem, pois, sugerir que os alunos de Prática Supervisionada reconhecem nos instrumentos utilizados na formação um contributo complementar para o seu crescimento pessoal e profissional.

A secção seguinte será dedicada à análise das diversas categorias do discurso dos professores estagiários, ao longo do projecto desenvolvido.

#### Auto -Reflexão - Análise final da Prática Supervisionada

Registamos a visão final, da triangulação dos intervenientes, na Investigação - Acção.

As alunas, da nossa investigação, em Prática Supervisionada, consideram que:

*“Muitas foram as dificuldades encontradas neste percurso, devido sobretudo à pouca formação ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tentei colmatá-las recorrendo a manuais e outros documentos na procura de informação e de directrizes para a preparação e execução das actividades planificadas. Também questionando/abordando os professores coordenador e cooperante, que foram sempre referências neste processo e aos quais agradeço toda a disponibilidade e dedicação sempre demonstradas. Ainda assim houve falhas. Enfrentei-as, pois concordo quando é dito que “quem tem medo das suas falhas nunca ensinará os seus alunos a assumi-las.” (Curry, 2009:33) e com elas procurei reflectir, na tentativa de compreender o porquê da sua existência e de as corrigir numa próxima oportunidade.*

*No entanto, houve também momentos de vitória, dos quais sobressaem aqueles em que fui invadida pelo sentimento de que consegui transmitir determinado (s) conhecimento (s) aos alunos. E só por isso, porque encaro esses momentos como uma das finalidades da minha presença junto deles, já valeu a pena! Também vitorioso é o sentimento de evolução enquanto estagiária e de verdadeiro aprendiz, ao longo deste curto período de tempo, deixando o desejo de o prolongar.*

*Nesta última semana de Prática Pedagógica individual, tentei começar seguindo as palavras de Curry, 2004, que defendem que se a sala de aula for um espaço onde professores e alunos colaboram na produção do conhecimento, serão formados pensadores.” (Anexo XI)*

Os alunos do 2º ano redigem os seus pensamentos:

*“C. e V. vocês são muito simpáticas, fizeram-nos muitas surpresas e também nos ajudaram quando tínhamos dúvidas. Adorei as visitas que planearam aos bombeiros, ao IPJ e principalmente à escola de condução, foi a minha preferida, adorei andar nos carros!*

*Na escola também gostei muito das aulas que tive com vocês, gostei de aprender as quadras, fazer o teatro e fazer actividades em grupo ...*

*Gostei muito de vos ter como estagiárias e queria que soubessem que gosto muito das duas... Obrigado por tudo, desejo muitas felicidades às duas.*

*Muitos beijinhos e abraços.” (Anexo X)*

Conclui, ainda, a Professora Cooperante que:

*“O processo desenvolvido ao longo do estágio em Prática Pedagógica Supervisionada foi de muito empenho de todos os intervenientes. Constatamos dedicação, partilha de saberes, analisaram-se situações pedagógicas, criaram-se materiais, diversificaram-se estratégias que fossem favoráveis ao desenvolvimento do ensino - aprendizagem, procuraram-se metodologias eficazes, organizaram-se e aplicaram-se materiais pedagógicos distintos no sentido de promover boas práticas pedagógicas e o sucesso na aquisição metacognitiva do saber. Enfim, os alunos do 2º ano, os (futuros) professores e a professora cooperante terminaram este projecto com satisfação e com a certeza de que cresceram como pessoas mais conhecedoras de aprendizagens.” (Anexo XII)*

## A Entrevista/Inquérito

A utilização do inquérito em formato de questionário, foi para nós importante no sentido em que nos permitiu uma melhor consciencialização da visão das alunas em situação da Prática Pedagógica Supervisionada, as principais dificuldades e sentimentos, mas ainda a nossa influência nessa atitude como um acto para nós de auto-reflexão.

O inquérito utilizado teve a resposta de um só aluno da Prática Pedagógica Supervisionada, daí não nos ser possível comparar opiniões (Anexo XII). Contudo consideramos ser importante analisar este instrumento de recolha de dados para promovermos uma visão complementar à nossa investigação.

Assim, relativamente às aprendizagens adquiridas ao longo da Prática, a aluna em Prática Pedagógica Supervisionada considera, de maior relevância, para a futura actividade profissional, o conhecimento de rotinas, de metodologias e do programa específico do 2º ano.

A relação pedagógica e a sua interacção com a turma é vista pela aluna como muito positiva e potencializadora de motivação, entretajuda que permitiu desenvolver actividades individuais e em pequenos e grande grupo e explorar diversos materiais e estratégias em distintos espaços, mesmo fora da sala de aula.

Referindo-se à interacção pedagógica, entre alunas em Prática Supervisionada e Professora Cooperante, considera que esta demonstrou estar sempre atenta oferecendo ajuda constante e preciosa, no decorrer de todo o processo. Possibilitou-lhe a exploração de vários conteúdos programáticos e também de diversos materiais e metodologias. Alertava para aspectos a melhorar, proporcionando momentos de reflexão. Foi um elemento essencial para a aprendizagem, no decorrer deste processo.

Por fim, fazendo uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido concluiu:

*“Considero que a Prática Pedagógica foi a unidade didáctica mais proveitosa deste 2º Ciclo de estudos superiores, pois colocou-me perante a realidade com que ambiciono futuramente trabalhar, permitindo o confronto com o que sabia e o que precisava saber e a aplicação desses conhecimentos.”* (Anexo XII)

Reflecte, ainda, a aluna que a diversificação dos conteúdos trabalhados e as diferentes metodologias usadas a fizeram crescer enquanto futura profissional de educação.

Relativamente à duração da Prática Pedagógica Supervisionada, considera que foi desenvolvida num tempo curto espaço de tempo, tendo a noção que ainda tem muito para aprender. Contudo sente-se com alguma preparação para enfrentar uma possível inserção neste nível de ensino.

As narrativas permitem, assim, a clarificação de determinadas ideias num processo de reconstrução e análise da prática sob a perspectiva do observador, já referida por Zabalza (1996). Funcionam também, do ponto de vista dos professores, como um instrumento potenciador do seu desenvolvimento pessoal e profissional, ideia também perspectivada por Oliveira (1994).

Esta reflexão exigia um certo esforço de distanciamento da realidade pessoal de cada aluna de Prática Supervisionada, permitiu-lhes compreender as teorias subjacentes às situações descritas, nomeadamente em relação ao estilo de supervisão adoptado ou em relação à forma como é construído o conhecimento prático e intuitivo dos professores em formação.

De outra forma, as narrativas são instrumentos de reflexão pessoais que possibilitam um maior nível de sistematização nas reflexões posteriores à sua escrita pois funcionam como uma espécie de feed-back do trabalho desenvolvido.

Constatamos que a escrita tem um valor intrínseco que lhes permite sobrepor-se à linguagem falada a nível da autenticidade e da acessibilidade por que se tornar tal com um registo permanente do discurso dos professores.

Assim, é com um registo narrativo e reflexivo que as alunas de Prática Supervisionada, implicadas nesta investigação - Acção, nos deixam o seu testemunho:

*“Aceitamos hoje, que um bom desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança se inicia nos primeiros anos de escolaridade e que as futuras aprendizagens estão intimamente ligadas com a qualidade das experiências iniciais. Tentámos sempre, ao longo da Prática Supervisionada, e através das experiências do dia-a-dia em contexto escolar, que os alunos desenvolvessem de modo formal/informal muitas aprendizagens ao nível das diversas áreas curriculares.*

*Consideramos o professor como elemento-chave na criação de um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem, por parte dos alunos. Ocupando temporariamente o seu lugar, acartámos também nós, aprendizes, a responsabilidade de propor e organizar as tarefas a realizar e de coordenar as actividades dos alunos. Deste modo, desempenhamos um papel fundamental no processo de aprendizagem, esforçando-nos sempre por sobretudo: prestar atenção ao decorrer das actividades realizadas pelas crianças, questionando-as e incentivando-as na sua execução; propor tarefas de natureza diversa; propor actividades lúdicas e que despertassem interesse nos alunos; partir do que as crianças já sabiam, tendo em conta as suas experiências anteriores; propor tarefas de modo a que progredissem no seu conhecimento, quando possível aproveitando oportunidades que ocorressem naturalmente; levar as crianças a reflectir sobre o que fizeram e porque fizeram.*

*Para poder desempenhar este papel fomos em busca, tanto quanto possível, de um sólido conhecimento ligado a uma compreensão do que pretendíamos transmitir aos alunos. Tentávamos ser capazes de: encontrar explicações cientificamente correctas mas que fossem úteis e compreendidas pelos alunos; utilizar definições adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos; interpretar e julgar as questões, observações e resoluções dos alunos, esclarecendo-os; avaliar a qualidade dos materiais utilizados, alterando-os quando considerávamos necessário e fazer “boas perguntas” e apresentar “boas situações problemas” de modo a que os alunos progredissem na sua aprendizagem.*

*Embora fugaz, este contacto directo com o que é a Prática Pedagógica deu-nos uma noção real de que ser professor é uma profissão de grande exigência. Ele tem a função constante de proporcionar ao aluno as actividades adequadas, de modo a partir dos conhecimentos informais dos alunos e contribuir para um bom desenvolvimento da aprendizagem ao longo da escolaridade. Consideramos portanto fundamental que os professores aproveitem as múltiplas oportunidades que acontecem na sala de aula, mas também encaramos como indispensável que o trabalho desenvolvido constituía uma preocupação diária dos professores. ( Anexo XI)*

## Ocorrência das categorias de análise no discurso dos Professores Estagiários

Segundo diversos autores, como Wallace (1991), Vieira (1993), o reconhecimento e a subsequente consciencialização das concepções e práticas do ensino dos professores constitui uma das principais finalidades da formação reflexiva. Assim, a reflexão sobre as perspectivas dos professores relativas às práticas, poderá constituir uma base de discussão interpessoal e de colaboração entre formadores, supervisores, professores e alunos.

Os alunos em Prática Supervisionada têm o direito de adquirir, na escola, conhecimentos e capacidades que lhes permitam realizar-se profissionalmente e, assim, sentirem-se aptos não só para resolver os seus problemas pessoais, mas também para darem um contributo válido à comunidade social em que estão inseridos. Considerando que a cultura escolar "tradicional" não tem valorizado suficientemente o desenvolvimento de tais capacidades, verifica-se ainda uma grande resistência, por parte dos próprios Professores Estagiários, a propostas didáticas menos convencionais. Duma maneira geral, poder-se-á afirmar que os Estagiários estão adaptados a uma pedagogia da dependência (Vieira, 1997, 1998), que não lhes oferece os desafios duma abordagem pedagógica centrada nas suas necessidades, dificuldades e estilos de aprendizagem, nos seus interesses e prioridades.

Uma pedagogia da dependência menospreza os alunos de Prática Pedagógica enquanto indivíduos capazes de construir, com o apoio dos supervisores e dos seus pares, o seu próprio conhecimento. Redu-los a um papel passivo, que acaba por se tornar "cómodo" para uns e outros, uma vez que os papéis pedagógicos estão definidos e não se prevê alterações perturbadoras da "segurança" rotineira de cada um. Sendo o professor um facilitador do processo ensino/aprendizagem, muitas das iniciativas terão que ser tomadas pelo aluno, conforme o permitirem as condições determinadas pelos diversos factores situacionais.

Ao longo desta prática foi notório a preocupação das alunas em seguir o guião da aula, e a preocupação em não ser esquecida nenhuma orientação aí descrita. No, entanto, esta foi uma situação que mereceu análise passando as alunas a estarem mais confiantes na orientação das aulas.

O uso de trabalhos estruturados, como o questionário, para concretização e verificação do ensino-aprendizagem foi uma metodologia constante neste processo.

A ludicidade, como metodologia de trabalho, motivou os alunos e favoreceu as aprendizagens.

A apresentação de materiais pedagógicos cuidadosamente estruturados, incentivou à participação e interesse dos alunos, consolidando conhecimentos.

A diversificação de recursos, promoveu a surpresa cativando os alunos para as aprendizagens.

A organização do trabalho com coerência e responsabilidade proporcionou boas práticas de análise.

As aprendizagens fora do contexto escolar favoreceram, também, o ensino-aprendizagem.

# CAPÍTULO V

## Conclusão

Actualmente, a escola é um local de aprendizagens cognitivas, sociais e relacionais, em que o aluno é convidado a ser o agente activo da sua aprendizagem, proporcionando momentos de ensino e de descoberta de si mesmo e do mundo que o rodeia.

A aprendizagem deve ser consistente e contínua, nomeadamente a aprendizagem da língua em todas as suas vertentes: desenvolvimento da linguagem oral; discriminação e articulação de sons; capital lexical; domínio da complexidade frásica; produção de narrativas e conhecimento programático. Não chega proporcionar aos alunos momentos de oralidade, pois estes acontecem em qualquer lugar. Cabe à escola a tarefa de dar, nestes momentos de oralidade, a intencionalidade e regularidade com que se desenvolvem determinadas actividades orais. É importante levar a criança a ser capaz de prestar atenção, cada vez mais, aos pormenores na audição de leituras diversificadas (histórias, notícias, debates, leituras...) estimulando os alunos à oralidade e levá-los à formalidade do discurso. Sem intencionalidade pedagógica o desenvolvimento da oralidade fica muito distante do esperado desenvolvimento do aluno.

Contudo, o espaço para a leitura, quer como ouvintes, ou leitores, é um hábito importante que deverá ser uma rotina dentro do espaço escolar. A prática da leitura oral vai levar a criança ao prazer de ler, permitindo a partilha entre leitor, ouvinte e livro. Devemos ter consciência da importância de ouvir ler histórias, cada vez mais longas, e fazer a interrupção da leitura para que possam acontecer momentos de partilha de ideias.

Porém, na escola do 1º Ciclo, os alunos têm que adquirir competências não só de leitura, mas também de escrita. Assim, segundo Pereira e Azevedo (2005) quando falamos em escrever no 1º Ciclo, pensamos numa actividade complexa que não pode ficar confinada a algumas sessões de escrita pontual, nem de redacção. Os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita partindo de um determinado contexto social e cultural serve para comunicar. É, ainda, uma excelente estratégia de aprendizagem, pelos processos que a constituem mas ainda pela emergência de outros domínios do saber. A escrita é um processo manual, pelo qual se traduz aquilo que se passa na nossa mente e pela qual comunicamos. A criança, antes de escrever, tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com coerência e clareza. A competência de escrita obriga a um crescente controlo produtivo sobre as operações linguísticas, como a selecção lexical e a organização sintáctica do enunciado que é guiado das intenções comunicativas.

Todas as modalidades de escrita, como a escrita expressiva, escrita comunicativa, escrita epistémica, fazem parte de aprendizagens pretendidas no currículo do 1º Ciclo e podem estar associadas a outros conhecimentos transmitidos através de textos.

Deste modo, a escrita obriga a um empreendimento dispendioso em termos de atenção, de memória e de tempo que se gasta para desempenhar a tarefa.

De facto, a partir de situações concretas vivenciadas, o professor deve proporcionar momentos de estimulação que leve ao desejo da expressão escrita, utilizando e diversificando estratégias de ensino/aprendizagem. Importa que o aluno escreva por prazer sem estar preocupado com a sua correcção, no início, pois só, assim, se exprime com naturalidade e sem inibições. No entanto, é um processo que exige ao sujeito o planeamento do seu discurso.

A aprendizagem de ambas as competências de leitura e de escrita são praticamente exclusivas da escola. Deverá ser responsabilidade da escola ensinar as seguintes modalidades de leitura: ler silenciosamente como meio de apropriação do sentido do texto. Esta estratégia de leitura permite "aprender", introduzindo novos elementos, reorganizar a memória e levar ao prazer pela leitura; escrever, como processo de transpor para uma sequência de símbolos gráficos uma mensagem interiorizada; ouvir, ou seja, criar oportunidades de exposição a discursos orais diversificados, permitindo a aprendizagem auditiva das especificidades de cada variante e a extracção da informação relevante desses mesmos discursos; falar, promovendo momentos orais em situações diversificadas e de relação de locutores, para "ensinar" os princípios que regulam a interacção verbal.

Ao professor caberá a tarefa de atenuar desigualdades, procurando desenvolver, nas crianças, um tipo de relações susceptíveis de integrar e valorizar as diferenças. O papel do professor será, também, colmatar a negligência de estimulação ou carência afectiva do meio familiar das crianças, facilitando-lhe espaço e tempo para que ela expresse o resultado das suas experiências vividas, as quais, por sua vez trarão interesses e oportunidades para que ela participe em novas experiências se reinvente. Para tal, terá de recorrer a vários tipos de documentos, actividades e de estratégias de acção, de diversas fontes de informação, de educação e de lazer capazes de despertarem o interesse nos alunos e de desenvolver neles o gosto pela leitura e pela escrita.

Considerando que ler é a competência que o ser humano tem ao compreender o modo escrito e que escrever é a capacidade e a habilidade que ele tem de comunicar uma mensagem através da produção escrita. Foi através destas premissas que nos baseámos para que, ao longo da actividade de cooperação, as alunas de Prática Pedagógica Supervisionada tomassem contacto com estratégias de acção capazes de motivar os alunos e a despertarem neles o gosto pela língua materna.

Todas as actividades programadas, para as diferentes Unidades Temáticas propostas, foram importantes e relevantes na aprendizagem dos alunos. As mesmas foram planificadas de acordo com o desenvolvimento e capacidades individuais e do grupo turma.

Proporcionaram-se momentos de entusiasmo, motivações surpreendentes e até de preocupação, pois revelaram-se capacidades escondidas ou menos exploradas.

As alunas, em Prática Pedagógica Supervisionada, quando reflectiam sobre a acção desenvolvida, puderam encontrar respostas, para futuras intervenções, e aprender através da sua própria acção.

Tivemos sempre presente o desenvolvimento de estratégias de acção de acordo com os níveis cognitivos dos alunos da turma.

Ao longo desta investigação, e nos encontros da Prática Pedagógica Supervisionada, procurámos desenvolver o que se denomina de competência aplicada à capacidade de viver profissionalmente o que se sabe em teoria (Almeida Filho, 2000).

Daí, que o ensino reflexivo aplicado nesta acção veio ao encontro das necessidades, durante a formação inicial, dando atenção aos modos como o conhecimento adquirido foi activado e usado pelas alunas em Prática Pedagógica Supervisionada e as circunstâncias que afectaram a sua aquisição e desenvolvimento. Por esta razão, a compreensão dos conceitos ensino/aprendizagem da escrita, em alunos do 2ºano de escolaridade, os pensamentos e tomadas de decisão, puderam ajudar a melhorar a preparação da acção de ensino da escrita das futuras professoras.

Procuramos dar oportunidades às alunas estagiárias, não só ao nível da reflexão sobre a acção da prática docente, como também na produção de conhecimentos por meio da orientação na preparação das actividades de intervenção. Nesta elaboração, exposição e execução inerentes à Prática Pedagógica, em sala de aula, estas futuras docentes fizeram uso das teorias conhecidas e actuais, aprofundaram os conhecimentos como pesquisa sobre as temáticas propostas.

Esta prática, de procedimento metodológico da Prática Pedagógica Supervisionada, foi, em nosso entender, muito importante porque implicou actividade de investigação e de pesquisa sistemática, constituindo o fundamento da construção teórica e prática e visando ao domínio e adequação dos conteúdos básicos da língua portuguesa, mais especificamente no domínio do ensino da escrita e à inserção do estágio no contexto dos espaços educativos.

Contudo, proporcionou às alunas, da Prática Pedagógica Supervisionada, a interacção com uma realidade de trabalho onde se articulou e se integraram teorias e práticas. Deu-se possibilidade de reflectir e analisar criticamente as vivências de aprendizagem/fazer pedagógico.

Assim, pensamos que o ensino e a aprendizagem deva ser baseado numa estratégia transversal do currículo onde os intervenientes na acção podem superar o processo de ensinar e aprender fragmentado e descontextualizado.

Salientamos, ainda, que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la, sentindo-se essa necessidade após um processo reflexivo, implica a interação e entendimento entre três contextos: o pedagógico, denominado de prática, o profissional que leva os professores a produzir um modelo de comportamento, e o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos importantes, mas ainda o domínio da teoria.

Podemos, assim, referir que a prática pedagógica aplicada na sala de aula não surge independente dos contextos em que se insere pois estes exercem influências sobre as ações dos professores.

Referimos ainda que, na formação inicial, é importante possibilitar ao estagiário uma formação crítica-reflexiva, evidenciando a complexidade da prática pedagógica, visando a sua conscientização quanto à necessidade de ser um profissional comprometido com o exercício da sua profissão. Só assim, podemos, talvez, afirmar que atingimos os nossos objetivos, visto que depois das aulas planificadas, aplicadas e desenvolvidas na sala de aula, estas alunas adquiriram, através do trabalho individual e em grupo, a postura de pesquisadoras, pesquisando conteúdos e ações, realizando trabalhos que visassem a articulação do conhecimento académico, adquirido até então, com o saber construído, como observadores ou mesmo como intervenientes na prática docente.

Depois de examinar algumas das críticas apresentadas por diversos autores à formação inicial, mais concretamente à sua componente prática, muitas foram as questões que se levantaram e poucas as propostas concretas e passíveis de concretizar na realidade que encontramos.

Em nossa opinião, a formação de professores não deve resultar apenas de repetições, vícios da vida quotidiana e da própria educação escolar, mas sim constituir um espaço de participação e intervenção, um espaço onde seja possível promover um processo de desenvolvimento profissional competente e consciente. Como defende Veiga (2000), cada um deverá retirar dessa formação o que for melhor para si e o mais apropriado, tendo, assim, também maior possibilidade de adaptação e reflexão levando a maior poder de decisão na sociedade e melhoria na qualidade de vida.

