

Da teoria à Prática na Formação para a Docência: um Projeto no âmbito dos Mestrados em Ensino

Projetos IDEA (Centro IDEA-UMinho)

Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Docente Responsável

Íris Susana Pires Pereira Instituto da Educação

Contexto de Implementação

<i>Ano letivo</i>	<i>Curso</i>	<i>Ano e semestre</i>	<i>Participantes</i>
2019-2020	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	1.º ano, 2.º semestre	Futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo da Educação Básica (n=24)

Objetivos e Fundamentação

O projeto emergiu da constatação da dificuldade na articulação entre a teoria e a prática da didática da língua portuguesa revelada pelos estudantes do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto formativo definido pelo Processo de Bolonha. Com efeito, a partir do momento em que comecei a propor o desenho de situações didáticas na UC *Complementos de didática da língua portuguesa para a educação básica* desse mestrado, os estudantes foram invariavelmente revelando uma grande erosão saberes construídos no âmbito das UC que leciono no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, revelando também dificuldade em refletir para aprender sobre as situações práticas que eventualmente preparavam. Este fosso entre a teoria e a prática, há muito identificado nos estudos sobre a formação profissional dos docentes (Carr & Kemmis, 1996; Korthagen, Loughran & Russell, 2006), apresentava a singularidade de estar situado no período formativo preparatório da prática de estágio no âmbito do processo de Bolonha.

A necessidade de uma pedagogia transformadora deste problema levou-me ao desenho de uma estratégia formativa, explícita e verticalmente articulada com os conteúdos por mim lecionados na licenciatura, com a finalidade de promover a articulação da teoria com a prática na construção da didática da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos foram os seguintes:

1. Desenvolver o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico (CCP) dos futuros educadores e professores sobre a didática da língua para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
2. Construir a visão integrada da didática da língua portuguesa no perfil profissional em formação;
3. Desenvolver a epistemologia da prática reflexiva docente.

A conceção do projeto foi sustentada por quatro pilares teóricos que são hoje em dia consensuais no campo da aprendizagem docente:

1. O *conhecimento do professor* como dimensão especializada do conhecimento para o ensino, em particular o CCP (Shulman, 1987);
2. A *prática ensaiada*, que se traduz na realização de “aproximações à prática” na formação de docentes (Grossman et al., 2009; Gelfuso, 2017; Ticknor, 2015). Consiste na realização de um trabalho de treino e de aprendizagem ativa do CCP e na criação de oportunidades de utilizar esse conhecimento para desenvolver um sentido de agência profissional intencional e estratégica (Gelfuso, 2017);

3. *A epistemologia da prática reflexiva* (Schön, 1983), que capta a dimensão intelectual, de tipo metacognitivo, que complementa a prática na aprendizagem profissional docente (Korthagen, Loughran & Russell, 2006);
4. *A avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem* (Earl & Katz, 2006; NFETLHE, 2017), realizada com vista à melhoria da aprendizagem dos estudantes. No primeiro caso, assume o envolvimento ativo dos docentes (através do feedback contínuo) e, no segundo, a responsabilização dos estudantes pelo processo autoavaliativo (através de processos de monitorização das aprendizagens).

A maior inovação pedagógica do projeto residiu na estratégia implementada, que o configurou como espaço protegido de ensaio da ação didática dos futuros professores estagiários.

Processo de Implementação

O projeto foi implementado durante as 15 semanas de duração da UC, com início no dia dois de fevereiro e término no dia dezasseis de junho de 2020. Funcionou de forma presencial durante quatro semanas e online nas restantes em que se realizou ensino a distância. Estiveram implicados 24 estudantes do sexo feminino. A estratégia formativa, esquematizada na Figura 1, envolveu trabalho de grupo e trabalho individual das estudantes, assim como diferentes formas do meu trabalho docente.



Figura 1. A estratégia formativa

O trabalho de grupo teve três grandes iterações, cada uma incidindo num nível educativo distinto, a saber, o último ano da Educação Pré-Escolar e o 1.º e o 3.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, escolhidos devido às singularidades da ação didática do educador/ professor esperadas em cada caso. A construção dos ensaios práticos, com o que pretendi desafiar a construção do CCP (cf. objetivo 1 acima), foi orientada por um guião que definiu uma estrutura constante para as suas três iterações (Anexo 1). Na Figura 1, essas tarefas estão representadas a cor verde. É relevante referir que cada grupo de trabalho usou o mesmo texto narrativo como trampolim da “aproximação” à didática dos conteúdos curricularmente previstos (a cor salmão na Fig. 1).