Refutamos as chamadas receitas de sucessos, ou a ideia de modelos a seguir, a prática pedagógica tem aqui um papel fundamental pois, para além de ser uma experiência única e imprescindível na formação de professores, serve de base a um futuro professor que se pretende reflexivo, empreendedor, investigador e interventivo.

Reflectindo sobre a nossa participação, como professora cooperante, questionámo-nos frequentemente, sobre a importância ou não desta colaboração numa visão de aprendizagem recíproca e melhoria da nossa prática pedagógica. A carga horária de trabalho muitas vezes levou-nos ao desânimo e a pensamentos de desistência.

Agora, pensamos que nesta partilha de saberes e experiencias todos saímos mais valorizados. Na verdade aprender é esforço e sacrifício por parte de todos os sujeitos. É no acreditar na mudança de comportamentos que se justifica a vida profissional do professor, pois assim é possível mudar as práticas, que conduzam a maiores aprendizagens dos alunos.

O trabalho desenvolvido levou a melhorias significativas em todos os alunos envolvidos. Porém não foram só melhorias ao nível das competências curriculares dos alunos, também ao nível profissional. Fomos apercebendo a importância de se mudarem estratégias para o sucesso dos nossos alunos.

A prática reflexiva utilizada, ao longo da prática supervisionada, serviu para modificar práticas futuras. Em nós ficou a motivação para a realização de novas tarefas, que sem dúvida farão parte do nosso quotidiano e culminarão em processos de aprendizagens para formar alunos literados.

*“ ... Saber ler e escrever não quer dizer só conhecer o significado dos símbolos, mas expressar-se de forma a comunicar, através do uso das letras; expressar-se através da escrita no amplo sentido e na correcção lógica do querer comunicar, e ler, escrever e falar no entendimento do que se pretendeu dizer.”*

Registámos, ainda, a necessidade da partilha entre profissionais de educação. Acreditamos que quando formos capazes de reconhecer a necessidade da partilha é sinal que crescemos como profissionais, mas também criamos laços de afectos propícios a uma escola de sucesso. Enfim, trabalhamos no sentido de que no futuro, os nossos alunos aprenderão melhor.

Constatamos que a questão colocada nesta investigação se justifica pela acção desenvolvida, ao longo do seu desenvolvimento, como um processo contínuo de envolvimento e aprendizagem os intervenientes: professora cooperante, alunas em Prática Supervisionada e alunos do 2º ano de escolaridade.

Creemos que nesta metodologia de interacção pedagógica entre professora cooperante e futuros professores do 1º Ciclo, emergiu umas visões construtivista de ensino/aprendizagem, por ser transmissora e facilitadora de construção de novos saberes. Foram desenvolvidas condições estimulantes e necessárias para que os alunos pudessem aprender.

A acção desenvolvida proporcionou a estas futuras professoras uma participação activa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvendo de um estilo próprio. A actuação do professor cooperante foi de monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e incentivos à experimentação.

Foram diversas e distintas as situações de prática pedagógica, sempre orientadas no sentido da aquisição de aprendizagens dos alunos, constatando-se uma evolução no domínio da língua escrita. Perante o exposto, o processo desta interacção na formação em Prática Pedagógica Supervisionada possibilitou uma visão longitudinal da actuação do professor, em levar os futuros docentes do 1º Ciclo a intervir no seu processo de ensino/aprendizagem, de modo progressivo gerando capacidade de tomar decisões, reflectir, efectuar reformulações mais adequadas na sua intervenção e relação pedagógica com os alunos para o sucesso nas aprendizagens.

As alunas da Prática Pedagógica Supervisionada e a Professora Cooperante, neste processo de formação, examinaram, questionaram, reflectiram e avaliaram reflexivamente a sua acção pedagógica. Ambos encararam a sua actividade com sentido investigativo questionando concepções e práticas podendo reformulá-las num processo contínuo de aprendizagem.

Acreditando na senda de muitos autores, a aprendizagem da escrita, na escola, tem lugar próprio ao seu domínio, daí que a formação de professores para o desenvolvimento dessa competência tem de caber numa lógica formativa do formando com práticas intelectuais estimulantes.

Sim-Sim (2001) refere que, no 1º ciclo, a escrita é uma das tarefas centrais do professor. Cabe às Instituições de formação inicial de professores elaborar currículos de formação que garantam um domínio sólido de conhecimento que lhes permita saber intervir pedagogicamente em conformidade.

Esta formação deve preparar, os futuros professores, para trabalhar cooperativamente tal como, Sim-Sim (2001:33) citando Duarte (1996:81) *“para pensar e viver a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como instituição promotora de oportunidades iguais de aprender, como um lugar em que os professores e alunos têm prazer em estar, a trabalhar, em construir, em descobrir. Como um espaço que, sem estar desligados do mundo e da vida de cada um e sem com eles se confundir, cria a distância necessária para os observar, compreender e neles vir a actuar inovadora e criticamente”*.

Esperamos que esta investigação venha a proporcionar motivação para a prática reflexiva de todos os professores, incidindo, de modo mais específico, na formação de professores do 1º Ciclo. Mas que sirva, ainda, como um incentivo à motivação de boas práticas, em alunos de Prática Pedagógica Supervisionada, que venha a ter reflexos, na criação de uma perspectiva positiva e de sucesso como a linguagem escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (1982). *Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 16, 151-168.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (Org.), (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1991a). Dimensões de formação. In Tavares, J. *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas. Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (1991b). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Shôn e os programas de formação de professores*. *Cadernos Cidine*, 5-22.

ALARCÃO, I. (1992) Continuar a formar-se, renovar e inovar. *A formação contínua de professores*. *Revista ESES*, 24-35.

ALARCÃO, I. (1993). *Formar-se para formar*. *Aprender*, n° 15, 19-25.

ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de professores e reforma educativa*. *Informação*, N° 1, Maio, 28-39.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. (Org.), (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.

ALARCÃO, I. et al (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (policopiado).

ALARCÃO, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

- AMARAL, M. J. et al (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão*. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE
- ANDERSON, ALONZO B. & TEALE, WILLIAM H. (1990). *A lectoescrita como prática cultural*. In Ferreira, Emília & Palácio, Margarita Gomes (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, pp. - 213-230.
- BARBEIRO, LUÍS F.T. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BARDIN, LAURENCE (1977). *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, A. (1987). *Mudança e estratégias de mudança*. Notas sobre a instituição escolar. Revista de Educação, Vol.1, n° 2, 23-26.
- BEN-PERETZ, M. & RUMNEY, S. (1991). *Professional thinking in guided practice*. Teaching and Teacher Education, Vol. 7, n° 5, 517-530.
- BERBAU, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora, Coleções de Ciências da Educação.
- BLANCO, E. & PACHECO, J. A. (1991). *O pensamento do professor, contributos para a formação de professores*. In *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BLUMBERG, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A private cold war*. (2a ed.). Berkeley, Ca: Mc-Cutchan.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUBACHER, J. W.; CASE, C. W. & REAGAN, T. G. (1994). *Becoming a reflective*
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional* (1.ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora
- BATISTA, JOÃO S. (dir.), (2006). *Formação contínua em Língua Portuguesa para os professores do 1º ciclo*. In O Boletim dos professores, 03, Maio 2006, p.5. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BRUBACHER, J. W.; CASE, C. W. & REAGAN, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

BRUNELLE, J. et al (1991). *La Supervision Pedagogique*. Education Physique et Sport, 227, 58-64.

CALDERHEAD, J. (1989). *Reflective teaching and teacher education*. Teaching and Teacher Education. Vol. 5, n° 1, 43-51.

CANÁRIO, R. (1993). *Ensino superior e formação contínua de professores*. Aprender. n° 15, 11-18.

CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, ROBERTO (2001). *Fundamentos da Educação e da aprendizagem*. 21 ensaios para o século XXI. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, JOSÉ A.B. (1998). *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CERTEAU, MICHEL DE (1994). *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, ANNE-MARIE (2000). *Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux*. INRP. N.34.

COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

COHN, M. (1981). *A new supervision model for linking theory to practice*. Journal of Teacher Education, Vol. 33, 26-30.

COOK, T. & REICHARDT, S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigacion Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

COPELAND, W. D. (1980). *Affective dispositions of teacher in training toward examples of supervisory behavior*. Journal of Teacher Education, 74, 37-42.

CORTESÃO, L. (1991a). *Supervisão numa perspectiva crítica*. In *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CORTESÃO, L. (1991b). *Formação: Algumas expectativas e limites*. Inovação Vol. 4, n° 1, 93-99.

CORTESÃO, S. & STOER, S. (1994). *A possibilidade de "acontecer" formação: potencialidades da investigação-acção*. In Actas do Colóquio Estado Actual da investigação em formação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

DEB/ME (1990). *Programa de Língua Portuguesa para o 1. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

DOWNING, JOHN (1990). *A influência da escola na aprendizagem da leitura*. In Ferreira

DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise* (Com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.

EMÍLIA & PALÁCIO, MARGARITA GOMES (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, pp.182-194.

ESTEVE, J. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In Nóvoa, A. *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. (2a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. T. (1997). Introdução. In Estrela, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, M. (1999). *Avaliação e supervisão: uma relação a repensar*. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação -contributos inovadores. Universidade de Aveiro: Departamento de Didácticas e Tecnologia Educativa, 82-88.

FERREIRA, A.T.B. e LEAL, T.F. (2006). *Avaliação na escola e o ensino de Língua Portuguesa: introdução ao tema*. In MARCUSCHI, B.E. SUASSUNA, L. (orgs.) *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.

FERREIRA, E. e TEBEROSKY, A. (2006). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, FERNANDA I. (org.), (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP.

GARCIA, C. M. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa:Publicações D. Quixote

GARCIA, C. M. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. N° 9, 51-75.

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora .

GENOUVRIER, EMILE & PEYTARD, JEAN (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

GERALDI, J.W. (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

GOMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

HOLLY, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nó voa, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

INFANTE, M. I, SILVA, M. S. SC ALARCÃO, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum

LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In

LAMPERT, M., & BALL, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College Press

LAMPERT, M (1999). Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education. In: G. A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 167-184). Chicago: Chicago Press.

LEITE, E. et al (1989). Trabalho de projecto - *Aprender por projectos centrados em problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento.

LÓPEZ, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: um estudo de caso*, Huelva: Universidade de Huelva

LEAL, TELMA FERRAZ (2005). *A aprendizagem dos princípios básicos do Sistema alfabético: porque é importante sistematizar o ensino?* In Albuquerque, E.B.C. e LEAL, T.F. (orgs.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

LOUREIRO, M.J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

MORAIS, A.G. (2003). *Alfabetização numa perspectiva para o letramento: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com texto*. Comunicação apresentada no curso desafios da alfabetização, do programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino - Recife.

MORAIS, A.G. e ALBUQUERQUE, E.B. C.(2005). *Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?”*. In LEAL e ALBUQUERQUE, *Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREIRA, M. A. & ALARCÃO, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In Sá-Chaves, I. *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

NIZA, SÉRGIO (coord.), (1997). *Reflectir sobre a Linguagem Escrita. Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.

NÓVOA, A. (1989). *Os professores. Quem são? Donde vem? Para onde vão?* ISEF. U.T.L.

NÓVOA, A. (1991a). *Os professores em busca de uma autonomia perdida?* In Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas. Porto: Professor. Porto: Porto Editora

NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1992). *A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*. In Nóvoa, A. & Poptewitz, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. (1993). Nota de Apresentação. In Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

NUNES, J. (2000). O professor e a acção reflexiva - Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Porto: Edições ASA.

OLIVEIRA, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores - algumas perspectivas actuais. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PEDACS.

OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE* 5, 13-22.

OLIVEIRA, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In Tavares, J. *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE,

OLIVEIRA, L. & SANTIAGO, R. (1989). Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua. *Revista Aprender*. n.º 7, pp 34-39.

OLIVEIRA, L. & SANTIAGO, R. (1991). Formação Contínua, Desenvolvimento Pessoal e Mudanças na Escola. In. Actas do Congresso *Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ONOFRE, M. S. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In Carreiro da Costa et al. *Formação de Professores em Educação física - concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições.

PAIXÃO, M. F. (1995). Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza e formação de professores para os desafios da reforma curricular. In Alarcão, I. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.

PATRÍCIO, M. (1987). Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In *As Ciências da Educação e a formação de Professores*. Lisboa, GEP - Ministério da Educação.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação -Perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PEREIRA, MARIA LUÍSA A. (1999). *Para um ensino da escrita regulado pela avaliação*. In Português, propostas para o futuro 3: Transversalidades, Gramática, Avaliação. Lisboa: Associação de Professores de Português.

PRAIA, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas de formação inicial. Formação contínua como resposta. In *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

RALHA-SIMÕES, H. Sc SIMÕES, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.)s *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.

RALHA-SIMÕES, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*.

RALHA-SIMÕES, H. ã, SIMÕES, C. (1995). O nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

RAMOS, M. & GONÇALVES, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Colecções CIDInE.

RODRIGUÉZ, M E. (1988). *Supervision Educativa*. Madrid: UNED.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, MARIA CÉU (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 6-20). Porto: Porto Editora.

ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percurso de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, M. J. (1988). Supervisão e supervisores: papel, estatuto e funções na componente de prática educativa dos programas de formação de professores. In *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Instituto Politécnico de Faro, 311-327.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como professores reflexivos. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

SIMÕES, A. (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal do professor e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.

SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.

SOARES, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In Alarcão, I. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.

TAVARES, J. (1990). Supervisão e Formação de Professores. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.

TAVARES, J. (1993). *Dimensão pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

TAVARES, L. (1994). *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CICInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

TAVARES, J. (1995). Investigação e acção nos processos de formação de professores e educadores. In Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da Educação; Investigação e acção*. Braga: Universidade do Minho, I vol., 39-50.

TAVARES, J. (1997a). Reflexões sobre a construção do conhecimento e da personalidade em formação de professores. In *Linhas de Rumo em formação de Professores*. Actas do Iº Congresso Internacional de Formação de professores nos Países de Língua e Expressão Portugueses. Centro Integrado de Formação de Professores. Aveiro: Universidade de

TAVARES, J. (1997b). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves, I. *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

TEODORO, ANTÓNIO (1991). *A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional dos Professores*. In Revista Educação, 2. Porto: Porto Editora, pp. 25-30.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem. Coleção Plátano Universitária. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

VEIGA, L. (2000). A formação de professores para o desenvolvimento no contexto de pós modernidade. *Revista Itinerários* (pp. 13-26). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Educativas.

VIEIRA, F. (1992). Factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores. *Revista: O professor*, n° 24, 3-8.

VIEIRA, F. (1993a). *Supervisão - Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. {1ª ed.}. Rio Tinto: Edições Asa.

VIEIRA, F. (1993b). Observação e supervisão de professores. In Sequeira, F. *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Universidade do Minho: Instituto de Educação, 69-87.

VIEIRA, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. *Para intervir em Educação*. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE.

VIEIRA, F. & BRANCO, G. (1991). Contributo da disciplina de Metodologia do Ensino do Inglês na formação de professores reflexivos. In *Actas do 2o Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 367-378.

VILLAS-BOAS, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 627- 631.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. M. (1992). Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Edições Educa.

# ANEXOS

## **Anexo - I**

### **Grelha síntese da Prática Pedagógica Supervisionada** (Aplicada no Ano Lectivo 2010/2011 de Outubro a Fevereiro)

## Anexo - I

### Síntese da Prática Pedagógica Supervisionada

(Aplicada no Ano Lectivo de 2010/2011, de Outubro a Fevereiro)

Semana ( 2 dias-3ª e 4ª.F.)	Metodologia de trabalho	Operacionalização	Competências (domínio da língua escrita)	Intervenção da prof. Cooperante (na Planificação)	Propostas dos alunos (de P.Supervi - sionada)	Intervenção na sala de aula (Diário de bordo)	Reflexão	Avaliação Dos alunos	Observações  (assuntos que exigiram uma reflexão mais científica)
1ª	Observação	Prof. titular da turma (Prof.Cooperante)	-Integração / conhecimento pessoal dos intervenientes no espaço da sala de aula e da instituição.  -Trabalho pedagógico utilizando a transversalidade do currículo - Leitura e compreensão de um texto.  - leitura de um poema ( do manual de Língua Portuguesa)“ Quem sou eu? ” da poetisa Maria Helena Araújo;	Apresentação das Alunas de Pratica Pedagógica aos alunos da turma e vice-versa ; Informações e finalidades sobre a sua presença na turma.  - Informação das regras e rotinas da turma ( horários, projectos : Hora das Novidades nas 2ª Feiras; A família vem à escola - Ler a Dois – todas as 6ª Feiras )  Apelo à memorizou e reprodução da poesia	-----	-Alunas algo receosas de como iria decorrer a sua prática - a turma recebeu com agrado as “ estagiárias”	Favoreceu a reflexão sobre regras e atitudes dentro da sala de aula.  -A postura correcta quando sentados “	-Atentos; Colaboradores; Interessados; Activos; Autónomos; Trabalhadores; Três alunos com ritmo de trabalho mais lento; Leitura com alguma fluência; Hábitos de leitura e escrita;	- A importância de as crianças adquirirem bons hábitos e correcta postura corporal quando sentados em situação de estudo.

“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade, e a interação pedagógica entre professor cooperante e alunos estagiários”

2ª	Observação	Prof.titular da turma Prof.Cooperante)	Escrita de um texto livre; Leitura oral dos textos criados - Actividade desenvolvida na biblioteca escolar – ouvir contar uma história ,“ O Pedro e a Lua ”fora do contexto de sala de aula	- Orientou a actividade permitindo a participação oral dos alunos de modo ordeira  - Trabalho de parceria com professora do 2º Ciclo	( sentam-se ao lado dos alunos que revelam necessidade de apoio nos trabalhos )	Atentas e curiosas em apreender como se faz, como se reage ...	- O respeito pelo outro; a partilha de saberes adquiridos por vivencias; a organização do discurso oral ,  - O contacto com outros locais , dentro da instituição , que são promotoras de aprendizagens nos alunos.	Atentos e a adaptarem-se bem à presença das alunas da Pratica Pedagógica  -interessados e muito participativos	A escrita criativa; A utilização da esferográfica como instrumento de escrita  A Biblioteca Escolar como um recurso motivador para incentivo à leitura.
3ª	Observação	Professora titular da turma Prof.Cooperante)	Comunicação oral feita pelos alunos sobre as vivencias do fim-de-semana;  Escrita de um texto descritivo (trabalho individual sobre o tema “ Quem sou eu? ”  Leitura aleatória dos textos pelos alunos (actividade lúdica como adivinha)  - Leitura orientada de um texto contido no manual do aluno	Orientou a actividade permitindo a participação oral dos alunos de modo ordeira	Sentam-se ao lado dos alunos que revelam necessidade de apoio nos trabalhos	Atentas e curiosas em apreender como se faz, como reagem os alunos, e apreensão das competências dos alunos	Favoreceu o conhecimento individual dos alunos – seus gostos, suas vivências, e competências curriculares, aferidas pela escrita produzida.	Revelam simpatia e solicitam ajuda às alunas de Prática Pedagógica; Escrita de pequenos textos, a lápis e com alguma coerência.	Valorização da saber comunicar oralmente (saber falar /saber ouvir;  Preocupação com a caligrafia
4ª	Pratica Pedagógica – Conjunta	Alunas da Prática P.  C. e V.  (a acção envolveu as duas alunas da Prática	Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita. - Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;	Texto estruturado Escrever uma curta mensagem - O convite  -Solicitação aos alunos para recolherem junto dos pais convites em suporte de	Realização do guião da aula:  Activação do conhecimento dos alunos sobre “ O convite “; Leitura e	Valorizar o material que os alunos trazem do meio familiar, e dar tempo a que cada criança apresente a sua pesquisa.	- Constatação de poder explorar melhor os materiais “ convites “ levados pelos alunos.  -A pertinência da	Atentos, participativos e adquiriram as aprendizagens pretendidas	Estrutura do texto - Convite  Pesquisa de

		Supervisionada)	<p>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Leitura do Texto “ A lenda de S. Martinho “</p>	<p>papel que tenham recebido</p> <p>- Orientações para que as estratégias a utilizarem no guião das aulas deveriam ter em conta a transversalidade do currículo referente ao ano em curso.</p>	<p>compreensão de um texto para proporcionar aos alunos o estudo da estrutura do texto – o convite;</p> <p>- Realização de um questionário sobre a interpretação e compreensão do texto;</p> <p>- Escrita de um convite das crianças aos respectivos pais para participarem no magusto escolar.</p> <p>- Teatralização da Lenda de S. Martinho.</p>	<p>- Faltou organizar os convites consoante o conteúdo e os fins para que se utilizam.</p> <p>- Os alunos foram interventivos e interessados</p>	<p>aprendizagem e escrita deste tipo de texto - levando os alunos a entenderem intrinsecamente a finalidade do texto escrito – convidando os pais a participarem no magusto da turma.</p> <p>- A aprendizagem curricular da leitura e da escrita vista com uma finalidade e naturalidade – a festa para e com os pais.</p> <p>- Dificuldades em controlar o grupo em actividades que exigem posturas de organização diferente como a teatralização</p>	<p>informação sobre a lenda de S.Martinho.</p> <p>Realização de materiais como recursos estruturados pedagogicamente</p>
--	--	-----------------	---	--	---	--	--	--

5ª	Prática Pedagógica Individual	Aluna da Prática P. V.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	<p>Desenvolver o gosto pela escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</li> </ul> <p>Texto estruturado O recado; Responder a questionários. Sugestão de actividade (utilização da caixa literária);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever individualmente e em grupo textos do tipo – RECADO</li> <li>- Elaborar, por escrito e de modo autónomo, respostas a questionários</li> </ul> <p>Sugestões de actividades</p>	<p>Elaboração do guião de aula com orientação transversal das áreas curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividade de motivação com</li> </ul> <p>Ludicidade que apelava aos alunos os conhecimentos prévios sobre o texto escrito tipo – RECADO.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do <b>texto</b> integrador ao texto do tipo recado.</li> <li>- Elaboração de respostas para o questionário apresentado e utilizado para verificação da apreensão dos conhecimentos</li> <li>-Visita de estudo à Escola Fixa de Trânsito</li> </ul>	<p>Actividade motivadora, o situação de jogo desperta o interesse e mais facilmente os alunos adquirem as aprendizagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A expectativa e a curiosidade na criança apresentada pelo diálogo entre estagiária e a turma revelou confiança e segurança em saber orientar o diálogo para o que pretendia – o recado e sua finalidade.</li> <li>-Resolução do questionário individualmente e logo depois corrigido alternadamente pelos alunos, no quadro. Foi estratégia correcta, apenas devia estar atento às auto-correcções feitas pelos restantes alunos.</li> </ul>	<p>A Preocupação em desenvolver a actividade de acordo com o guião da aula , levou ao nervosismo e alguma insegurança .</p> <p>A dificuldade em estar disponível para ajudar os alunos com mais dificuldades.</p>	Empenhados, motivados, participativos.	
----	-------------------------------	---------------------------	---	---	--	--	---	--	--

6ª	Prática Pedagógica Individual	Aluna da Prática P.  C.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</p> <p>- Elaborar , por escrito e de modo autónomo , respostas a questionários. Texto narrativo; Banda Desenhada; Responder a questionários.</p> <p>- Completar um texto em Banda Desenhada,</p>		<p>Aproveitar a situação dos alunos terem encontrado no pátio da escola o gato de um aluno da turma para desenvolver competências transversais registando o acontecimento num texto escrito , mesmo em Banda Desenhada</p>	<p>Dificuldade em deixar de cumprir o guião e saber aproveitar o imprevisto introduzindo-o como elemento integrador de aprendizagens.</p> <p>- O texto em B.D foi mais fácil de trabalhar , pela riqueza enquanto material didáctico</p>	<p>Muito interessados pelos textos em Banda Desenhada</p>	<p>Pesquisa de informação sobre textos de Banda Desenhada</p>
----	-------------------------------	-------------------------------	--	--	--	--	--	---	---

9ª	Prática Pedagógica Individual	Aluna da Prática P.  V.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e -Sugestões de actividades possíveis para:</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita; * Experimentar</p> <p>Situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p>Texto estruturado <b>A receita</b> Responder a questionários;</p> <p>Praticar o aperfeiçoamento de textos; * Aprender a estrutura de uma receita; * Escrever individualmente uma receita.</p> <p>-Sinónimos de palavras;</p> <p>Escrita livre de frases para palavras dadas (Natal, bolo-rei...)</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para as aprendizagens dos alunos.</p> <p>( livro de receitas – activação dos conhecimentos dos alunos sobre a temática – a receita ) - Descoberta e exploração do léxico.</p> <p>- Leitura e compreensão do texto “ Bolo-rei” - Confeção do bolo após a aquisição dos conhecimentos lidos na Receita.</p> <p>- Registo por escrito (numa ficha estruturada para o efeito ) dos conhecimentos adquiridos -respostas a questionários;</p> <p>-leitura de um texto – teatro “ O Nascimento de Jesus “</p>	<p>Partilha entre todos os elementos desta comunidade educativa partindo de uma actividade menos formal, como a confeção do bolo rei , mas plena de aprendizagens que revelou o espírito de ajuda e amizade .</p> <p>Leitura dialogada;</p> <p>Representação do texto.</p>	<p>Os alunos de Prática Pedagógica estão mais confiantes, seguras, e autónomas. Conseguem perspectivar e valorizar a ligação da escola com a família mediada pelo aluno. As actividades e os recursos utilizados foram adequados e favoreceram as aprendizagens curriculares mas ainda as interpessoais. - “ o ensaio do teatro – fomentou o aprofundamento da compreensão do próprio texto . A expressividade da leitura oralizada melhorou progressivamente levando á memorização das falas que as proferiram fluentemente sem auxílio do texto escrito. - Houve alegria , nostalgia própria do Natal, aprendizagens partilhadas resultantes do contexto da sala de aula.</p>	<p>Revelaram interesse e participaram adequadamente correspondendo às expectativas.</p>	<p>Pesquisa de informação sobre textos do tipo – receita</p> <p>Pesquisa , selecção , organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos</p>
----	-------------------------------	-------------------------------	--	--	---	--	---	---	--

10ª	Prática Pedagógica individual	Aluna da Prática P.  C	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita.</b>  <b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b>          - Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;          -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b>          - Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir)          e          -Sugestões de actividades possíveis para:</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita;          * Experimentar</p> <p>Situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p><b>Descrição de imagem;</b>          Responder a questionários;</p> <p>Ortografia – padrões de escrita (ce/ ci)</p> <p>Praticar o aperfeiçoamento de textos;          * Aprender a descrever imagens;</p> <p>- Responder a questionários;</p> <p>- Família de palavras;          - Descoberta de padrões de ortografia (palavras com: ce /ci)</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para as aprendizagens dos alunos.</p> <p>- Utilização da “Caixa literária “, como recurso para activar os conhecimentos e verificar aprendizagens.          - Ficha estruturada para a informação através da leitura do texto “Os reis Magos “, avaliação da compreensão , e sistematização do conhecimentos ortográficos e explícitos ( família de palavras)          - Escrita de um texto – individual – sobre a vinda da mãe da Beatriz à sala de aula.          - A escrita de textos – utilizando o computador</p>	<p>Actividade motivadora, o situação de jogo desperta o interesse e mais facilmente os alunos adquirem as aprendizagens.</p> <p>- A expectativa e a curiosidade na criança apresentada pelo diálogo entre estagiaria e a turma revelou estar confiança e segurança, no saber orientar o dialogo para o que pretendia – o recado e sua finalidade.          - A escrita no quadro das hipóteses levou a um interessante momento de escrita partilhada.</p>	<p>Valorizou-se a participação dos pais em contexto escolar, no estudo transversal do currículo partindo da temática “Profissões “</p> <p>-Foram criados textos interessantes por cada aluno.</p> <p>- A leitura oral para os colegas, motivou à escrita.</p>	<p>A afectividade, a partilha de saberes e experiências dos pais em contexto de sala de aula permitiu que ao alunos adquirissem aprendizagens sabendo ouvir informações e ainda sabendo colocar opiniões.</p> <p>Alunos activos e muito empenhados.</p> <p>As aprendizagens pretendidas foram assimiladas.</p> <p>-Os alunos conseguem construir textos muito interessantes.          - Aprendizagem em interacção.</p>	<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos</p> <p>- Solicitação de uma mãe , (como testemunho da sua profissão )na participação da sua Prática para facilitar as aprendizagens.</p>
-----	-------------------------------	------------------------------	---	--	---	---	---	---	--

11ª	Prática Pedagógica Individual	Aluna da Prática P.  V.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</p> <p>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e</p> <p>-Sugestões de actividades possíveis para :</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita;</p> <p>* Experimentar</p> <p>Situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p><b>Descrição de imagem;</b></p> <p>Praticar o aperfeiçoamento de textos;</p> <p>* Aprender a descrever imagens;</p> <p>- Responder a questionários;</p> <p>- Família de palavras;</p> <p>- Descoberta de padrões de ortografia (palavras com: çã, ço, çu).</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para as aprendizagens dos alunos</p> <p>Motivação – PowerPoint “ A hora do almoço”</p> <p>- Ficha estruturada para a informação através da leitura do texto “Os reis Magos”, avaliação da compreensão , e sistematização do conhecimentos ortográficos e explícitos ( família de palavras)</p> <p>Visita de estudo – Instituto Português da Juventude, Bombeiros voluntários de Castelo Branco.</p>	<p>Boa integração da temática;</p> <p>Materiais, construídos, foram muito interessante, adequados e bem conseguidos pedagogicamente .</p>	<p>- Adequação do conhecimento do meio e da realidade envolvente dos alunos para o conhecimento de outras instituições - permitiu o diálogo sobre a temática.</p> <p>Alunas mais reflexivas nas suas práticas, quer em relação à sua presença e à sua segurança perante a docência.</p> <p>- A utilização das TIC é um recurso motivante para a aprendizagem também da escrita.</p> <p>Aprendizagens partilhadas e adquiridas pelos intervenientes</p>		<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos</p>
-----	-------------------------------	-------------------------------	---	---	--	---	--	--	---

11ª	Prática Pedagógica Individual	Aluna da Prática P.  V.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</p> <p>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e</p> <p>-Sugestões de actividades possíveis para :</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita;</p> <p>* Experimentar</p> <p>Situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p><b>Descrição de imagem;</b></p> <p>Praticar o aperfeiçoamento de textos;</p> <p>* Aprender a descrever imagens;</p> <p>- Responder a questionários;</p> <p>- Família de palavras;</p> <p>- Descoberta de padrões de ortografia (palavras com: çã, ço, çu).</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para as aprendizagens dos alunos</p> <p>Motivação – PowerPoint “ A hora do almoço”</p> <p>- Ficha estruturada para a informação através da leitura do texto “Os reis Magos”, avaliação da compreensão , e sistematização do conhecimentos ortográficos e explícitos ( família de palavras)</p> <p>Visita de estudo – Instituto Português da Juventude, Bombeiros voluntários de Castelo Branco.</p>	<p>Boa integração da temática;</p> <p>Materiais, construídos, foram muito interessante, adequados e bem conseguidos pedagogicamente .</p>	<p>- Adequação do conhecimento do meio e da realidade envolvente dos alunos para o conhecimento de outras instituições - permitiu o diálogo sobre a temática.</p> <p>Alunas mais reflexivas nas suas práticas, quer em relação à sua presença e à sua segurança perante a docência.</p> <p>- A utilização das TIC é um recurso motivante para a aprendizagem também da escrita.</p> <p>Aprendizagens partilhadas e adquiridas pelos intervenientes</p>		<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos</p>
-----	-------------------------------	-------------------------------	---	---	--	---	--	--	---

12ª	Prática Pedagógica individual	Aluna da Prática P.  C.	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sugestões de actividades possíveis para:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Desenvolver o gosto pela escrita;</li> <li>* Experimentar</li> </ul> <p>Situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p><b>Escrita criativa;</b></p> <p>Responder a questionários;</p> <p>Sinais de pontuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da consciência linguística;</li> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Praticar o aperfeiçoamento de textos;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprender a descrever imagens;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a questionários;</li> <li>- Identificar / conhecer a utilização dos sinais de pontuação.</li> <li>- Família de palavras;</li> <li>- Palavras sinónimas</li> </ul>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para favorecerem as aprendizagens dos alunos.</p> <p>“ DVD – Heidi – vamos ver as flores “ – serviu de motivação para o desenrolar das actividades e sucessivas aprendizagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha estruturada para consolidação e verificação de conhecimentos (ordenação de palavras construindo frases; escrita de frases para palavras apresentadas; escrita de sinónimos de palavras ; escrita de frases para aplicação dos sinais de pontuação colocados para o efeito )</li> </ul>	<p>Motivação interessante apenas demasiado longa.</p> <p>Materiais criados foram de encontro com funcionalidade pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estratégia utilizada na exploração / na aplicação dos sinais de pontuação, poderia ser mais incidente e participada pelos alunos.</li> </ul>	<p>Observação atenta às reacções dos alunos aquando o visionamento do filme apresentado (crianças emotivas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática Pedagógica mais reflexiva na responsabilidade da sua acção, visando a aprendizagem dos alunos. Verificação da necessidade de consolidar conhecimentos. Melhoria na capacidade de verificação da adequação dos trabalhos – Textos muito longos.</li> <li>- Melhoria do ambiente de trabalho na sala de aula</li> </ul>	<p>Alunos aderiram e gostaram dos materiais utilizados favorecendo as aprendizagens.</p> <p>As actividades lúdicas criaram, nos alunos, situações que promoveram o desenvolvimento do pensamento prático e abstracto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos corresponderam às expectativas;</li> </ul>	<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos</p>
-----	-------------------------------	-------------------------------	---	--	---	---	--	---	---

13ª	Prática Pedagógica individual	Aluna da Prática P. V.	<p><b>. Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b></p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</p> <p>-Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b></p> <p>- Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e</p> <p>-Sugestões de actividades possíveis para:</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita;</p> <p>* Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita</p> <p>Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita</p> <p><b>Descrição de imagem;</b></p> <p>Sinais de pontuação;</p> <p>Sinónimos / antónimos</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para favorecerem as aprendizagens dos alunos.</p> <p>- Actividade desenvolvida na Biblioteca Municipal de Castelo Branco;</p> <p>-Preparação da Actividade a desenrolar fora do contexto da sala de aula e da escola; - leitura de um texto com imagens projectadas sobre a instituição que iriam visitar.</p> <p>-Escrita de um texto narrativo sobre a actividade vivenciada;</p> <p>- Exploração do livro “ Anita no Jardim Zoológico” (começando com activação de conhecimentos pela observação e análise da capa e imagens); leitura da história, pela aluna da Prática.</p> <p>-Ficha com o texto no qual as crianças individualmente sublinharam o léxico desconhecido.</p>	<p>Actividades interessantes que proporcionaram a transversalidade do currículo e consequentemente e o sucesso das aprendizagens.</p>	<p>Boa interacção com os alunos, Sentimento de saber estar e saber fazer, assumindo uma posição de professora.</p> <p>Boa relação pedagógica com os alunos.</p> <p>Satisfação;</p> <p>Evolução na presença em sala de aula, na utilização e aproveitamento correcto de estratégias e materiais.</p> <p>Utilização de um modelo / mapa semântico ajudou os alunos a organizarem as ideias e escreverem o texto narrativo com coerência.</p>	<p>Alunos aderiram e gostaram dos materiais utilizados favorecendo as aprendizagens.</p> <p>- A actividade desenvolvida na Biblioteca Municipal promover adequar comportamentos e adquirir aprendizagens enriquecedoras de uma vivência participada e organizada. Relevante no domínio da escrita narrativa.</p>	<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos.</p>
-----	-------------------------------	------------------------	---	--	---	---	--	--	--

14ª	Prática Pedagógica – individual	Aluna da Prática P.  <b>C.</b>  (última individual)	Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita. - Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual  Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais. - Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.	Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e -Sugestões de actividades possíveis para :  * Desenvolver o gosto pela escrita; * Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita  Descrição de imagem; Escrita de um texto partindo previamente da elaboração de um esquema.  O retrato -	Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para favorecerem as aprendizagens dos alunos.  Activação dos conhecimentos com: - Actividade promovendo a descoberta partindo da leitura de um recado dirigido aos alunos.  - Partindo do jogo de observação (um CD) e procurando adivinhar o que contem e para que serve com registo das hipóteses escritas no quadro; Audição do CD; Verificação das hipóteses dos alunos - registadas no quadro e verificadas.  Leitura de um texto poético “ Inverno” .  Resolução de exercícios para aplicação dos sinais de pontuação.  Realização e um texto – Retrato  Ditado – Frases sobre as estações do anos.  Poemas – rimas Identificação de rimas numa poesia. Ficha estruturada para verificação de aprendizagens sobre a aplicação dos sinais de pontuação.  Leitura dos textos escritos sobre o Retrato realizados (jogo descoberta – de quem se trata?)	-Trabalho de grupo; Actividades interessantes que proporcionaram a transversalidade do currículo e consequentemente o sucesso das aprendizagens  - As actividades lúdicas criaram, nos alunos, situações que promoveram o desenvolvimento do pensamento prático e abstracto.  -Estratégias adequadas; - A descrição de imagem - houve algumas hesitações na orientação da observação ((esquerda / direita ).  Não correu bem. Pois surgiu sem preparação. Apenas serviu para registo de conclusões;  - Dar importância às estratégias mais leves que infiram ludicidade, motivando e levando à aprendizagem com prazer.	Estratégias bem escolhidas e bem estruturadas;  Metodologia do trabalho de grupo foi adequada e bem orientada; houve a preocupação da heterogeneidade na organização dos grupos;  - Os alunos no geral, estiveram interessados e com os pares escreveram o texto descritivo de acordo com a imagem que possuíam --houve inter-ajuda na escrita das palavras e frases.  - Num grupo o desenvolvimento da actividade não decorreu bem, havendo alunos muito passivos. Isto devido à diferença de autonomia e estágio de desenvolvimento dos elementos do grupo.  - A conclusão do trabalho foi correcta, dando oportunidade a que os alunos apresentassem aos colegas o resultado do trabalho, lendo os textos construídos.  - Guião de aula que exigiu muito trabalho.  Guião muito ambicioso que exigia muito trabalho de atenção e concentração e desenvolvimento de trabalho, não muito adequado para este nível de ensino.	Os alunos estiveram interessados e com os pares escreveram o texto descritivo de acordo com a imagem que possuíam.  Verificou-se o egocentrismo próprio da idade pois na apresentação dos trabalhos cada aluno tentava ler apenas a parte em que tinha incidido a sua ideia e a sua escrita.  Alunos algo cansados – demasiado trabalham escritos.  - Dificuldade na aplicação correcta dos sinais de pontuação.	Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos (técnicas de descrição de imagens)
-----	---------------------------------	---	--	--	--	---	---	--	---

15ª	Prática Pedagógica – Individual	Aluna da Prática P. <b>V</b> (ultima individual)	<p>Desenvolver o gosto pela escrita. Domínio das técnicas instrumentais da escrita. - Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais. - Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e -Sugestões de actividades possíveis para :</p> <p>*Desenvolver o gosto pela escrita; * Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita:</p> <p>Descrição de uma gravura: Escrita de um texto partindo previamente da elaboração de um esquema;</p> <p>Escrita de um texto poético (atender à rima)</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para favorecerem as aprendizagens dos alunos. Activação dos conhecimentos feita numa perspectiva de jogo.</p> <p>Folha A4 com a imagem de um animal com um balão de fala “somos irmãos da parte de quem? “ -jogo com animais – promovendo a comunicação oral sobre as características do animal que acabou por pertencer-lhe. – Serviu de activação de conhecimentos e preparação para a leitura do poema e escrita pelos alunos de uma quadra sobre um animal existente numa quinta.</p>	<p>Estratégias motivadoras que levou a que os alunos estivessem interessados e participativos;</p> <p>Foi importante a preocupação em verificar se os alunos já dominavam a escrita de uma descrição. Activou correctamente esses conhecimentos e constatou aprendizagens.</p> <p>Trabalho de grupo – decorreu bem.</p> <p>Boa Prática.</p>	<p>Balanço final bastante positivo;</p> <p>Apesar de algumas falhas foram colmatadas e superadas partindo de uma atitude reflexiva;</p> <p>- Enquanto estagiária sentiu vitoriosa na evolução da sua aprendizagem;</p> <p>Partindo das concepções dos alunos sobre os temas partindo depois para desenvolver uma metodologia para proporcionar o conceito;</p> <p>A apresentação de um modelo de escrita (quadra) permitiu que os alunos ultrapassassem dificuldades e escrevessem a sua quadra;</p>	<p>Os alunos corresponderam às expectativas atingindo as competências pretendidas.</p> <p>Alunos muito interessados e participativos.</p>	<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos (técnicas de descrição de imagens</p>
-----	---------------------------------	--	--	--	--	---	--	---	---

16ª	Prática Pedagógica –	Alunas da Prática P.  <b>C. e V.</b>  <b>Conjunta</b>	<p><b>Desenvolver o gosto pela escrita.</b>  <b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita.</b>          - Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;          -Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</p> <p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</b>          - Capacidade de usar o conhecimento da Língua. como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>Planificação – (com conteúdos transversais ao currículo e competências a adquirir) e          -Sugestões de actividades possíveis para :</p> <p>* Desenvolver o gosto pela escrita;          * Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita</p> <p><b>Escrita de um texto narrativo</b> (Narrar acontecimentos vividos - de uma visita de estudo)</p>	<p>Organização do guião das aulas e realização de materiais estruturados para favorecerem as aprendizagens dos alunos.</p> <p>Activação dos conhecimentos (através do dialogo);</p> <p>-metodologia – trabalho de grupo - para escrita de um texto descritivo sobre um animal do texto lido.</p> <p>-Preenchimento de quadro, com as características de cada animal, que servirá de apoio para a elaboração do texto narrativo.</p> <p>-Apresentação e autocorreção em acetado projectando os textos produzidos.</p> <p>- Escrita de um texto registando a situação vivida, para ser publicado no jornal da escola.</p>	<p>- O recurso utilizado - (escrita em acetato), foi inovador e permitiu que os alunos ao projectarem os seus textos fazerem a análise na leitura, na grafia e ainda possibilitou em grupo / turma, a análise ortográfica.</p> <p>As Metodologias utilizadas foram interessantes e facilitadoras de aprendizagens.</p> <p>O decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada foi evolutiva, e sempre numa perspectiva reflexiva.</p> <p>Chegámos ao final deste processo todos mais sábios em competências científicas, práticas e sociais, plenas de valorizações.</p>	<p>A utilização das tecnologias veio a confirmar ser um recurso e estratégia que motiva os alunos às aprendizagens.</p> <p>A visita de estudo permitiu consolidar conhecimentos no aspecto transversal do currículo.</p>	<p>Os alunos corresponderam às expectativas atingindo as competências pretendidas.</p> <p>Alunos muito interessados e participativos.</p>	<p>Pesquisa, selecção, organização e realização de materiais pedagógicos para desenvolver na sua prática promovendo a aprendizagem dos alunos (técnicas de descrição de imagens</p> <p>Organização logística da visita de estudo</p>
-----	----------------------	---	--	---	---	--	--	---	--