Esse período de trabalho prático foi precedido e seguido da realização de tarefas de natureza reflexiva com que pretendi estimular o desenvolvimento de uma visão integrada da didática nesses níveis educativos e da epistemologia da prática

reflexiva (cf. objetivos 2 e 3). No primeiro seminário desafiei as estudantes, individualmente, a imaginarem as suas respostas a uma entrevista de emprego em que seriam questionadas sobre seu conhecimento sobre o CCP referente ao ensino de língua no último ano da Educação Pré-Escolar e no 1.º e no 3.º ano do 1.º Ciclo. A escrita da reflexão individual inicial foi orientada por um guião específico (Anexo 2). Além disso, as estudantes apresentaram os seus trabalhos no final do processo formativo, seguindo um outro guião (Anexo 3), concebido para criar um espaço de partilha de decisões fundamentais, de análises comparativas e inquietações e, sobretudo, como apoio à construção das reflexões finais individuais. A reflexão final permitiu às estudantes revisitar e rever criticamente o seu pensamento inicial, confrontando-o com o pensamento sobre a didática construído como resultado da prática ensaiada através da construção do portefólio, validando, corrigindo, completando e ilustrando suas reflexões iniciais e nomeando as suas aprendizagens. Nessa medida, traduziu-se também numa forma de 'avaliação como aprendizagem', tendo sido orientado por um guião específico (Anexo 4). Na Figura 1, essas tarefas estão representadas a cor amarela.

Para além da elaboração dos guiões de apoio e das análises curriculares que orientei em alguns seminários, o processo formativo incluiu também o meu *feedback* contínuo às diferentes versões dos trabalhos práticos que foram sendo desenhados pelos grupos, nessa medida, constituindo-se numa forma de 'avaliação para a aprendizagem'. O *feedback*, representado a cor azul na Figura 1, começou por ser presencial, tendo depois sido realizado de forma síncrona e assíncrona, destinado a toda a turma e/ou aos grupos de trabalho, durante o período de confinamento.

A avaliação das aprendizagens e a avaliação dos resultados do projeto envolveram a utilização de dados parcialmente coincidentes, recolhidos através de cinco instrumentos:

1. Portefólios de grupo;
2. Reflexões individuais;
3. E-book pedagógico;
4. Inquérito por questionário sobre as perceções das estudantes acerca da estratégia formativa, realizado no final da intervenção;
5. Diário da intervenção.

Os dados recolhidos através dos dois primeiros instrumentos foram usados para a avaliação das aprendizagens das estudantes. Os portefólios foram analisados para aferir (i) a mobilização da teoria na construção das situações didáticas e (ii) a adequação das situações didáticas aos parâmetros curriculares específicos. As reflexões individuais parciais foram analisadas para aferir (i) a capacidade de monitorização das conceções iniciais; (ii) a mobilização da teoria na identificação das aprendizagens construídas e na identificação das dificuldades sentidas; (iii) a coerência na visão da didática da língua nos dois níveis educativos implicados.

Os dados recolhidos através dos restantes instrumentos referidos foram usados, juntamente com os referidos em 1. e 2., para a avaliação do projeto. Os dados recolhidos através do questionário, que incidiu sobre perceção dos estudantes sobre as aprendizagens construídas e a estratégia de aprendizagem experienciada, com destaque para o *feedback* docente, foram analisados através de estatística descrita simples e análise de conteúdo; os dados registados no diário de observação foram analisados qualitativamente e serviram para a triangulação dos resultados das análises anteriores sobre o desenrolar do processo.

Resultados

O principal produto resultante da implementação do projeto foi um e-book pedagógico, que reúne uma seleção analítica de atividades construídas por todos os grupos de estudantes, assim como três reflexões individuais finais. A construção do e-book foi prevista na candidatura inicial aos projetos IDEA e visou a finalização do processo formativo das estudantes, devolvendo-lhes um produto sistematizado e representativo das aprendizagens construídas, assim como a disponibilização de um instrumento potencialmente formativo para os futuros estudantes da UC. Foi divulgado na página do Instituto da Educação da Universidade do Minho através de uma iniciativa do Conselho Pedagógico¹, estando igualmente disponível na minha página pessoal². O e-book apresenta evidências qualitativas de que as estudantes construíram um leque muito extenso de aprendizagens, desse modo sugerindo também a adequação genérica do processo formativo. Essas evidências são corroboradas e, na verdade, detalhadas pela análise dos dados recolhidos através do questionário final.

¹ https://www.ie.uminho.pt/pt/_layouts/15/UMinho.PortaisUOEL.UI/Pages/EventsDetail.aspx?id=57043

² <https://iris2796.wixsite.com/irispereira/imaginando-a-didatica>

Os dados do questionário apontam para o desenvolvimento de uma percepção positiva sobre (i) as aprendizagens construídas; (ii) a estratégia formativa; (iii) o papel do *feedback* docente na construção da aprendizagem. Dada a limitação de espaço, neste relatório apresento apenas a análise quantitativa dos dados referentes a três perguntas, que considero suficientemente ilustrativos dos dados gerais.