## **Anexo - II**

### **Planificações das Práticas Pedagógicas Supervisionadas**

Planificação /Trabalho realizado pela Prof. Cooperante (4ª Semana)

Data da Realização: 25/10/2010

Data da aplicação: 9 e 10 de Novembro de 2010

<b>Ano Lectivo 2010 / 2011</b> <b>2.º Ano de Escolaridade</b> <b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL</b> <b>(9 e 10 de Novembro de 2010)</b>	
<b>ESTUDO DO MEIO</b>  <b>À descoberta dos outros e das instituições</b>  – A vida em sociedade;  - <b>Magusto escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conhecer regras de convivência social;</li><li>● Respeitar os interesses individuais e colectivos;</li><li>● Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso e votação).</li><li>● Reviver tradições relativas à época – magusto escolar.</li></ul>
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>  <i>Comunicação Oral</i>  1- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.  2- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral  3 -Usar vocabulário adequado ao tema e à situação  <u>Comunicação Escrita</u>  1- Desenvolver o gosto pela Escrita 2- Desenvolver as	<ul style="list-style-type: none"><li>- Expressir-se por iniciativa própria.</li><li>● Relatar acontecimentos.</li><li>● Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)</li><li>● Interpretar enunciados de natureza diversificada.</li><li>● Reter informações.</li><li>● Formular instruções.</li><li>● Responder a questionários.</li><li>● Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</li><li>● Escrever individualmente e em grupo.</li><li>- Escrever uma curta mensagem – Convite ;</li><li>- Escrever textos mediante proposta do professor (adivinhas , provérbios relacionados com a temática ( Magusto, S.Martinho...)</li><li>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo).</li><li>- Elaborar, por <b>escrito</b>, de modo autónomo, <b>respostas</b> a questionários.</li></ul>

<p>competências da Leitura:</p> <p>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>- Ler em voz alta</p>	<p>- Leitura em voz alta de textos:</p> <p>- narrativos;</p> <p>- poéticos;</p> <p>- banda desenhada;</p>
<p>MATEMÁTICA</p> <p><b>Números e Cálculo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Descoberta progressiva dos números - (100 a 199 )</b></li><li>• Numa recta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outro ponto.</li><li>• Ler e escrever os números por ordem crescente e decrescente.</li><li>• <b>Descoberta do produto de um nº por 3;</b></li><li>• Resolver situações problemáticas.</li></ul>

Planificação / Trabalho realizado pela Prof. Cooperante (5ª Semana)

Data da Realização: 2/11/2010

Data de Aplicação: 16 e 17 / Novembro /2010

Ano Lectivo 2010-2011 2º Ano de Escolaridade	
<b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL</b> (16 e 17 de Novembro de 2010)	
ESTUDO DO MEIO  <u>À descoberta de si mesmo</u>  – A segurança do corpo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer normas de prevenção rodoviária;</li><li>• Conhecer regras de prevenção rodoviária, como peão.</li><li>• Conhecer regras de prevenção rodoviária, como ciclista.</li><li>• Respeitar e aplicar regras rodoviárias.</li></ul>
LÍNGUA PORTUGUESA  <u>Comunicação Oral</u>  2- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.  2- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral  3 -Usar vocabulário adequado ao tema e à situação	<p>- Expressar-se por iniciativa própria.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relatar acontecimentos.</li><li>• Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</li><li>• Interpretar enunciados de natureza diversificada.</li><li>• Reter informações.</li><li>• Formular instruções.</li><li>• Responder a questionários.</li><li>• Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</li><li>• Escrever individualmente e em grupo.</li></ul> <p>Escrita: o recado</p> <p>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em</p>

<p><u>Comunicação Escrita</u></p> <p>3- Desenvolver o gosto pela Escrita</p> <p><u>Leitura;</u></p> <p>2 - Desenvolver as competências da Leitura.</p>	<p>pequeno grupo).</p> <p>- Elaborar, por escrito, de modo autónomo, respostas a questionários.</p> <p>Leitura: ler diferentes tipos de texto (texto narrativo, texto poético).</p> <p>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</p> <p>- Ler em voz alta.</p> <p>- Compreender o que lê.</p>
<p>MATEMÁTICA</p> <p><u>Números e Operações</u></p> <p><u>Forma e Espaço</u></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descoberta progressiva dos números - (200 a 250)</li><li>• Numa recta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outro ponto.</li><li>• Ler e escrever os números por ordem crescente e decrescente.</li><li>• Resolver situações problemáticas.</li><li>• Composições com figuras geométricas.</li></ul>

Planificação / Trabalho realizado pela Prof. Cooperante ( 8ª Semana )

Data da Realização: 24/11/2010

Data de Aplicação: 6 e 7 /12/2010

Ano Lectivo 2010-2011 2º Ano <b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL</b> ( 6 e 7 de Dezembro de 2010)	
<p><b>ESTUDO DO MEIO</b></p> <p><u>À descoberta dos outros e das instituições</u></p> <p>– A vida em sociedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer regras de convivência social;</li> <li>• Aplicar o respeito pelos interesses individuais e colectivos.</li> </ul>
<p><b>LÍNGUA PORTUGUESA</b></p> <p><u>Comunicação Oral</u></p> <p>3- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.</p> <p>2- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</p> <p>3 -Usar vocabulário adequado ao tema e à situação</p> <p><u>Comunicação Escrita</u></p> <p>4- Desenvolver o gosto pela Escrita.</p> <p>2 -Conhecimento explícito da língua</p> <p><u>Leitura;</u></p>	<p style="text-align: center;">- Expressir-se por iniciativa própria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar acontecimentos.</li> <li>• Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</li> <li>• Interpretar enunciados de natureza diversificada.</li> <li>• Reter informações.</li> <li>• Formular instruções.</li> <li>• Responder a questionários.</li> <li>• Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</li> <li>• Escrever individualmente.</li> </ul> <p>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos.</p> <p>- Criação de pequenos textos – a carta;</p> <p>- Escrever individualmente uma carta.</p> <p>- Ordenar sílabas (em palavras com os dígrafos nh, lh , ch );</p> <p>- Significado de palavras - sinónimo e antónimo (igual e contrário).</p>

<p>2 - Desenvolver as competências da Leitura:</p>	<p>Leitura: Ler diferentes tipos de texto (texto narrativo e poético)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</li> <li>- Ler em voz alta um texto;</li> <li>- Identificar personagens;</li> <li>- Compreender o que lê.</li> </ul>
<p>MATEMÁTICA</p> <p><u>Números e Operações</u></p> <p><u>Forma e Espaço</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar o cálculo mental;</li> <li>• Efectuar/ Realizar simetrias;</li> <li>• Resolver situações problemáticas;</li> </ul>

Planificação / Trabalho realizado pela Prof. Cooperante (14ª Semana)

Data da Realização: 19/01/2010

Data de Aplicação: 1 e 2 de Fevereiro de 2010

<p>Ano Lectivo 2010-2011 2º Ano</p> <p><b>PLANIFICAÇÃO SEMANAL</b> (1 e 2 de Fevereiro de 2011)</p>	
<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p><u>À descoberta do ambiente natural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O INVERNO</li> <li>- Características desta estação do ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características desta época do ano;</li> <li>• Identificar paisagens naturais desta época;</li> <li>• Conhecer frutos e respectivas árvores, desta estação do ano;</li> <li>• Reconhecer épocas festivas que se realizam durante o Inverno;</li> <li>• Comparar e distinguir as Estações do Ano.</li> </ul>

<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p><u>Comunicação Oral</u></p> <p>4- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.</p> <p>2- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral.</p> <p>3-Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.</p> <p><u>Comunicação Escrita</u></p> <p>1- Expressão escrita - Desenvolver o gosto pela Escrita.</p> <p>Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</p> <p>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</p> <p>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.</p> <p>- Descrição de gravuras.</p> <p>- O retrato</p> <p>2 - Conhecimento explícito –</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento da consciência linguística com Objectivos instrumentais.</li><li>• Capacidade de usar o conhecimento da Língua como instrumento na</li></ul>	<p>Alargamento da expressão oral em Português padrão</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relatar acontecimentos.</li><li>• Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</li><li>• Interpretar enunciados de natureza diversificada.</li><li>• Reter informações.</li><li>• Responder a questionários.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• A Escrita<ul style="list-style-type: none"><li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita.</li><li>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos;</li><li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual (partindo de mapas semânticos e outras técnicas).</li></ul></li><li>* Descrição de gravuras.</li><li>* O retrato.<ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicar a utilização dos sinais de pontuação no domínio da escrita de textos.</li></ul></li></ul> <p>Leitura: Ler diferentes tipos de texto; Ler Poesia e identificar rimas;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.</li><li>- Ler em voz alta um texto;</li><li>- Compreender o que lê.</li></ul>
---	---

<p>aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>3- Leitura</p> <p>- Desenvolver as competências da Leitura:</p>	
<p>MATEMÁTICA</p> <p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Números naturais</li><li>• Representação e interpretação de dados</li></ul>	<p>Ler, escrever, ordenar números até 1000:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O milhar</li><li>- Decomposição de números em somas diferenças e produtos;</li><li>- A adição com três parcelas;</li><li>- Resolver situações problemáticas;</li></ul>

## **Anexo - III**

### **Guiões de aulas da Prática Pedagógica Supervisionada**

**Tema Integrador: O Magusto**

**Data: 9 de Novembro**

---

### *GULÃO*

Iniciarei a manhã dando os bons dias à turma e escrevendo a data no quadro.

Incentivando os alunos a falarem sobre os seus conhecimentos sobre o convite, questiona-los-ei se já receberam e/ou escreveram um convite o que os levaria a escrever um convite, quais as vantagens do convite, ...

Após entregue o texto “O Convite” (anexo 1) às crianças, ser-lhes-á pedido que façam uma leitura silenciosa, após a qual lerei em voz alta e, por fim, pedirei a cada aluno que leia um excerto do texto.

Compreendido o texto, passaremos à realização de exercícios de interpretação e gramática, que serão feitos individualmente e posteriormente corrigidos pelos alunos no quadro. Por fim, irei sugerir a realização do próprio convite à turma, para o magusto a realizar na escola, sintetizando no quadro o que deve constar no convite:

- Nome da(s) pessoa(s) a quem se dirige o convite;
- Acontecimento a realizar;
- Data, hora e local onde se realiza o evento;
- Apelo ao comparecimento, despedida e assinatura.

Posteriormente, iniciar-se-á a abordagem à tabuada do três. Ao primeiro copo de plástico (transparente) com três castanhas, irei juntar, progressivamente, mais um copo com três castanhas, levando os alunos a fazer a soma das castanhas e a multiplicação a

ela associada, registando adições e multiplicações no quadro. Após o exemplo concreto distribuirei uma ficha para consolidação dos conhecimentos adquiridos.

À tarde, cada aluno irá transcrever o seu convite para uma outra folha (Anexo3), decorando-a posteriormente utilizando lápis de cor e arroz.

Finalmente, iremos debater, em grande grupo, quais os cuidados a ter ao realizar um magusto. Darei algumas pistas sobre regras a cumprir, questionando-os: devemos deitar o lixo para o chão? Devemos fazer a fogueira junto a árvores?... e pedirei aos alunos que escrevam algumas normas a respeitar aquando a realização de um magusto, numa folha de papel. Após escritas, cada aluno lerá uma das normas que escreveu, sendo estas transcritas para o quadro. Dividirei então a turma em dois grupos: o primeiro ficará responsável pela decoração do cartaz, pintando a fogueira; o segundo grupo pela transcrição das normas para as castanhas (Anexo 4).

### *MATERIAIS*

- Fotocópias do texto “Convite” (Anexo 1);
- Lápis de grafite, borracha e esferográfica;
- 30 Castanhas e 3 copos de plástico;
- Quadro
- Fotocópias da Ficha “Tabuada do 3” (Anexo 2);
- Fotocópia da castanha, para suporte do convite (Anexo 3);
- Lápis de cor;
- Arroz;
- Cola;
- Cartaz e castanhas para registar as regras para o magusto (Anexo 4).

Tema Integrador: A segurança do corpo

Data: 16 de Novembro

---

### *GUIÃO*

Iniciarei a manhã dando os bons dias à turma e escrevendo a data no quadro.

Quando as crianças já estiverem sentadas, alguém baterá à porta e vai entregar uma caixa para mim e para as crianças.

Seguidamente iremos explorar a caixa e ver o que tem lá dentro.

Nessa caixa irá estar um papel com o seguinte:

Meninos

Esta semana vão ter uma pequena surpresa...

Portem-se bem. “

Beijinhos e boas aprendizagens.

O verdinho

A partir do papel que está dentro da caixa será introduzido o recado.

Inicialmente irei questionar as crianças acerca do papel:

- Sabem o que é aquele papel?

- Que será que tem escrito?

- Como acham que se chama um papel daquele género?

Então após termos chegado à conclusão que estamos perante um recado, irei então proceder a algumas perguntas e desta vez, já relativamente ao recado:

- Sabem o que é um recado?

- Sabem como se faz?

- Sabem para que serve?

Após a exploração oral do recado, irei entregar o texto “ O papelinho” (Anexo 1) às crianças.

Inicialmente farão uma leitura silenciosa, de seguida vão ler em voz alta de fôrma ordeira, e no final procederei então à leitura.

Segue-se então a interpretação do texto e eventualmente a explicação de palavras que as crianças ainda não conheçam.

Compreendido o texto, passaremos à realização de exercícios de interpretação e gramática, que serão feitos individualmente e posteriormente corrigidos pelos alunos no quadro.

Nos exercícios de gramática as crianças vão ter de procurar palavras com **nh** e dividi-las em sílabas e ainda completar palavras com **s** ou **ss**, escrevendo frases posteriormente com elas.

Depois de terminar a Língua Portuguesa, vamos então iniciar a Matemática, descobrindo os números de 200 a 250.

Para isso vou usar o ábaco, explicando inicialmente os números de 200 até 210 e de seguida de 10 em 10 até chegar ao 250. Na explicação será abordada a Unidade, a Dezena e a Centena.

Após as crianças terem compreendido, vou entregar uma ficha (Anexo 2) para realizarem e consolidarem a matéria dada.

À tarde vamos visualizar um filme da prevenção rodoviária e posteriormente vamos utilizar o manual de Estudo do Meio, lendo as páginas 54 a 57.

Seguidamente iremos explorar alguns dos sinais a que devemos obedecer. Na exploração será abordada a forma dos sinais e a cor.

Para terminar as actividades as crianças vão escrever um recado aos pais, numa folha onde também vão pintar um desenho, (Anexo 3). O recado vai estar directamente relacionado com a Prevenção Rodoviária.

Para finalizar a aula vamos fazer uma síntese oral do decorrer da aula, a fim de consolidar os aspectos abordados.

#### **MATERIAIS**

- Fotocópias do texto” o papelinho” (Anexo 1);
- Lápis de grafite, borracha e esferográfica;
- Ábaco;
- Quadro
- Fotocópias da Ficha de Matemática (Anexo 2);
- Fotocópia para suporte do recado (Anexo 3);
- Lápis de cor;

#### **BIBLIOGRAFIA**

Neto, H. (2010). *Despertar 2 – Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Livro Directo.

Letra, C. (2002). *Nova Matemática -- 2º ano*. Lisboa: Galívro.

Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. PNEP - Ministério da Educação.

### **GUIÃO**

Como habitualmente acontece nas segundas-feiras, a manhã começará pela “hora das novidades”, na qual todos os alunos vão ter oportunidade de contar o que mais gostaram ou o que de mais importante aconteceu no seu fim-de-semana, exprimindo-se por iniciativa própria.

De seguida, escreverei no quadro “Parabéns querida avozinha” e questionarei as crianças sobre o que poderá suceder a este título. Posteriormente, partindo dos conteúdos trabalhados na semana anterior e, lembrando que os aniversários dos nossos familiares são, para nós, datas muito importantes, questionarei ainda como podemos nós felicita-los quando estes se encontram longe, até que as crianças enumerem “a carta”.

Perguntarei aos alunos se acham que uma carta tem de ter escrito obrigatoriamente determinadas coisas e, em caso afirmativo, que coisas são essas, ou seja, se a carta obedece a certas normas de estrutura e quais os elementos que dela fazem parte (partindo assim dos seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo). Depois irei expor, no quadro, a carta do Miguel e da Maria à avozinha (anexo 1), escrita em pictograma de tamanho aumentado.

Pedirei que as crianças leiam a carta silenciosamente, depois individualmente e em voz alta e por fim serei eu a lê-la. Confrontarei então as opiniões das crianças sobre a sua estrutura, que foram sendo escritas no quadro aquando ditas. Veremos então que a carta tem:

- cabeçalho, em que no canto superior direito estão indicados o local e a data em que foi redigida, seguindo-se a saudação e denominação do destinatário, já à direita;
- corpo da carta, onde encontramos o desenvolvimento e a conclusão do assunto;
- fecho, fazendo dele parte a despedida e a assinatura do remetente da carta.

Discutiremos ainda o facto de a linguagem utilizada variar conforme o tipo de carta e a natureza das relações entre o remetente e o destinatário.

De seguida pedirei aos alunos que, numa folha do dossier, após escreverem o nome e a data, respondam a algumas perguntas, que irão ser escritas, gradualmente, no quadro (anexo 2).

Chamarei então, novamente, a atenção dos alunos para a carta, mais propriamente para as imagens e a sua forma, até que consiga que me digam que há imagens iguais.

Começarei então para explorar as figuras com duas imagens, pegando numa folha de papel vegetal e desenhando duas árvores, à semelhança das do texto, após explorar o tipo de papel. Dobrarei a folha fazendo-as coincidir e mostrarei às crianças que não são iguais. Pegarei então numa outra folha de papel vegetal e desenharei uma árvore, perguntando às crianças o que posso eu fazer para obter uma árvore mesmo igual. Depois de as crianças o dizerem, dobrarei a folha ao meio e desenharei a segunda árvore, mostrando-lhes como desta vez as árvores coincidem. Voltando a abrir a folha desenharei uma maçã no lado esquerdo da árvore esquerda, perguntando aos alunos de que lado irá surgir a maçã na outra árvore. Depois de dobrar a folha e desenhar a segunda maçã, comprovaremos que esta surge do lado direito. Então concluiremos que as figuras não são iguais mas simétricas, porque o que está no lado esquerdo passa para o lado direito. Perguntarei ainda às crianças o que aconteceria se dobrasse a folha noutro sítio, concluindo que as árvores já não seriam simétricas e que portanto o que garante a simetria das imagens é o sítio da dobragem, ou seja, o eixo de simetria. Pedirei então às crianças que desenhem também uma árvore numa folha de papel vegetal, marcando o eixo de simetria, e distribuirei espelhos, para que coloquem sobre o eixo e observem como irá ser a sua simetria, antes de a desenharem. Observaremos então no texto as imagens das mãos e das montanhas comprovando a sua simetria.

Passando à simetria de um só motivo, continuando a utilizar o texto, perguntarei às crianças onde teremos de colocar o eixo de simetria na carta para que esta figura seja simétrica. Depois de respondido, distribuirei outra folha de papel vegetal para realizarem a simetria, procedendo aos mesmos passos da anterior.

Perguntarei então onde será o eixo de simetria do coração do texto. Dada a resposta direi que já não tenho mais papel vegetal e distribuirei papel de fotocópia colorido pelos alunos, levando a que concluam que, não tendo transparência, podemos utilizar o espelho e o recorte para obter a outra metade da imagem.

Por fim, perguntarei que papel poderíamos usar se não tivéssemos papel vegetal nem tesoura, e distribuindo uma folha de papel quadriculado com um eixo de simetria horizontal, abordando no texto as figuras das folhas e da flor, e outro vertical, pedirei que completem as figuras. Os alunos colarão então as simetrias realizadas numa folha do caderno diário, pela ordem de exploração.

Para terminar a actividade pedirei ainda aos alunos que enumerem objectos na sala de aula que sejam simétricos, referenciando o seu eixo de simetria.

Para desenvolver a última actividade, começarei por perguntar às crianças se acham que a atitude do Miguel e da Maria, ao escreverem uma carta para a avó, foi correcta e porquê. Questioná-los-ei também se devemos ser simpáticos e bondosos para as restantes pessoas que nos rodeiam, e que outras atitudes devemos ter para com as pessoas com quem lidamos diariamente. Após enumerarem algumas dessas atitudes, mostrar-lhes-ei um envelope e escreverei no quadro “O que estará dentro do envelope?”, dando oportunidade às crianças para tentarem adivinhar. Retirarei então um cartão do envelope e perguntarei o que mostra aquela imagem. Tentaremos então, todos juntos, através da imagem, enumerar uma regra que facilite a vida em comunidade, sendo que um dos alunos irá escrevê-la no quadro e os restantes escreverão na folha do caderno diário. Quando tivermos explorado os 15 cartões (anexo 3), cada aluno copiará para um deles a frase correspondente. Reuniremos todas as regras formando um cartaz e afixando-o na sala.

No final, cada aluno dirá uma palavra que tenhamos dito durante o dia e que considere importante.

### **MATERIAIS**

- Anexo 1: Carta “Parabéns Querida Avozinha”;
- Anexo 2: Perguntas de interpretação e Gramática sobre o texto;
- Folhas de papel vegetal;
- Folhas de papel de impressão;
- Tesoura;
- Folhas de papel quadriculado;
- Cola;
- Anexo 3: cartões com as regras de convivência social.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Araújo, A. et al. (1999). *Língua Portuguesa 7*; Lisboa: Texto Editora.
- Monteiro, A. (2009). *Fio-de-prumo – Estudo do Meio 2º ano*; Coimbra: Livraria Arnaldo;
- Neto, H. (2010). *Despertar 2 – Estudo do Meio*; Lisboa: Livro Directo.
- Ramos, R. (2009). *Fio-de-prumo – Língua Portuguesa 2º ano*; Coimbra: Livraria Arnaldo;
- Salgado, D. (2009). *Pitágoras e a Matemática 2*; Lisboa: Edições Nova Gaia.

**Tema Integrador: A vida em sociedade**

**Data: 7 de Dezembro**

### **GUIÃO**

Quando as crianças chegarem à sala vão encontrar um envelope no lugar de cada uma. Também junto ao quadro vai estar um envelope no qual se poderá ler “De: Sr. António” e “Para: alunos do 2º A da Escola Faria de Vasconcelos”. Tentando que as crianças acordem que serei eu a primeira a ver o que está dentro do envelope, e explicando que se não estivéssemos de acordo encontraríamos certamente outra solução, perguntar-lhes-ei:

- Quem nos mandou este envelope?
- A quem se dirige o conteúdo deste envelope?
- O que haverá dentro do envelope?

Levantadas as hipóteses e registadas no quadro, confrontá-las-emos com o conteúdo do envelope. No envelope estará uma carta (anexo 1). Depois de lida, as crianças verificarão que nela constam os elementos obrigatórios na estrutura de uma carta, explorados na manhã anterior.

Perguntarei às crianças:

- Que pistas nos dá o Sr. António?
- Será que todos os envelopes têm o mesmo no seu interior?

Depois de debatidas estas novas questões, autorizarei as crianças a abrirem o envelope e a lerem o seu conteúdo (anexo 2), cumprindo o que o Sr. António disse.

Cada criança irá mimar o animal, que lhe calhou em sorte, e em seguida lerá a quadra para que posteriormente os colegas adivinhem. Todos os alunos terão oportunidade de mimar o seu animal e ler a respectiva quadra enquanto eu escreverei no quadro o animal e o título correspondente e farei algumas perguntas sobre os textos lidos, relacionadas com a acção, rima ou com palavras menos vulgares no sentido de explicar o seu significado.

Com os nomes dos animais e títulos dos textos escritos no quadro com cores diferentes, chamarei a atenção para os títulos, questionando o que têm em comum. Elaboraremos então uma tabela com palavras antónimas (palavras com significado contrário), utilizando os títulos dos textos. Completarei a primeira linha, como exemplo, e deixarei que os alunos completem as restantes na folha do caderno diário. Através da segunda coluna, as crianças tentarão encontrar palavras sinónimas (palavras com o mesmo significado). Em seguida tentarão aplicar estas novas palavras a outros animais que conheçam, escrevendo as frases no caderno diário.

Ainda com os nomes dos animais escritos no quadro, perguntarei a um aluno qual é o seu preferido. Farei a mesma pergunta o outro aluno e certamente a resposta não será a mesma. Concluirei então que cada um de nós tem direito a ter gostos diferentes mas que por vezes não chegamos a um consenso, como é o caso, e quando as opiniões divergem, recorreremos na maioria das vezes à votação, explicando-lhes o processo e aplicando-o. Eleito um animal, escreverei o respectivo poema no quadro, pedindo aos alunos que respondam às seguintes perguntas (anexo 3). Informarei os alunos que a melhor carta será enviada para o tratador dos animais do jardim zoológico.

Seguidamente, os alunos iniciarão a exploração dos seus Magalhães, em contexto de sala de aula, sendo esta actividade realizada a pares. Começarão por ligar o computador, explorar o menu do mesmo e conhecendo os diferentes programas mais utilizados e respectivas funções: tratamento de texto, tratamento de dados, tratamento de imagem. Exploraremos também e sobretudo a Internet. Entrando na Internet irei explicar que através desta podemos aceder a imensa e variada informação. Visitaremos alguns *sites*: motor de busca, página de rádio, blog de uma empresa. No final dir-lhes-ei que também na Internet existem *sites* com vários jogos, abrindo um onde poderão exercitar os conhecimentos adquiridos sobre simetrias, na aula anterior.

### **MATERIAIS**

- Carta enviada pelo Sr António (anexo 1);
- Poemas sobre os animais, contidos nos envelopes das crianças (anexo 2);
- Folhas de caderno diário;
- Magalhães.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Monteiro, A. (2009). *Fio-de-prumo – Estudo do Meio 2º ano*; Coimbra: Livraria Arnaldo;
- Soares, D. (2003). *Versos de Animais* ; Lisboa: Terramar;

[http://www.linkslearning.org/Kids/1\\_Math/2\\_Illustrated\\_Lessons/4\\_Line\\_Symmetry/index.html](http://www.linkslearning.org/Kids/1_Math/2_Illustrated_Lessons/4_Line_Symmetry/index.html)

- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Simetria>.

### **GUIÃO**

Iniciarei a manhã dando os bons dias à turma e escrevendo a data no quadro.

Quando me aproximar da secretária da sala de aula irei-me deparar com 5 envelopes em cima da mesa da professora e um recado (Anexo 1). Então conversarei com as crianças e iremos lê-lo.

Olá Meninos da Sala do 2ªA

Ontem de tarde vim à vossa sala mas já não encontrei ninguém.

Vou deixar-vos um recado com uma pequena tarefa para realizarem...

A estagiária C depois de ler a informação contida no recado, deve dividir a turma em 5 grupos e entregar um envelope a cada um.

Cada grupo **irá** verificar o que o envelope contém e para depois escrever um texto com base na imagem e no mapa semântico que aí encontrará.

Gostava que me ajudassem, pois estou a escrever este livro e necessito da vossa ajuda. Quando terminarem, coloquem novamente a tarefa nos envelopes que depois passarei a recolher os vossos trabalhos.

Após a leitura do recado, começarei por dividir a turma em 5 grupos e entregarei os envelopes para começarem a realizar a actividade.

A imagem que vou entregar às crianças é imagens de um livro intitulado “ Marta no Inverno” da autoria de Paula Oliveira. Pretendo com esta actividade levar as crianças a construir um texto partindo da observação de uma imagem, na comunicação oral sobre a mesma e ainda na construção e organização de ideias construindo um Mapa semântico para ajudar os alunos à construção de um texto com coerência . Assim no interior do envelope constará: uma imagem, uma folha com uma possível representação de um mapa semântico e uma folha pautada para registo do texto).

No final de todos os grupos terem realizado o seu texto, vamos juntá-los e vamos proceder à leitura, sendo que cada grupo vai ler texto que criou. No final da leitura as crianças concluíram que os textos criados deram origem a uma história para a qual vão dar um título.

A partir da personagem central do texto, a menina, vamos trabalhar um tipo de texto escrito com características próprias - o retrato. Começarei por explicar que um retrato de uma pessoa é o mesmo que Observar com atenção todos os pormenores e falar de várias características dessa mesma pessoa: olhos, cabelo, idade, gostos, etc. Explicarei ainda, algumas regras que nos ajudam a fazer essa descrição com maior eficácia e as crianças vão registar isso no seu caderno.

De seguida entregarei a cada criança, uma foto da menina do texto (Anexo 2) para realizarmos o retrato em conjunto e para finalizar a actividade as crianças vão colar a foto no seu caderno e vão passar a texto correspondente ao retrato.

De tarde, começarei por perguntar às crianças como acham que se faz uma descrição de uma gravura, registando as suas concepções no quadro. Após esta exploração vamos recorrer ao manual de Língua Portuguesa, onde vamos proceder à leitura da página 84, que aborda a descrição de gravuras.

As crianças então as regras essenciais para realizarem uma descrição com maior eficácia e as crianças vão registar isso no seu caderno.

De seguida entregarei a cada criança uma foto da menina do texto (anexo2) para realizarmos o retrato em conjunto e para finalizar a actividade as crianças vão colar a foto no seu caderno e vão passar a texto correspondente ao retrato.

De tarde, começarei por perguntar às crianças como acham que se faz uma descrição de uma gravura, registando as suas concepções no quadro. Após esta exploração vamos recorrer ao manual da Língua Portuguesa, onde vamos proceder à leitura da página 84, que aborde a descrição de gravuras.

As crianças passarão as regras essenciais para realizarem uma descrição.

A partir de uma gravura do Inverno (Anexo 3), que vou levar, iremos identificar as características desta época do ano (tempo, plantas, animais...) e vou ainda perguntar que outras paisagens naturais de Inverno conhecem.

Para finalizar as actividades diárias, colocarei um esquema (Anexo 4) no quadro para que as crianças o completem e a partir deste cheguem ao milhar.

Após terem percebido que estamos perante uma nova ordem e classe, irei representar no ábaco e no material multibásico.

Aquando da representação no ábaco as crianças irão ter de constatar que teremos de adicionar uma nova cor, que será a cor da ordem dos milhares e em relação ao material multibásico as crianças vão perceber que inicialmente começamos por ter 1 cubinho que era uma unidade, depois 10 unidades que era uma barra que correspondia a uma dezena, de seguida 10 dezenas que se representava por uma placa e agora no final irão ver que passamos a ter 10 placas que correspondem ao cubo que é 1 milhar.

Após termos terminada esta exposição, os alunos vão registar no caderno e de seguida vão realizar uma pequena ficha (Anexo 5) onde serão abordados estes conteúdos. A ficha vai conter exercícios onde irão ordenar e escrever número e ainda resolver alguns problemas e exercícios de raciocínio.

Irei fazer uma síntese do dia, a fim de verificar a matéria aprendida pelas criança.

### **MATERIAIS**

- Recado (Anexo 1);
- Foto da menina do texto (Anexo 2);
- Gravura do Inverno (Anexo 3);
- Esquema para chegar ao milhar (Anexo 4);
- Ficha de Matemática (Anexo 5);
- Lápis de grafite, borracha e esferográfica;
- Lápis de cor;
- Quadro;
- Ábaco;
- Material multibásico

### **GUIÃO**

Iniciarei a manhã dando os bons dias à turma e escrevendo a data no quadro.

Quando entrarmos na sala de aula vamo-nos deparar com 1 cd e com o rádio em cima da secretária. Irei perguntar às crianças:

- Para que acham que servirá este material?
- O que será que contém o cd?

À medida que as crianças vão tentando adivinhar o que está no cd, vai-se registando as suas ideias no quadro.

Passaremos então à audição do mesmo. Nesta audição as crianças vão ouvir 4 histórias referentes às Estações do Ano (Anexo 1).

As histórias serão identificadas como, história 1, história 2, história 3 e história 4, para as crianças terem de as identificar pelas características que ouvirem.

Para isto perguntar-lhe-ei:

- Qual é o tema das histórias que ouvimos?

Quando as crianças já tiverem identificado que as histórias são sobre as Estações do Ano, irão identificá-las dizendo as características de cada uma, respectivamente.

Após a enumeração das características, as crianças vão registá-las no caderno diário.

Seguidamente, colocarei um painel no quadro com as características das Estações do Ano e as crianças vão ter de identificá-las para colocarmos a respectiva imagem e nome ao lado de cada uma.

Após termos terminado a actividade anterior questionar-se-ão as crianças :vão perguntar às crianças:

- Em que estação do ano estamos?

-Quais os frutos e respectivas árvores, da actual estação do ano que estamos, que conhecem?

- Quais são as épocas festivas que se realizam no Inverno? da estação onde estamos?

Para ser mais fácil e fazer uso da material já realizado para o estágio, direi às crianças que podem olhar para a linha do tempo que temos na sala. A partir da exploração das datas festivas vou ainda fazer referência à data do início e do final de cada estação, bem como ao número de meses que ocupa cada uma.

Segue-se então a realização da Matemática, onde abordaremos a adição com três parcelas.

Para realizar esta actividade levarei alguns flocos de neve, feitos de cartolinas (Anexo2). Colocarei os flocos no quadro e por baixo de cada um vou escrever um número, dando de seguida início ao jogo.

Vão jogar três crianças de cada vez.

Cada criança vai escolher um floco de neve (os flocos estarão identificados com letras para ser mais fácil identificar o que cada criança escolhe) e com os três números escolhidos procederemos então às adições. As crianças vão registá-las no seu caderno diário.

Passaremos à Língua Portuguesa, onde vamos ler o poema “Inverno” (Anexo 3).

Após a leitura, das crianças em voz alta, o texto será explorado e a posteriori realizaremos exercícios com os sinais de pontuação (Anexo 4).

Nesse exercício terão de colocar os sinais de pontuação no texto e escrever algumas frases para cada sinal de pontuação.

Para terminar as actividades vamos realizar um jogo com os trabalhos de casa do dia anterior.

Cada criança vai ler o retrato que fez em casa (de um colega da turma) e as outras crianças vão ter de adivinhar de quem é o retrato em questão.

Irei fazer uma síntese do dia, a fim de verificar a matéria aprendida pelas crianças.

### **MATERIAIS**

- cd com as histórias referentes às Estações do Ano (Anexo 1);
- Flocos de neve, feitos de cartolinas (Anexo2);
- Poema “Inverno” (Anexo 3);
- Exercícios com os sinais de pontuação (Anexo 4).
- Lápis de grafite, borracha e esferográfica;
- Lápis de cor;
- Quadro;
- Rádio.

### **BIBLIOGRAFIA**

Neto, H. (2010). *Despertar 2 – Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Livro Directo.

Letra, C. (2002). *Nova Matemática – 2º ano*. Lisboa: Galivro.

Correia, A. *O Livro das 4 Estações* : Edições Impala.

“ O ensino da escrita, no 2º ano de escolaridade, e a interacção pedagógica entre professor cooperante e alunos estagiários”

---

## **Anexo - IV**

### **Materiais elaborados pelas alunas em Prática Pedagógica Supervisionada**

Anexo1

## LÍNGUA PORTUGUESA

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### O Convite

De manhã, assim que acordou, Júlia foi buscar a agenda onde guardava o contacto de todos os seus amiguinhos.

- Falta menos de uma semana para fazer sete anos, mamã! – lembrou Júlia – Tenho de telefonar aos meus amigos para os convidar para a minha festa de aniversário.

- Porque não escreves um convite aos teus amigos, este ano, que já sabes escrever? – sugeriu a mãe à Júlia.

- Mas eu nunca escrevi um convite. Não sei como se escreve um convite. – respondeu Júlia, triste.

- Eu posso ajudar-te. – disse a mãe.

Então a Júlia, com a ajuda da sua mãe, escreveu o seguinte convite de aniversário, para todos os amigos:

*Querido(a) amigo(a),  
Sabias que estou quase a fazer sete anos?  
Vem comemorar o meu aniversário comigo. A minha festa será dia 12 de  
Novembro pelas 17 horas na morada Rua D. Jorge Costa, nº 8 – Castelo Branco.  
Peço que confirmes a tua presença através do telefone 272330150.  
Espero por ti. Vem divertir-te!*

*Júlia*

1. Qual foi a primeira coisa que Júlia fez de manhã?

---

2. Porque queria a Júlia telefonar para os seus amigos?

---

3. Porque ficou a Júlia triste?

---

4. Encontra no texto palavras que rimem com **cabana**, **apetite** e **figos** e divide-as em sílabas, como no exemplo.

- merenda agenda a-gen-da  
- cabana \_\_\_\_\_  
- appetite \_\_\_\_\_  
- figos \_\_\_\_\_

4.1. Escreve uma frase para cada uma das palavras encontradas.

---

---

---

---

5. Descobre no texto palavras com **an**, **en**, **in**, **on** e **un** e sublinha-as no texto.

5.1. Copia as palavras encontradas para o quadro e completa-o com outras que conheças.

<b>an</b>	<b>en</b>	<b>in</b>	<b>on</b>	<b>un</b>

6. Escreve um convite para uma festa.

---

---

---

---

---

---

---

Anexo 1 – Carta “Parabéns Querida Avozinha “

Castelo Branco, 5 de Dezembro de 2010

Parabéns Querida Avozinha,

Queremos hoje escrever-te esta **carta** para te dizer que és para nós a mais linda avó do **mundo**.

O teu cabelo é branquinho como a **neve** das **montanhas** e as tuas **mãos** são macias como a seda. A tua pele é enrugadinha como as **folhas** tenras das **árvores**. Os teus olhos são alegres como os **passarinhos** que chegam na Primavera e constroem o seu **ninho**.

Tens um **coração** cheio de amor por nós e todos te amamos muito também.

Recebe, avozinha, esta **flor** e um beijinho dos teus netos.

Miguel e Maria

\* as palavras escritas a negrito serão substituídas por imagens no pictograma

(Adaptado de texto de Fátima Lima)

Anexo 2

Língua Portuguesa

1. A quem é dirigida a carta?
2. Que assunto trata a carta?
3. Quem escreveu a carta?
4. Copia o segundo parágrafo da carta, substituindo os desenhos pelas palavras que eles representam.

4.1. Sublinhas as palavras com os dígrafos **nh**, **lh** e **ch** e copia-as para o quadro.

nh	lh	ch

4.2. Ordena as sílabas das seguintes palavras e coloca-as no na coluna certa do quadro anterior.

cho	rro	ca	_____	mi	ca	nho	_____
a	lho	ga	sa	_____	cho	ta	_____

4.3. Completa as restantes linhas com palavras que conheças.

4.4. Escolhe uma palavra de cada coluna e escreve uma frase com essas três palavras.

Anexo 1 – Carta do Sr. Joaquim

Lisboa, 5 de Dezembro de 2010

Queridos alunos:

Nesta tarde de domingo tive folga e não fui trabalhar para o jardim zoológico, como habitualmente acontece.

Estava então à lareira, a folhear os meus álbuns de fotografias, quando num deles encontrei uma fotografia já antiga mas muito especial. Foi tirada quando eu tinha 7 anos, na escola Faria de Vasconcelos e dizia no seu verso “2ºA – António”.

Recordei o tempo em que aí estudava, de como era bom aprender todos os dias coisas novas e do quanto gostava de surpresas e desafios.

Hoje, sou eu que trago um desafio à turma do 2ºA, que também já foi a minha. Deixei nas vossas mesas alguns envelopes. Abram-nos com muito cuidado. Leiam o seu conteúdo com muita atenção e sem que mais ninguém veja. Se todos respeitarem a regra poderão fazer um jogo.

Sabem, desde que trabalho com os animais aprendi que podemos fazer com eles jogos muito divertidos.

Espero que gostem.

António

## Anexo 2 – Poemas dos animais

### Comprido

Que bico tão comprido  
a branca *cegonha* tem!  
Com ele pesca no lago,  
pesca, pesca e pesca bem.

### Curto

Mas que bico tão curto  
tem o verde *periquito*.  
É feito para dar beijinhos,  
E palrar em tom bonito.

### Alto

Mas que *girafa* tão alta  
Tem uma nuvem do céu  
Pousada sobre a cabeça,  
A servir-lhe de chapéu.

### Gordo

Olha a *baleia*, tão gorda!  
Rebenta qualquer balança.  
Mas, apesar de ser gorda,  
dentro do mar até dança.

### Duro

A casca da *tartaruga*  
É dura, dura a valer,  
Parece uma pedra verde  
Onde ela se foi esconder.

### Mole

Aí que mole é a *minhoca*,  
não tem osso nem tem espinha,  
parece mesmo um esparguete  
depois de vir da cozinha.

### Grande

O *elefante* é tão grande  
e tem tão grande o nariz  
que ele entra pela janela  
a dá um duche ao Luís.

### Pequeno

A *pulga* é tão pequena!  
Nem a consigo avistar  
e só sei onde ela está  
quando começa a picar.

### Bonito

Que *borboleta* bonita!  
Ao vê-la fico feliz.  
Pousa nos cravos, nas rosas,  
na ponta do meu nariz.

### Mau

Aqui está o *lobo* mau  
das histórias de encantar,  
com dentes tão afiados  
como facas a cortar.

### Bom

Aqui está o bom *golfinho*  
que não faz mal a ninguém  
e brinca com as crianças  
nadando daqui para além.

### Preto

Aquela *pantera* negra  
É preta como o carvão,  
é tão escura como a noite  
e a estrada de alcatrão.

### Branco

Olha, tão branco na neve  
o branco *urso* polar,  
branco quando está quieto,  
e quando está a pular.

### Quente

Ah, como aquece os bigodes  
o *gato* junto à lareira.  
Gosta tanto de calor  
que não sai da sua beira.

### Frio

*Pinguim* tem os pés frios,  
anda descalço no gelo.  
Ninguém lhe dá uns sapatos,  
ou umas botas com pêlo.

(Luísa Ducla Soares, 2003)

\*O nome dos animais (escrito em itálico) não aparecerá nos cartões. Nestes apenas surgirá a imagem do respectivo animal.

### Anexo 3

### Língua Portuguesa

1. Copia o poema para o caderno.
2. De que animal fala o texto?
3. O que faz este animal?
3. Divide o seu nome por sílabas.
4. Quais as palavras que rimam no texto?
  - 4.1. Que outras palavras também rimam com essas?
5. Se tivesses de escrever um nome para este animal qual seria? Porquê?
6. Escreve uma pequena carta ao Sr. António, respeitando as regras que aprendeste.

Para escreveres a tua carta podes:

- Agradecer a carta e o jogo enviados;
- Dizer se gostaste do jogo;
- O animal que a maioria da turma mais gostou;
- O animal que tu mais gostaste. Porquê;
- O que sabes sobre esse animal;
- Se gostavas de visitar esse animal no jardim zoológico.

## **Anexo - V**

### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- Quem sou eu ?

Retrato - Quem sou eu ?

Data: ano Lectivo 2010-2011

Quem sou eu ?

- 1- Sou o João brincalhão e gosto muito de pão.
- 2- Sou um bocadinho traquina mas não sou uma camifrainha.
- 3- Sou um bocadinho brincalhão mas não sou muito chorão.
- 4- Sou o João bricalhão e sou muito papão.
- 5- Sou o João brincalhão mas não sou um macacão.
- 6- Sou o João brincalhão mas não do um

Tem sou eu tentém adisrinhar.  
Fui para o infatario aos três meses e saí de lá com cinco anos de idade.  
gosto muito de comer batatas fritas e de abar-quer.  
Vou todo os verão para o Algarve. É todos o In-vernno para os meu avós,  
É a minha brincadeira preferida é o faisca - macuin.  
É também gosto muito de jogar futebol e anda a pe-render a nadar na natação e terino futebol,

Tem sou !

Retrato - Quem sou eu ?

Data: ano Lectivo 2010-2011

Quem sou eu ?

- 1- Sou o João Brincalhão e gosto muito de pão.
- 2- Sou um bocadinho traquina mas não sou uma camfainha.
- 3- Sou um bocadinho brincalhão mas não sou muito chorão.
- 4- Sou o João Brincalhão e sou muito papão.
- 5- Sou o João Brincalhão mas não sou um macacão.
- 6- Sou o João Brincalhão mas não do um ~~tr~~

Sou eu tentém adivinhar.  
Fui para o infatório aos três meses e saí de lá com cinco anos de idade.  
Gosto muito de comer batatas fritas e de alve-  
guer.  
Vou todo os verões para o Algarve. É todos o In-  
vernos para os meus avós.  
A minha brincadeira preferida é o faisca - macuin.  
E também gosto muito de jogar futebol e anda apre-  
render a nadar na natação e ter o futebol.

Sou eu !

## **Anexo - VI**

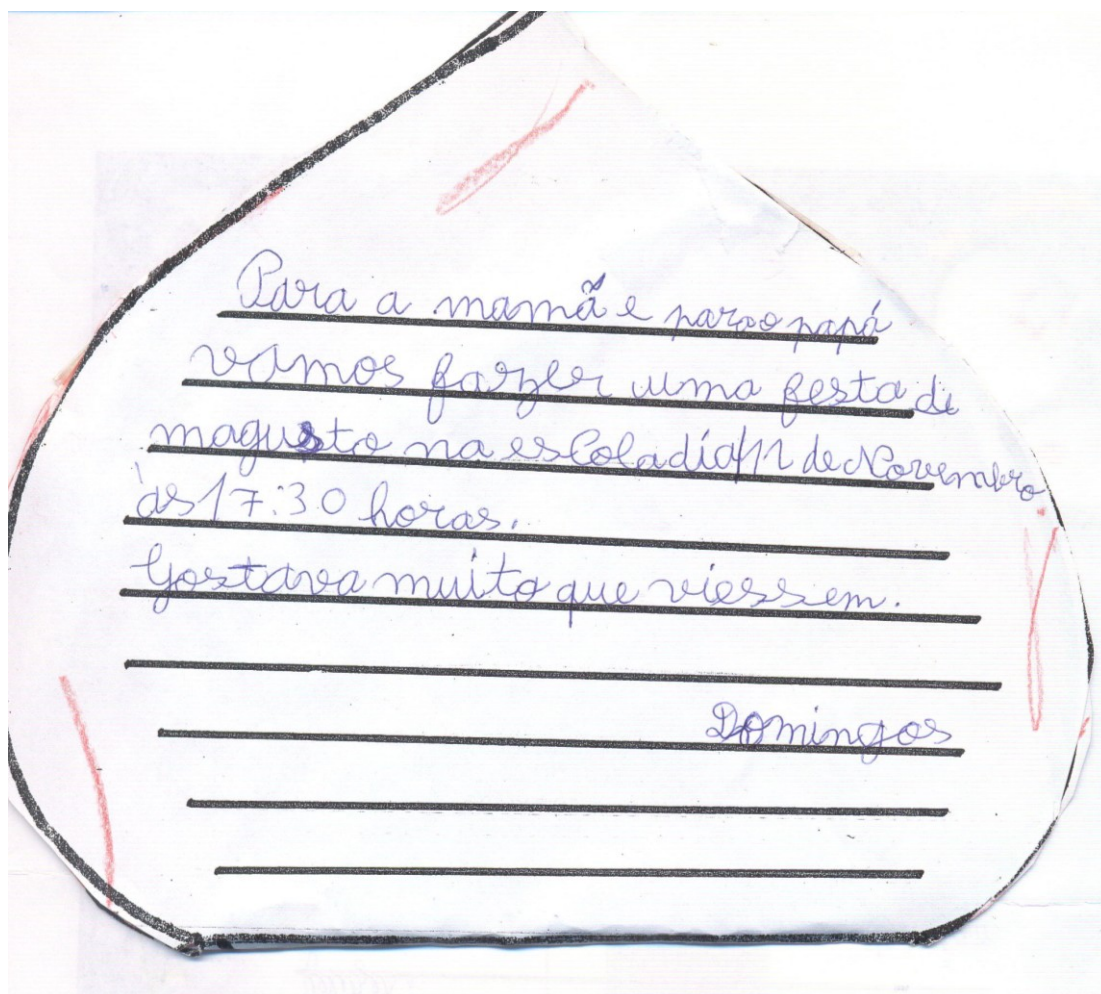
### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- O Convite

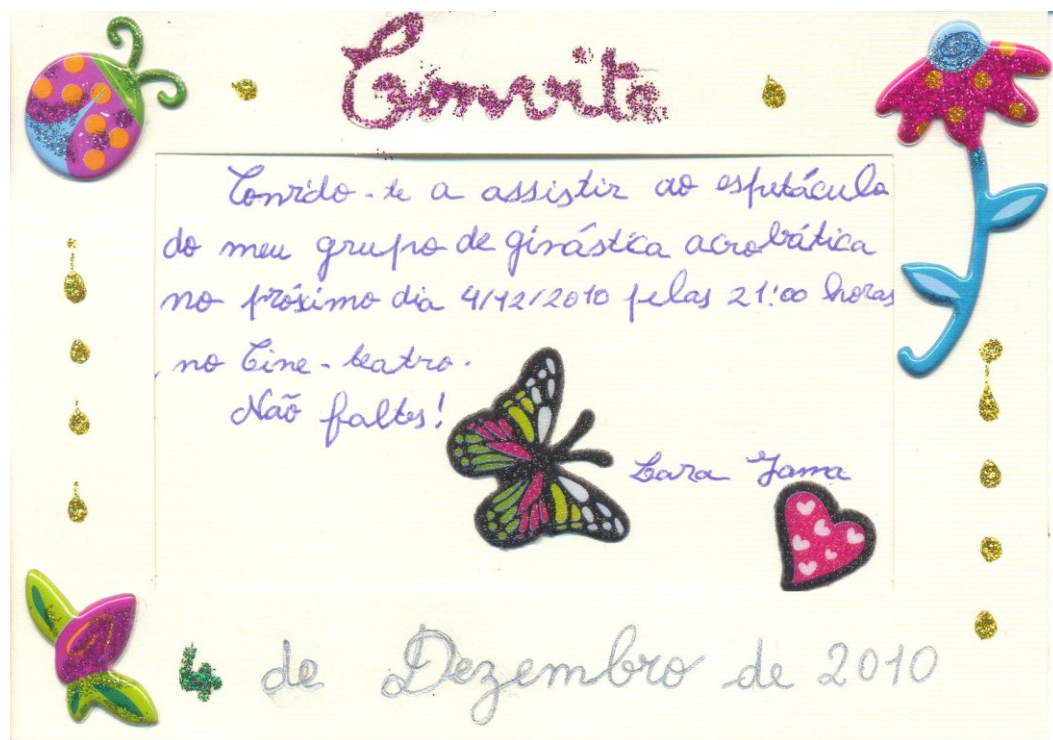
Trabalho do Domingos

Convite aos pais - Magusto Escolar

Data: 9/12/2010



Trabalho do Domingos  
Convite - Diversos ( Lara e Joana)  
Data: Ano Lectivo 2010/2011



Joana Filipa Fernandes Santo

Castelo Branco, 22 de Novembro de 2010

Olá Diogo.

Estou a convidar-te para uma festa de chá.

às 19:30 horas do dia 18 de Dezembro

Local Em minha casa.

Morada Rua de São Sebastião.

Pego para confirmares a tua presença para  
o número de telefone 91 700 2007



## Trabalho do Domingos

Convite - Diversos ( Lara e Simone)

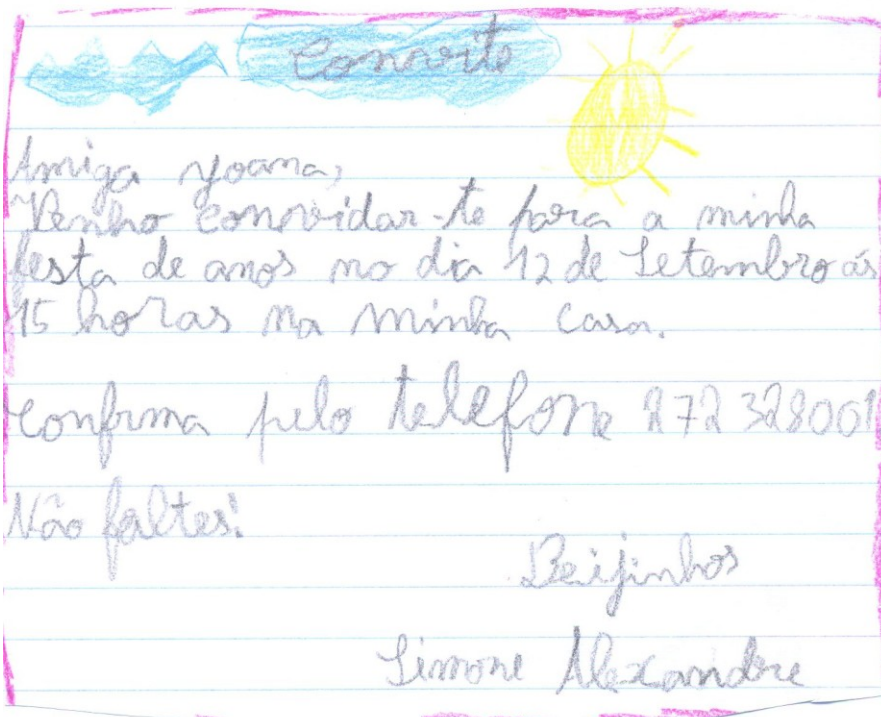
Data: Ano Lectivo 2010/2011

### Convite

Queridos Pais,

Convido - vos para irem à minha escola, no  
próximo dia 1 de junho, pelas 17:45h.  
não falem!

Lara



Convite

Amiga Joana,  
Venha convidar-te para a minha  
festa de anos no dia 12 de Setembro às  
15 horas na minha casa.

Confirma pelo telefone 972 328001

Não falmes!

Beijinhos  
Simone Alexandre

## Trabalho dos alunos

Convite - Diversos ( Rafael e Mariana )

Data: Ano Lectivo 2009/2010

Amis

Venho convidar-te para o meu aniversário, a festa é dia 8 de Fevereiro as 17:30 horas na Telepizza.

Não falthes. O meu número de telemóvel é 968 639925, se precisares liga-me.

Rafael

Convite

Amiga ysana tenho um convite para fazer com fazer 3 and gostava muito que viesse a minha festa, vou fazer muitas brincadeiras saltar no trampolim vai ser muito giro. Vou fazer a festa no Mintic.

horas: 5-5 até 8-60

Mariana



## **Anexo - VII**

### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- O Recado

Trabalho dos alunos

Recado aos pais / Segurança Rodoviária ( Dinis)

Data: Ano Lectivo 2010/2011



Pai e Mãe?

Não, não devem atravessar a estrada sem a  
semáforo estar verde.

Dinis

16-11-2010

Trabalho dos alunos

Recado aos pais / Segurança Rodoviária (Diogo)

Data: Ano Lectivo 2010/2011



Querida mãe e querido pai,  
Quando vocês vêem um sinal de stop,  
tenham cuidado porque não se pode atravessar  
a estrada.

Diogo Gonçalves

Beijinhos pai e mãe ♡.

Trabalho dos alunos

Recado aos pais / Segurança Rodoviária (Beatriz)

Data: Ano Lectivo 2010/2011



Querida mãe,

Atenção a estrada com cuidado e sempre na passeadeira,

Mas olho para o lado e para o outro,

Atenção aos sinais,

Beatriz

## **Anexo - VIII**

### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- A Carta

Carta ao Sr António  
Trabalho da Lara  
Data: Ano Lectivo 2010/2011

Lara Amadora Gama  
Castelo Branco, 8 de Dezembro de 2010  
Bem  
Castelo Branco, 8 de Dezembro de 2010

Olá Senhor António,

Espero que esteja bem de saúde.

Estou a escrever esta carta para lhe contar que o meu animal preferido é o galinha.

Da última vez que fui ao jardim Zoológico assisti ao espetáculo dos galinhos, e adorei!



Eu também gostava de trabalhar na fazenda dos galinhos.

Espero que fique bem.

Até breve!

Lara Gama

Trabalho de Diogo  
Carta ao Sr. António  
Data: 8/12/2010

M Castelo Branco, 8-12-2010  
Senhor António  
Mando-lhe esta   
porque gostei muito do  
seu jogo.  
O meu animal  
favorito é a . Obrigado  
pelo jogo.  
Assinatura  
Diogo Gonçalves

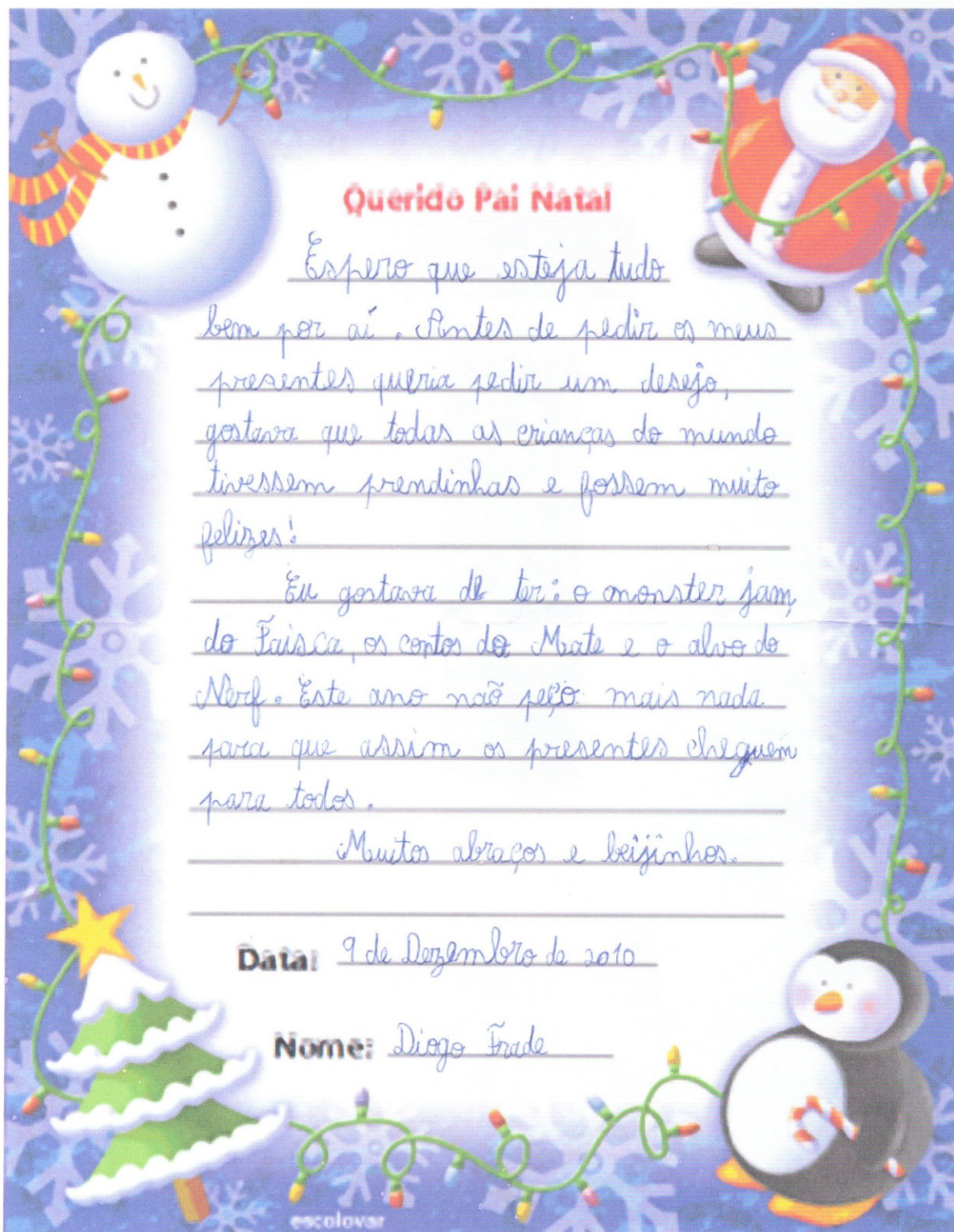
Trabalho de Filipe  
Carta ao Pai Natal  
Data: 9/12/2010

Castelo Branco, 9-12-2010  
Obrigado Pai Natal pelas prendas  
do ano passado.  
Este ano quero pedir-lhe muitas  
coisas. Eu seja brinquedos tais como:  
o relógio labragan que faz bolinhas  
de salão, a super arena labragan,  
o pack labragan e o L&D de cartas  
labragan.

Trabalho de Diogo

Carta ao Pai Natal

Data: 9/12/2010



## **Anexo - IX**

### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- O Retrato

Retrato / esquema ( características)

Trabalho do João

Data: Ano Lectivo 2010/2011

## Retrato

É o mesmo que observar com atenção todos os pormenores e falar de várias características dessa mesma pessoa.

### Caraterísticas:

- nome
- idade
- ano de escolaridade
- com quem vive
- onde vive
- cor e o comprimento do cabelo
- cor dos olhos
- é alto ou baixo
- é magro ou gordo
- coisas que gosta de fazer
- coisas que não gosta de fazer
- animal preferido

O retrato da Sofia

Trabalho do João

Data: Ano Lectivo 2010/2011

## Retrato da Sofia



Nome: Sofia

Idade: 7

cor e comprimento de cabelo: curto cabelo preto

cor de olhos: verde

é magro ou gordo: magro

o que gosta de fazer: andar de tre

Animal de estimação: cão pitufo

é alta ou baixa: baixa

A Sofia é uma menina de 7 anos  
tem cabelo preto e curto.

tem os olhos verdes.

ela é baixa e magra.

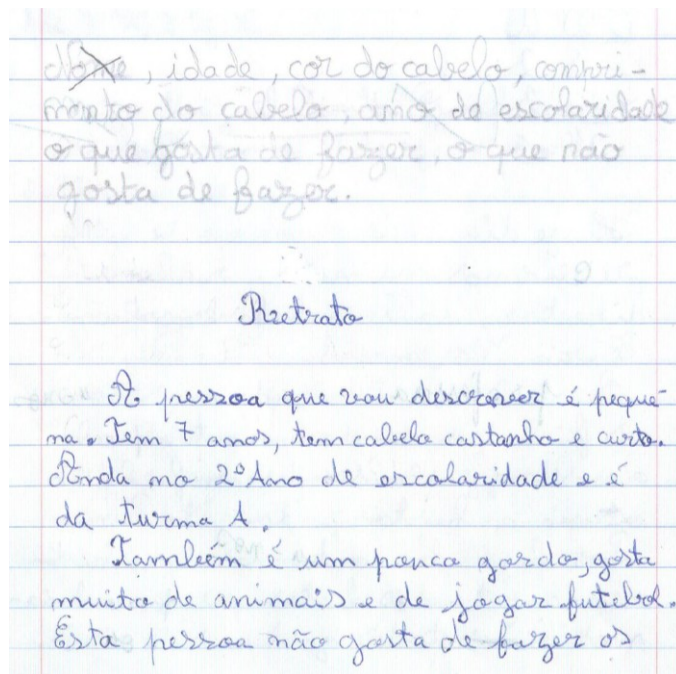
gosta de jogar e brincar.

o seu animal de estimação  
é um cão chamado Pitufo

## O retrato de um colega

Trabalho do Diogo F.

Data: Ano Lectivo 2010/2011



## **Anexo - X**

### **Materiais realizados por alunos do 2º ano de escolaridade**

- A Descrição

## Descrição de imagens

### Trabalho do João

Data: Ano Lectivo 2010/2011

Descrição de gravuras

Para descrever uma gravura, é preciso falar dos pormenores que observamos nessa gravura.

É necessário dizer o que vemos:

- à direita - à frente - por cima de... - dentro de...
- à esquerda - ao centro - baixo de...
- ...

Em vez de estarmos sempre a repetir a mesma palavra, podemos utilizar outras palavras que signifiquem a mesma coisa, isto é, sinónimos.

## Descrição de imagens

### Trabalho do grupo -1

Data: Ano Lectivo 2010/2011

(1)

A menina é a Sofia e o menino é o Diogo.

O cão chama-se Situcha.

Estão no seu quarto.

A Sofia está a olhar-se ao espelho e o Diogo está a ver a neve a cair.

O tempo está frio e o Sol não aparece, porque as nuvens estavam a tapá-lo.

A boneca estava encostada ao espelho, o papó estava no chão ao pé do leito, o chapéu impermeável também estava no chão, a bola ao pé do cortinado e o cabo com o t virado para cima.

O Situcha é castanho e também está a ver a neve.

O Diogo está a falar com a Sofia.

- O Sofia não acha que a neve é tão brilhante?
- Claro que é, eu adoro neve!
- Ainda tens de te vestir Diogo.
- Pois é ainda estou de pijama.
- Enquanto tu te vestes eu vou lá para fora brincar com o Situcha.

João Diogo

Descrição de imagens

Trabalho do grupo -2

Data: Ano Lectivo 2010/2011

②

Éra um dia de Inverno e muito gelado, estava numa árvore com passarinhos e na boca de Diogo saía o ar gelado.

Passava o pé da Sofia e do Diogo e um senhor chado ysaquim.

Eles estavam no parque de diversões.

A Sofia tinha um cão chamado Tituba e Sofia e Diogo estavam bem agasalhados e não estavam a sofrer com o frio.

O senhor está com frio e tinha um gorro peludo e os passarinhos saem de estar frios não enlutararam.

Fernando Domingo Mariana

## **Anexo - X**

### **Outros materiais**

- **Textos sobre o trabalho das alunas da Prática Pedagógica Supervisionada**

Ficha / Descrição de imagens ( orientação para a escrita do texto )

Trabalho - Rafael

Data: Ano Lectivo 2010/2011

Ano Lectivo 2010/2011

2º Ano

Data : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Descrição de Imagens

Antes de iniciares o teu trabalho debes ter em conta os seguintes pontos:

☞ Para descrevermos uma imagem, é preciso falar dos vários pormenores que podemos observar nessa imagem.

Assim, é necessário dizer o que vemos:

- no centro
- na direita
- na esquerda
- em cima
- em baixo
- atrás
- à frente
- ao lado de

Toma cuidado e ...

1. Constrói frases completas.

Constrói frases completas.

2. Não repito muitas vezes as mesmas palavras.

Não repito muitas vezes as mesmas palavras.

Por exemplo:

- Em vez de estares sempre a dizer **vejo, vejo, vejo ...**, podes escrever **observo, reparo...**

- Em vez estares sempre a dizer **há, há, há...**, podes escrever **existe** ( ou existem), **tem...**

Ficha / Descrição de imagens ( orientação para a escrita do texto )

Trabalho - Pedro

Data: Ano Lectivo 2010/2011

Ano Lectivo 2010/2011

2º Ano

Data: 9/2/2011

### Descrição da Imagem

Repara bem na imagem que te é apresentada.

Agora vais escrever um pequeno texto sobre o que ela que diz.



No centro está o balão de falha, na esquerda está o crocodilo e o crocodilo é verde, no lado direito está uma galinha castanha e debaixo dos animais está a relva e a galinha está a dizer ao crocodilo: "Somos irmãos da parte de quem?". O céu está amarelo e a galinha é gordeta. Os olhos do crocodilo são brancos e pretos e os da galinha são pretos e a galinha tem penas e o crocodilo são escamas, tem uma boca enorme e também tem umas garras.

## **Anexo - XI**

### **Reflexões da Prática Pedagógica**

Reflexão da Prática Supervisionada  
Trabalho das alunas C e V ( 1º Reflexão resultante da Observação da aula )

### **REFLEXÃO**

A caracterização que se segue foi baseada na observação de turma do 2º A do 1º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra na Escola E/B1 Faria de Vasconcelos.

Iniciámos a semana com a nossa apresentação à turma. Como as crianças já nos conheciam, das actividades extra curriculares, optámos por fazer uma apresentação sem recorrer a nenhum material em específico.

A professora titular de turma, ainda não tinha comunicado às crianças que iriam ter estagiárias. Quando entrámos na sala, explicou-lhes que desta vez vínhamos como estagiárias e que vínhamos para trabalhar com eles no decorrer dos dias de terça e quarta-feira. Pediu então às crianças que se apresentassem, referindo o seu nome, idade e o que mais gostavam. De seguida também nós nos apresentamos. Feitas as apresentações, e na tentativa de uma melhor integração, sentarmo-nos entre os alunos, a sugestão da professora titular.

Tido como uma regra de sala de aula, a professora vai relembrando com frequência hábitos de boa postura corporal enquanto as crianças se mantêm sentadas. É importante, segundo a Organização Mundial de Saúde, 2010, que as crianças desde cedo sejam incentivadas, tanto na escola como em casa, a sentarem-se de forma correcta para evitar problemas na coluna vertebral. A criança deve então sentar-se sempre com as costas encostadas na cadeira e os pés apoiados no chão. Consideramos fundamental que os pais e os professores considerem importante a prevenção de problemas posturais na infância pois cuidados simples podem evitar problemas sérios no futuro.

Verificou-se durante a observação que a turma tem bons hábitos de leitura. Aquando a leitura de textos, a professora inicia-a pedindo às crianças para fazerem leitura silenciosa, passando depois para uma leitura conjunta e coordenada de todos os alunos e de seguida a professora lê em voz alta. Terminada a leitura, é feita a exploração do texto através de perguntas de interpretação, gramaticais e esclarecimento de palavras novas que os textos possam conter. A maioria dos alunos encontra-se com um bom ritmo de leitura.

Na sua maioria a turma dispõe de um vocabulário fluente, pronunciando bem todas as palavras, demonstrando autonomia e clareza na comunicação oral e ainda, curiosidade e gosto em saber. Quando surgem dúvidas, os alunos colocam questões à professora, e demonstram particular importância na resposta às mesmas.

Os alunos demonstram grande entusiasmo quando a professora solicita actividades realizadas com esferográfica. É de salientar que, sempre que lhes é pedida a realização de uma actividade, os alunos aceitam-na de bom grado, nunca manifestando descontentamento na elaboração da mesma.

O clima, existente entre os alunos, é bastante positivo. Não existe dentro da sala de aula qualquer tipo de conflito ou diferenciação. No que diz respeito à aluna retida, esta é apoiada e auxiliada pelos colegas. Tivemos oportunidade de observar que, também em grupo, se relacionam positivamente e de forma cooperativa, havendo espírito de entreajuda. Sempre que um aluno tinha dificuldade em efectuar uma resposta os restantes ajudavam.

Relativamente à nossa presença na sala de aula, julgamos poder afirmar que os alunos gostam bastante de nos ter por perto, pois mostram-se bastante afáveis e solicitam com frequência a nossa ajuda. Apesar do gosto na aproximação que possamos ter com os alunos, não nos podemos esquecer que temos que estabelecer um limite de confiança para futuramente não termos dificuldade em controlar o grupo.

Inicialmente estávamos com algum receio de interferir na aula da professora cooperante, mas esta logo nos pôs à vontade para o fazermos.

Através desta primeira observação, ficámos a conhecer algumas das características de cada aluno, sobretudo no que respeita ao seu comportamento, motivação e desempenho na sala de aula. Presenciamos ainda o modo como a professora reage perante determinadas situações em contexto de sala de aula, adquirindo já algumas técnicas que poderemos vir a utilizar no decorrer da nossa Prática Pedagógica.

Em suma, podemos afirmar que foi uma semana motivante, na medida em que começámos a conhecer a realidade da sala de aula, o que nos deu ainda mais força para continuarmos nesta nossa “missão”.

## Reflexão da Prática Supervisionada

Trabalho das alunas C e V ( 1º Reflexão resultante da Observação da aula )

### **REFLEXÃO**

Tal como acontece no final de todos os meses, nesta semana foram realizadas, na nossa presença, as fichas de avaliação de conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação sumativa vai completar a avaliação formativa, analisando a posição relativa de cada aluno e da turma, no que diz respeito a critérios de referência.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico é explícito o entendimento de que o currículo e a avaliação são “componentes integradas de um mesmo sistema e não sistemas separados” (Abrantes, 2001:47). A avaliação é “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas” (Abrantes, 2001: 9).

Foi também abordado, no primeiro dia de observação semanal, o poema do manual de Língua Portuguesa “Quem sou eu?” de Maria Helena Araújo. De acordo com a autora Inês Sim-Sim, da leitura de poesia advém o gosto pela sonoridade da língua, o gosto pelo poder da linguagem e também o gosto pelo uso da linguagem poética e simbólica. Durante a actividade e entre outras estratégias, a professora apelou à memorização do poema e em seguida à recitação do mesmo, o que contribuiu para o ensino específico da leitura de poesia e da compreensão de um poema.

Nesta semana fomos ainda à biblioteca da escola assistir ao conto da história “O Pedro e a Lua”, narrado pela professora Alexandra. A história foi contada com bastante expressividade e sempre acompanhada por gestos e movimentos, o que a tornou não só mais atractiva, como levou a que as crianças memorizassem a história com maior facilidade.

A biblioteca tem uma função dinamizadora na formação das crianças e complementa e enriquece as metodologias de ensino e os materiais escolares. A biblioteca escolar é parte indispensável ao processo educativo, cabendo-lhe um importante papel no incentivo à leitura e fomento da literacia.

O tema integrador desta semana foi “Á descoberta de si mesmo – O corpo”, onde foram abordados os sentidos da visão e da audição. Este tema proporciona à criança o confronto com o próprio corpo e a descoberta dos seus órgãos e respectivas funções específicas.

Um dos materiais usados na abordagem ao tema foi o computador, através de uma apresentação de diapositivos. Este meio desencadeou uma situação distinta de aprendizagem, permitindo a sensibilização ao código informático, cada vez mais necessário em contexto social. A estratégia escolhida parece-nos igualmente válida, assumindo, a par da vertente de aprendizagem, um carácter lúdico e de certo modo informal, cativando melhor os alunos na última hora lectiva diária.

Reflexão da Prática Supervisionada  
Trabalho da aluna V

### **REFLEXÃO**

Na primeira manhã de prática desta semana, os alunos manifestaram-se, a certa altura, irrequietos e mesmo desconcentrados. Isto aconteceu, na minha opinião, não só pela ausência da professora cooperante e por outras presenças não assíduas na sala de aula, como pela participação pontual e pouco activa de cada um dos alunos até então, nomeadamente na “hora das novidades”. Esta actividade acontece no primeiro momento das manhãs de segundas-feiras, fazendo parte da rotina semanal da sala. Com a “hora das novidades” espera-se que a criança se saiba exprimir por iniciativa própria, em conversas e diálogo com a professora, e saiba também ouvir, respeitar as opiniões dos outros e intervir oportunamente.

Ao iniciar a exploração do texto, através de perguntas escritas no quadro em que na sua sequência os alunos as registavam e respondiam no caderno diário, a acalmia retomou à sala de aula.

Recorrer à utilização do quadro enquanto meio auxiliar, para expor perguntas aos alunos ou sintetizar os conteúdos abordados, na vez de utilizar fichas em fotocópia, revelou-se não só menos dispendioso monetária e ambientalmente como mais produtivo, exigindo um trabalho acrescido por parte dos alunos e uma maior concentração e dedicação na tarefa a realizar e consequentemente uma aprendizagem mais rica.

Com a exploração da carta, pretendia que os alunos conhecessem um outro tipo de texto e tudo o que lhe é inerente.

Antes de iniciar a leitura, tentei antecipar conteúdos com base no título do texto, perguntando aos alunos o que aquele título lhes fazia lembrar e a que poderia pertencer. Ao desvendar ser uma carta, tentei ainda activar os conhecimentos anteriores sobre este tipo de texto epistolar, para me inteirar sobre o que os alunos já sabiam sobre o assunto.

Os alunos compreenderam a estrutura de uma carta, prova disso foi a correcta redacção da carta realizada como trabalho para casa. Compreenderam também que o objectivo da leitura deste texto é o estabelecimento de contacto com alguém e/ou a partilha de acontecimentos.

O pictograma que serviu de suporte à carta, foi estrategicamente pensado e elaborado para permitir a abordagem às figuras simétricas. Julgo que a actividade correu bastante bem, sendo que no final os alunos conseguiam identificar e reproduzir figuras simétricas e respectivo eixo de simetria. Perceberam também que existem diferentes maneiras de produzir uma figura simétrica, nomeadamente através do decalque em papel transparente ou translúcido, do recorte em papel de impressão ou utilizando um papel de medida como o quadriculado. Esta actividade revelou que é possível trabalhar os conteúdos pretendidos recorrendo a várias estratégias e aos mais diversificados materiais.

Por falta de tempo, a última actividade planificada para o primeiro dia de prática não foi realizada, tendo sido desenvolvida no dia seguinte sem ter sofrido alterações no seu desenvolvimento.

Através da actividade realizada no segundo dia de prática, com os pequenos textos de poesia, anexados à carta que lhes foi destinada pelo Sr. António, foi possível motivar as crianças de forma entusiasta e ainda ver atingidas competências de várias áreas curriculares.

Utilizando essencialmente o corpo e a voz, como formas de mimar o animal calhado em sorte, cada aluno conseguia interagir com os colegas, havendo grande cooperação entre a turma. Ainda assim, julgo que a minha esporádica intervenção permitiu um alargamento deste jogo simbólico, através de sugestões que ampliavam as mímicas das crianças e que as motivava, a todas elas, ainda mais.

Com vista à melhor compreensão dos poemas, selecionei-os, propositadamente, por terem algum humor; expliquei as palavras desconhecidas que constavam em alguns deles e apelei à releitura em coro e realização de alguns exercícios sobre o poema eleito.

Estes pequenos textos, especificamente os seus títulos, serviram também para nos debruçarmos sobre o significado de palavras sinónimas e antónimas, seguindo a planificação que me foi entregue.

Ainda com os poemas, foi possível trabalhar as diferentes formas de harmonização de conflitos, especificamente a votação. Ao perceberem que nem todos estavam de acordo quanto à preferência do animal, foram os alunos que sugeriram a votação. Vim então a ter conhecimento que esta forma de decisão já antes tinha sido aplicada em contexto de sala de aula e que eles já sabiam como se processava.

Realizada a actividade transportada do dia anterior e tendo ela sido desenvolvida com a participação activa de todos os alunos tal como havia sido planificada, as atenções centraram-se nos computadores *Magalhães*.

O facto de ser a primeira vez que os alunos trouxeram os seus *Magalhães* para a sala de aula foi motivo suficiente de excitação ao longo do dia. Por prever esta reacção, optei, com a aprovação e partilha de intuição da professora cooperante, por deixar esta actividade para o final do dia. Mesmo depois de desenvolvida a actividade, continuo a achar que ao realizar a actividade noutro momento, que não o respeitante ao final do dia, iria destabilizar as actividades que lhe sucedessem.

A actividade que envolveu o computador *Magalhães* decorreu como previsto. Todos os alunos tiveram oportunidade de manipular o seu computador, exercitando conteúdos trabalhados na véspera (figuras simétricas).

Pude verificar, através da observação participante, que a grande maioria dos alunos utiliza frequentemente este meio informático pois a destreza ao manipulá-lo é notória, bem como o conhecimento sobre programas e sobretudo jogos nele inseridos. No entanto, em casa, a exploração do *Magalhães* é feita exclusivamente de forma lúdica e prova disso é o facto de a grande maioria dos alunos desconhecer os jogos didáctico propostos durante a actividade.

Pretendo vir a explorar mais vezes este meio informático, ao longo da prática supervisionada, sempre de acordo com as planificações, de forma a ir ao encontro da realização do relatório final de estágio.

De forma global, julgo ter atingido, nesta semana de estágio, os objectivos propostos. Considero que as actividades foram bem conseguidas e que os conteúdos foram transmitidos com eficácia, opinião que a professora cooperante partilha. Senti os alunos mais agitados esta semana, relativamente à primeira semana de estágio individual, por outro lado sinto que os conheço melhor e que conseqüentemente também há um domínio acrescido.

**Data: 9 e 10 de Novembro**

---

### ***REFLEXÃO***

O facto de os alunos terem trazido convites de casa, possibilitou a exploração de vários tipos de convites: casamento, aniversário, baptismo, ... As crianças compreenderam de imediato qual a função deste tipo de texto, enumerando até, algumas delas, elementos que constam em qualquer convite. Por todas as crianças quererem mostrar os convites que traziam, aliado ao facto de não esperar que os trouxessem, pois foi a professora cooperante que na véspera lhos pediu, levou a que agora considere que poderia ter explorado mais e melhor estes elementos motivadores.

A leitura de um convite enquanto um tipo de texto epistolar, tem como objectivo o estabelecimento de contacto com alguém, a partilha de sentimentos ou emoções (Sim-Sim, I., 2007). Com a exploração do convite (da Júlia), no início da primeira manhã, pretendíamos que as crianças se familiarizassem com mais um tipo de texto, conhecendo as suas características e funções. Após trabalhado e compreendido, considerámos importante a produção deste tipo de texto, aproveitando o magusto a realizar na quinta-feira para apelar às crianças que escrevessem um convite para os pais. Os convites foram escritos com sucesso, embora algumas crianças necessitassem de uma ajuda acrescida.

As actividades respeitantes à tabuada do 3 decorreram com sucesso. Apesar de no guião, segundo o professor coordenador, estarem pouco explicitas e ter havido uma troca na sua representação, as actividades estavam correctamente preparadas. O facto de os alunos já dominarem a tabuada do 2, levou a que mais facilmente entendessem a do 3 pois o processo é o mesmo e já estava adquirido.

O jogo do “saco da tabuada”, realizado no segundo dia, foi motivo de entusiasmo na sala. Esteve em falta, segundo a professora cooperante, uma tabela de multiplicação individual, para que cada aluno a fosse preenchendo na mesa, enquanto o jogo decorria. No entanto, as crianças estavam de tal modo envolvidas na actividade que sempre se mantiveram atentas e interessadas, esperando ansiosamente que o “saco da tabuada” fosse ao seu encontro.

Escolhemos, no segundo dia de estágio, explorar a lenda de S. Martinho sobretudo para que as crianças percebessem porque comemoramos anualmente esta data e para terem conhecimento de um outro tipo de texto – a lenda.

Tendo em vista a vinda dos pais ao magusto da escola, achamos interessante preparar uma pequena dramatização para lhes apresentarmos, com base na lenda de S. Martinho. “O ensaio de um texto de teatro para o apresentar perante uma audiência fomenta o aprofundamento da compreensão do texto e, conseqüentemente, a expressividade da leitura oralizada.” (Sim-Sim, I., 2007:49). Assim, as crianças não só desenvolveram as suas capacidades/competências dramáticas, como reflectiram sobre a transição de um texto narrativo para um texto dramático identificando a existência de diferenças e semelhanças. Consideramos importante esta interacção entre escola e meio e gostaríamos de ter oportunidade de proporcionar mais actividades deste género. A afluência dos pais a esta iniciativa foi incontestável, o que por si só motivou as crianças.

A actividade sobre as regras a cumprir aquando a realização de um magusto não foi realizada no primeiro dia e por isso foi adiada para o dia seguinte. No entanto, por considerarmos de maior importância o ensaio da peça de teatro, também no segundo dia essa actividade não foi concretizada.

É de salientar que sentimos alguma dificuldade em controlar o grupo, talvez por

também ser a primeira vez que nos deparamos com esta realidade. No entanto, julgamos que a semana correu bem, pois conseguimos que o grupo aderisse às propostas de actividades e atingisse os objectivos pretendidos. Apesar disso, há aspectos a mudar e outros a melhorar, mas é com os erros e com a experiência que se aprendemos, motivo pelo qual encaramos as situações menos fáceis e as dificuldades, como construtivas e facilitadoras de novas aprendizagens.

**Data: 1 e 2 de Fevereiro**

---

### **REFLEXÃO**

Gostaria de iniciar a minha reflexão, referindo que esta semana foi a minha última, como trabalho individual.

Penso que o estágio, mais uma vez, me fez reflectir sobre algumas situações que correram de forma diferente da que tinha planeado, mas no entanto penso que as crianças apreenderam os conhecimentos que me foram propostos trabalhar.

A semana começou normalmente e penso que consegui integrar bem o tema que me foi proposto trabalhar, "O Inverno".

Na segunda-feira, para introduzir o tema de forma diferente, decidi iniciar a manhã com a construção de uma história através de imagens.

Achei que esta actividade se tornaria motivadora para as crianças, facto que se veio a verificar.

A estratégia utilizada, como o trabalho cooperativo em grupo de três elementos, fez com que as crianças estivessem empenhadas na actividade, mostrando-se atentas ao mesmo tempo que iam mostrando o trabalho que iam realizando.

Daí que nesta actividade se torna bastante pertinente uma reflexão mais aprofundada das atitudes de alguns grupos.

No início da actividade decidi dividir a turma em grupos, de 3 elementos. Estes grupos foram formados, tomando em conta as características dos alunos no respeitante a diferentes níveis de aprendizagem, autonomia e capacidade de liderança.

No primeiro grupo, coloquei uma criança com maior capacidade de criatividade, com duas crianças que não o demonstram tanto.

Ao criar o grupo desta forma pensei que a entre ajuda seria maior e que desta forma as crianças que se mostravam mais inactivas acabariam por ter uma participação mais activa.

Mas, para surpresa minha, este facto não se veio a verificar, pois a criança mais autónoma acabou por criar o texto sem permitir que as outras crianças tivessem um papel tão activo como o seu.

Na minha opinião este facto deve-se ao facto da criança com mais autonomia estar ainda num estágio de bastante egocentrismo. Como tem noção que as outras duas crianças são mais fracas, quis estar no centro da criação do texto.

Com isto, pude retirar desta situação que não devemos colocar crianças com muita diferença de autonomia/criatividade no mesmo grupo.

Também, ainda nesta actividade, foi notório em alguns grupos que todos participavam de forma igual, isto é, ajudavam-se na escrita das palavras e das frases.

Em alguns casos todos os elementos do grupo escreveram uma parte do texto. Mas neste caso com uma intenção específica, identificaram a parte do texto escrita por elas, com o seu nome e aquando da leitura, cada um leu apenas a parte que estava respectivamente identificada por si.

Reflexão da Prática Supervisionada  
Trabalho das alunas C e V (última reflexão)

### **REFLEXÃO**

“Um factor importante na capacidade das crianças, no período escolar, para adquirirem informação, é um progresso constante na capacidade para a processar e reter. A velocidade de processamento para tarefas como correspondência entre figuras relacionadas, adições mentais e recordar informação espacial, aumenta rapidamente à medida que são suprimidas as sinapses (ligações neuronais, no cérebro) desnecessárias (S. Hale, Bronick & Fry, 1977; Kail, 1991, 1997; Kail & Park, 1994). Este processamento mais rápido e eficiente aumenta a capacidade mental para reter e lidar com informação. A quantidade de informação, que uma criança consegue manter em termos mentais, aumenta, tornando possível uma evocação melhor e um pensamento mais complexo (Flavell, Miller & Miller, 1993).”

Senti necessidade de iniciar a minha reflexão com uma citação que muito me esclareceu acerca de todas as dúvidas que me surgiram ao longo desta semana e por tal fui fazer alguma leitura suplementar. Nesta semana a maior dificuldade que senti foi em cumprir os guiões que tinha elaborado, porque algumas vezes estava a ir demasiado depressa e outras demasiado devagar.

Estes avanços e recuos, muitas vezes fazem esquecer que se está a ensinar e o facto de se estar ou não a ser avaliada não é de todo primordial. Desta forma, e apoiando-me nas palavras do coordenador de estágio, Professor Joaquim Picado, devemos viver mais os guiões do que tentar cumpri-los com tanta pressão, como o fiz esta semana.

No geral, penso que consegui chegar às crianças, curricular e emocionalmente, ouvindo-as sempre que tinham dúvidas esclarecendo o melhor que consegui, bem como os problemas para os quais solicitavam a minha ajuda.

Em relação às estratégias, quero referir que utilizo sempre a estratégia de escrever no quadro a área curricular que estamos a abordar bem como a matéria que lhe está subjacente, considero que desta forma estou a orientar as crianças não deixando que se percam no que estamos a dar.

Para finalizar os aspectos sentidos por mim, devo referir que foi muito complicado dar atenção a alunos em escalões de aprendizagem distintos, esquecendo uns quando dou atenção a outros, pois todos precisam de atenção pormenorizada, quero mesmo que este seja um aspecto que consiga ultrapassar com o maior profissionalismo.

Depois de ter descrito o que senti mais interiormente na minha semana vou agora passar a uma descrição mais pormenorizada dos dias em que estive no activo e de todas as actividades que orientei que mereçam algum ponto reflexivo.

Deste modo, penso que no primeiro dia de estágio as actividades foram bem conseguidas e que consegui que as crianças estivessem empenhadas e motivadas.

Uma das actividades que realizei, que acho que correu bem, foi a actividade em que vinha um recado dentro da caixinha literária. Nesta actividade as crianças estavam bastante envolvidas e participativas, isto deve-se ao facto de estarem perante situações que não ocorrem diariamente, mas que como estas crianças já estão bastante desenvolvidas e participativas torna-as mais abertas à novidade.

Quando comecei a explorar a caixa, perguntei-lhes o que achavam que estava lá dentro. Achei bastante interessante a quantidade de respostas diferentes que foram dadas. Por exemplo a Joana disse que achava que eram “quadrados com peças forradas com plástico”, enquanto para o João Botelho era um “bate - palmas”.

Isto mostra que com estas actividades, consegue-se que as crianças num curto espaço de tempo consigam desenvolver a sua imaginação.

Relativamente ao texto “O papelinho”, também foi bem conseguido, na resolução da ficha do texto, pude esclarecer algumas dúvidas que algumas crianças tinham relativamente à utilização do *s* ou *ss*.

Relativamente à matemática, a matéria foi percebida e resolveram a ficha sem grandes dúvidas.

Outra actividade que também acho que merece reflexão, foi a visualização do filme da “Prevenção Rodoviária”. Nesta actividade as crianças também estavam mais envolvidas que o normal. Isto deve-se ao facto de as crianças estarem abertas ao uso das novas tecnologias e com estes materiais consegue-se que elas fiquem mais atentas e interiorizem da mesma forma os conceitos pretendidos.

Este dia teve como principal “pico nervoso” a visita do professor coordenador, Professor Joaquim Picado, facto que me deixou nervosa, é certo, no entanto, penso que fiquei à vontade e agi com naturalidade a esta visita, o que não estava à espera, e dentro de tudo o que poderia ter corrido mal, por todas as razões já faladas nas aulas de Metodologia Integrada, a visita até se tornou bastante produtiva e penso que se revelou uma presença que veio em nosso auxílio mais do que para nos observar e avaliar de forma recta.

Na reflexão que realizamos no final da manhã, juntamente com a Professora cooperante Conceição Amaro e a colega Vânia, constatamos que para uma melhor prática da minha parte eu deveria circular mais pela sala para ir corrigindo erros e desta forma ganhava tempo.

Pois como me disse a Professora São, é importante que se corrija no quadro apenas os exercícios onde verificamos que as crianças têm mais dificuldades.

Ainda relativamente a este dia, não foram realizadas todas as actividades que estavam no guião. Mas penso que foi mais importante perder mais tempo nas actividades que assim o merecessem.

No dia 17, quarta-feira, a actividade que mais envolveu as crianças foi a visita de estudo, realizada à Escola fixa de Trânsito.

A visita iniciou-se com a explicação de algumas regras e sinais rodoviários, por parte do Sr. António Graça, onde as crianças estiveram sempre a interagir, quer em respostas orais, quer em situações representativas em que participaram.

Achei muito interessante quando as crianças foram andar com os carrinhos para o circuito, pois de um modo geral, todas elas já tinham interiorizado as regras e os sinais e todos respeitavam o que se deparava à sua frente.

Na minha perspectiva as visitas de estudo são bastante importantes porque as crianças ficam mais motivadas que o normal e ficam mais entusiasmados por saírem da escola, e acabam por dar um pouco de mais atenção às coisas que vêem e à sua explicação. O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo professor e pela criança.

Quando abordamos a matemática, esta actividade também foi bem conseguida, embora não tenha terminado, tendo ficado para a professora titular terminar no dia seguinte.

A actividade foi realizada com o geoplano, o que desde logo interessou logo as crianças. Inicialmente as crianças, em pares, construíram uma imagem e depois essa imagem era explorada por toda a turma. Pude verificar, que embora todas as crianças estivessem de acordo com as formas das figuras geométricas que constituíam a imagem, quase nunca tiveram a mesma opinião do que estava representado.

A actividade que poderia ter corrido melhor foi na língua portuguesa, a exploração do texto. Pois deveria ter começado por explicar algumas palavras difíceis que o texto pudesse ter e só depois mandar resolver a ficha, e aconteceu o contrário.

Verifiquei que é muito importante explicar as palavras, pois quando as crianças estavam a resolver a ficha estavam com dúvidas que poderiam ter sido colmatadas logo inicialmente.

A Professora São na reflexão também me referiu este ponto e disse que tinha gostado das actividades.

Penso que as semanas individuais nos dão muito que pensar e nos mostram na prática o que podemos modificar, e sinceramente o que mais me fez confusão foi cumprir os guiões à risca, não só por me lembrar de situações e estratégias quando estou a exercer que não me lembrei há duas semanas que é quando temos que ter os guiões prontos. Penso que a estratégia de não me preocupar demais com as alterações que tenho que fazer na hora é a melhor e por isso é que a semana foi evoluindo de forma positiva, porque deixei de me atormentar com o guião, seguindo-o sem pressões de maior, no entanto, vou fazer o tudo por tudo para os meus próximos guiões estarem o mais completos e coerentes com a prática possível.

## **Anexo - XII**

### **Notas de observação - Diário de Bordo**

Diário de Bordo  
Professora Cooperante (notas -da ultima semana)  
Ano Lectivo 2010-2011 (16 Fev.)

O mesmo aconteceu com "tenverinhas":  
Despertou a atençã da descoberta do erro si em alguns alunos.

O Dnis referiu a regra dizendo "Se leva um z porque está no meio" de uma consoante e de uma vogal, não é no meio de duas vogais.

Aconteceu uma situação digna de Registo, quando na correcção da escrita os alunos recusaram a má colocação do til (~) nas palavras:

mãe

leões

A aluna que escreveu as palavras não aceitou a correcção quando referenciaram ter sido ela a escrever. Denota-se que é uma aluna que erra frequentemente a escrita correcta de palavras.

Reagiu com agressividade à situação. Após ter sido chamada à atençã referiu colocar sempre mal a acentuaçã. Já ter sido ainda mais importante pois a aprendizagem foi auto-reflexiva.

Os alunos gostaram da actividade e de experimentar um <sup>nov</sup> meio de escrita "A folha de acetato que possibilitou a transparência e projecção do texto que produziram.

Diário de Bordo  
Professora Cooperante  
Data: 15-02-2011

1- Cinco amigos: Pedro, Cláudio, Daniel e Bernardo estão a ensaiar uma peça de teatro onde os personagens são o rei, o soldado, o lobo, o guarda e o prisioneiro.

- Sabe-se que:
- Pedro, André e o prisioneiro ainda não sabem bem os seus papéis;
  - Pedro, André e Cláudio estão sempre a criticar o guarda;
  - Nos intervalos o soldado joga às cartas com o Daniel;
  - O lobo gosta de ver representar o André, o Cláudio, e o Bernardo, mas detesta ver o soldado.
- Qual o papel desempenhado por cada um?

→ Dúvidas na escrita de palavras:

Está mal não é (os personagens) é as personagens.

(Vânia) Lp pode ser das duas maneiras

→ Verificou-se a escrita da palavra (estão) e a colocação do acento gráfico nos alunos que não o colocavam correctamente. e verificou-se que a aluna tem dificuldade em representar graficamente o til (~). Ajudada a fazê-lo; Superou a dificuldade.

→ Vânia pede para lerem/ensinar técnicas: sublinhar as palavras principais (nomes e personagens). para a compreensão do texto. Leitura por partes para melhor compreensão e "pistas" de resolução ao mesmo tempo que vão preenchendo o quadro.

	rei	soldado	lobo	guarda	prisioneiro
Pedro					
André					
Cláudio					
Daniel					
Bernardo					

## **Anexo - XIII**

### **Instrumentos de Avaliação das alunas em Prática Pedagógica Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Folha de Presenças**  
**Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
Escola \_\_\_\_\_  
Professor Cooperante \_\_\_\_\_

Prof. Supervisor \_\_\_\_\_  
Ano Lectivo \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Mês \_\_\_\_\_

NOMES	DIAS DE PRÁTICA SUPERVISIONADA												
_____													
_____													
_____													

**AVALIAÇÃO**

ESCOLA \_\_\_\_\_

Prof. Cooperante \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_

**PLANIFICAÇÃO 15%**

Parâmetros	Semanas de Prática supervisionada														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Domínio da Língua Portuguesa Entrega da planificação															
Adequação entre objectivos, estratégias/actividades e recursos															
Enquadramento científico e pedagógico															
Adequação dos espaços e dos tempos															
Materiais de exploração/aplicação															

**EXECUÇÃO 30%**

Parâmetros	Semanas de Prática supervisionada														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Domínio da Língua Portuguesa															
Domínio científico dos conteúdos															
Organização, realização e controlo das actividades															
Capacidade de comunicação															
Motivação dos alunos para as actividades															
Relação Pedagógica															

**REFLEXÃO 15%**

Parâmetros	Semanas de Prática supervisionada														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Domínio da Língua Portuguesa															
Entrega da reflexão															
Capacidade de identificação de acertos e dificuldades e apontar alternativas															
Fundamentação científica das escolhas															

Legenda: **S1** Muito Bom/ **S2** Bom/ **S3** Suficiente/ **S4** Não Satisfaz

**GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA**

<b>1 - PLANIFICAÇÃO</b>	<b>2 - EXECUÇÃO</b>	<b>3 - REFLEXÃO</b>
<b>SATISFAZ NÍVEL (S1)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S1)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S1)</b>
Muito bom domínio da língua portuguesa	Muito bom domínio da língua portuguesa	Muito bom domínio da língua portuguesa
Entrega da planificação no dia previsto	Muito bom domínio científico dos conteúdos	Entrega da Reflexão no início da semana seguinte
Total adequação entre objetivos, estratégias, recursos e actividades	Muito boa organização, realização e controlo das actividades	Muito boa capacidade de identificação de acertos a erros e de apontar alternativas
Muito bom enquadramento científico e pedagógico	Muito boa capacidade de comunicação	Muito boa fundamentação científica das escolhas
Muito boa adequação dos espaços e dos tempos	Elevado interesse dos alunos pelas actividades	
Muito bons materiais de exploração/aplicação	Muito boa relação pedagógica	
<b>SATISFAZ NÍVEL (S2)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S2)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S2)</b>
Bom domínio da língua portuguesa	Bom domínio da língua portuguesa	Bom domínio da língua portuguesa
Entrega da planificação no dia previsto	Bom domínio científico dos conteúdos	Entrega da Reflexão no início da semana seguinte
Boa adequação entre objetivos, estratégias, recursos e actividades	Boa organização, realização e controlo das actividades	Muito boa capacidade de identificação de acertos a erros e de apontar alternativas
Bom enquadramento científico e pedagógico	Boa capacidade de comunicação	Muito boa fundamentação científica das escolhas
Boa adequação dos espaços e dos tempos	Interesse dos alunos pelas actividades	
Bons materiais de exploração/aplicação	Boa relação pedagógica	
<b>SATISFAZ NÍVEL (S3)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S3)</b>	<b>SATISFAZ NÍVEL (S3)</b>
Entrega da planificação no dia previsto	Bom domínio da língua portuguesa	Bom domínio da língua portuguesa
Bom domínio da língua portuguesa	Satisfatório domínio científico dos conteúdos	Entrega da Reflexão no início da semana seguinte
Satisfatória adequação entre objetivos, estratégias, recursos e actividades	Satisfatória organização, realização e controlo das actividades	Satisfatória capacidade de identificação de acertos a erros e de apontar alternativas
Satisfatório enquadramento científico e pedagógico	Satisfatória capacidade de comunicação	Satisfatória fundamentação científica das escolhas
Satisfatória adequação dos espaços e dos tempos	Interesse dos alunos pelas actividades	
Materiais de exploração/aplicação satisfatórios	Satisfatória relação pedagógica	
<b>NÃO SATISFAZ (S4)</b>	<b>NÃO SATISFAZ (S4)</b>	<b>NÃO SATISFAZ (S4)</b>
Entrega da planificação depois do dia previsto	Qualquer dos itens anteriores abaixo do satisfatório	Qualquer dos itens anteriores abaixo do satisfatório
Qualquer dos itens anteriores abaixo do satisfatório		Qualquer dos itens anteriores abaixo do satisfatório

## Inquérito

Este inquérito destina-se à recolha de informação respeitante aos alunos implicados na Prática Pedagógica Supervisionada no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A actividade foi desenvolvida, ao longo dos meses de Outubro a Fevereiro, numa turma de 2º Ano na Escola F.

Nome: *V*

Idade: 23 anos,

Naturalidade: *Portalegre,*

Estado civil: *solteira,*

Situação profissional: *estudante.*

Habilitações académicas: *licenciatura;*

Frequentou a

Local:

Ensino Superior:

Frequentou a *Escola Superior de Educação; curso Educação de Infância; data da conclusão do curso Junho de 2011*

Qual a razão da escolha do curso referido anteriormente?

*A escolha deveu-se ao gosto no contacto directo com crianças.*

Que o(a) motivou à escolha desta Instituição Superior?

*A sua localização geográfica (relativa proximidade da residência) e as boas referências que dela tinha.*

Refira os Domínios científicos apreendidos nessa formação.

*Foram apreendidos variados domínios científicos, sobretudo nas áreas de Português, Matemática, Psicologia, Expressões e Didácticas.*

A Prática Pedagógica foi desenvolvida de que modo? Com que duração? Onde?

Faça uma análise descritiva e reflexiva sobre essa Prática Pedagógica:

*A Prática Pedagógica foi iniciada no segundo semestre do 3º ano da licenciatura, uma manhã por semana, no Jardim-de-Infância; no 4º ano foi dada continuidade à Prática Pedagógica, no Jardim-de-Infância, três dias por semana, durante todo o ano lectivo. Foi sobretudo a Prática Pedagógica de último ano que me permitiu o contacto directo com a realidade com que sempre quis trabalhar, tornando-se, sem dúvida, a unidade didáctica em que mais aprendi.*

2º Ciclo de Estudos Superiores (Mestrado)

Após a sua experiência na Educação Pré – Escolar refira o que o (a) motivou para a frequência do Mestrado em 1º Ciclo do Ensino Básico:

*Ter gostado particularmente em ter trabalhado com as crianças de 5 anos de idade, aliado à curiosidade em saber como é a transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico e o que poderia encontrar neste último, sobretudo em termos de metodológicos.*

Que o(a) motivou à escolha desta Instituição Superior?

*A abertura do mestrado em questão e já ter estudado anteriormente na instituição.*

Frequenta o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Duração de três semestres; Iniciado a Outubro de 2009; com termo previsto a Julho de 2011;

Refira a constituição do curso – referenciando o Plano de Estudo e a duração diferenciada.

*É constituído por aulas presenciais durante os três semestres, estágio curricular durante o último semestre e relatório de estágio. Do plano de estudo constam as unidades curriculares: Necessidade Educativas Especiais, Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular, Didáctica Integrada das Áreas de Docência da Educação Pré-Escolar e do Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, do Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Metodologias de Investigação I e II, Práticas Supervisionadas em Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Opções I, II, e III.*

Refira os Domínios científicos apreendidos nessa formação.

*Os Domínios Científicos recaíram sobretudo ao nível das Metodologias de Investigação e do Português e Matemática abordados nas unidades didáticas de opção.*

A Prática Pedagógica foi desenvolvida de que modo? Com que duração? Onde?

Faça uma análise descritiva e reflexiva sobre essa Prática Pedagógica.

*A Prática Pedagógica foi desenvolvida durante cerca de quatro meses, dois dias por semana, na Escola F.. Durante as primeiras três semanas observei o decorrer das aulas. Daí em diante dirigia a aula de 15 em 15 dias, alternando com a minha colega de estágio, sempre com a cooperação, aprovação e orientação da professora cooperante, que se encontrava sempre presente no decorrer das aulas.*

Na sua opinião, do que aprendeu, o que considera de maior relevância para a sua actividade profissional?

*O contacto directo com a realidade do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu conhecer rotinas, metodologias utilizadas, conhecer o programa especificamente do 2º ano de escolaridade e sobretudo estabelecer uma relação/interacção, assumindo momentaneamente o papel de professora, com um grupo deste nível de ensino possibilitando a exposição das aprendizagens adquiridas, didáctica e pedagogicamente.*

Terminada a sua Prática Pedagógica, na turma do 2º Ano, faça uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido.

*Considero que a Prática Pedagógica foi a unidade didáctica mais proveitosa deste 2º ciclo de estudos pois colocou-me perante a realidade com que ambiciono futuramente trabalhar, permitindo o confronto com o que sabia e o que precisava saber, permitindo a aplicação desses conhecimentos. Vários foram os conteúdos trabalhados e várias foram também as metodologias usadas, o que só me fez crescer enquanto futura profissional. Considero que esta Prática Pedagógica foi desenvolvida num curto período de tempo pois penso que ainda tinha muito para aprender neste contexto, no entanto chego ao seu final já com alguma preparação para enfrentar uma possível inserção neste nível de ensino.*

Refira a relação pedagógica e a sua interacção com a turma. Justifique.

*A relação mantida com a turma não podia ter sido melhor. Desde logo me receberam muito bem. Com a vivacidade própria da idade, que por vezes causava alguma agitação dentro da sala de aula, mas que facilmente era contornada, revelaram ser crianças sempre prontas a aprender e facilmente motivadas. Estes factores, aliados à entreajuda existente entre o grupo, permitiu que desenvolvêssemos actividades individuais e em pequenos e grandes grupos, que explorássemos variados materiais e estratégias, em vários espaços, mesmo fora da escola.*

Refira a importância na interacção pedagógica com a Professora Cooperante.

*A professora cooperante demonstrou-se sempre atenta e preocupada com o decorrer da Prática Pedagógica, oferecendo-nos uma ajuda constante e preciosa no decorrer de todo este processo. Possibilitou a exploração de vários conteúdos programáticos e também de vários materiais e metodologias apresentados nas aulas, dos quais tanto nós como os alunos tirámos proveito. Também nos alertava para aspectos que poderiam ser melhorados ou explorados de uma outra forma ao longo das reflexões que iam sendo feitas. Sem dúvida que foi um elemento essencial para a aprendizagem realizada no decorrer deste período.*

Refira a importância na interacção pedagógica com o Professor Coordenador.

*O professor coordenador desde logo que demonstrou a sua inteira disponibilidade e a sua pretensão de trabalho em grupo, englobando todos os pares de Prática Pedagógica, o que revelou o desejo de que aprendêssemos todos o mais que conseguíssemos. Nas idas à sala incidia numa reflexão constante, desde a elaboração dos guiões à nossa presença em sala de aula, aconselhando leituras e materiais para futuras práticas. Também ele, sempre se prontificou no esclarecimento de quaisquer dúvidas, tendo sempre uma palavra de incentivo. Muitos foram os saberes que nos transmitiu, que foram não só importantes para a Prática Pedagógica como o serão para um futuro profissional.*