A Tabela 1 mostra como quase todas as estudantes implicadas *concordaram* ou *concordaram totalmente* com um conjunto de afirmações referentes à sua percepção sobre diferentes dimensões da sua aprendizagem.³

Tabela 1. Percepções sobre a aprendizagem (n=24)

Dimensões da aprendizagem	f (%)		
	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) Com este projeto compreendi melhor a teoria específica da didática da língua portuguesa.	1 (4.2)	11 (45.8)	12 (50.0)
2) Com este projeto construí um melhor conhecimento das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.	0	9 (37.5)	15 (62.5)
3) Com este projeto construí um melhor conhecimento do Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º ciclo do ensino básico.	0	9 (37.5)	15 (62.5)
4) Com este projeto compreendi melhor os objetivos da didática da língua portuguesa na educação pré-escolar.	0	14 (58.3)	10 (41.7)
5) Com este projeto compreendi melhor os objetivos da didática da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico.	3 (12.5)	15 (62.5)	6 (25.0)
6) Com este projeto conheci melhor os conteúdos específicos da didática da língua portuguesa na educação pré-escolar.	1 (4.2)	13 (54.2)	10 (41.7)
7) Com este projeto conheci melhor os conteúdos específicos da didática da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico.	1 (4.2)	10 (41.7)	13 (54.2)
8) Com este projeto desenvolvi o meu conhecimento das estratégias para construir a didática da língua portuguesa na educação pré-escolar.	0	9 (37.5)	15 (62.5)
9) Com este projeto desenvolvi o meu conhecimento das estratégias para construir a didática da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico.]	0	10 (41.7)	14 (58.3)
10) Com este projeto construí uma visão integrada da didática da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.	0	11 (45.8)	13 (54.2)
11) Com este projeto construí uma ideia mais concreta da prática que posso realizar durante o estágio na educação pré-escolar.	0	10 (41.7)	14 (58.3)
12) Com este projeto construí uma ideia mais concreta da prática que posso realizar durante o estágio no 1.º ciclo do ensino básico.	0	14 (58.3)	10 (41.7)
13) Com este projeto construí uma ideia mais concreta da minha futura prática profissional.	0	11 (45.8)	12 (50.0)

A Tabela 2 apresenta dados relativos às percepções das estudantes sobre dimensões do processo formativo. Apesar de 14 estudantes (58.4%) não terem respondido a esta questão (o que apenas se verificou nesta secção do questionário), as que responderam consideraram essas dimensões *importantes* ou *muito importantes*, embora algumas tenham referido não ter opinião.⁴

³ A escala de resposta tinha 5 pontos: Discordo totalmente; Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo; Concordo totalmente. Não houve respostas de discordância, pelo que a tabela apresenta os restantes dados. Uma estudante não respondeu ao item 13.

⁴ A escala de resposta tinha 5 pontos: Muito pouco importante; Pouco importante; Sem opinião; Importante; Muito importante. Apenas uma estudante respondeu *pouco importante* na dimensão 6 e não houve respostas na opção *muito pouco importante*, pelo que a tabela apresenta os restantes dados.

Tabela 2. Dimensões da estratégia formativa (n=24)

Dimensões da estratégia formativa	f (%)		
	Sem opinião	Importante	Muito importante
1) A construção do portefólio	0	5 (20.8)	5 (20.8)
2) A dimensão reflexiva	0	4 (16.6)	6 (25.0)
3) A metodologia de avaliação	1 (4.2)	4 (16.6)	5 (20.8)
4) A incidência da estratégia formativa nos dois ciclos (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico)	1 (4.2)	1 (4.2)	8 (33.2)
5) A estruturação do trabalho em três momentos distintos (pré-escolar, 1.º ano, 3.º ano)	1 (4.2)	4 (16.6)	5 (20.8)
6) A utilização do mesmo texto para a construção do portefólio didático	2 (8.3)	5 (20.8)	2 (8.3)
7) A análise de documentos curriculares em cada momento do trabalho prático	0	3 (12.5)	7 (29.1)
8) A mobilização da teoria pela professor	0	3 (12.5)	7 (29.1)
9) A mobilização da teoria por iniciativa própria	0	3 (12.5)	7 (29.1)
10) O feedback da professor	0	1 (4.2)	9 (37.4)
11) A colaboração na construção do trabalho prático	0	3 (12.5)	7 (29.1)
12) A apresentação analítica do trabalho realizado	1 (4.2)	7 (29.1)	2 (8.3)
13) A revisitação crítica da reflexão inicial no final do processo de aprendizagem	0	3 (12.5)	7 (29.1)
14) A participação dos estudantes na avaliação	1 (4.2)	2 (8.3)	7 (29.1)
15) Os elementos da avaliação	0	8 (33.2)	2 (8.3)
16) O timing da avaliação	1 (4.2)	7 (29.1)	1 (4.2)
17) Os critérios usados no processo de avaliação	0	8 (33.3)	1 (4.2)

A Tabela 3 mostra como, em geral, as 24 estudantes implicadas *concordaram* ou *concordaram totalmente* com um conjunto de afirmações referentes à sua perceção sobre o meu *feedback*, havendo um conjunto restrito de estudantes que afirmam não ter opinião.⁵

⁵ A escala de resposta tinha 5 pontos: Discordo totalmente; Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo; Concordo totalmente. Não houve respostas de discordância, pelo que a tabela apresenta os restantes dados.

Tabela 3. Importância do processo de feedback (n=24)

Importância do feedback	f (%)		
	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1) O feedback da docente foi importante na construção do portefólio do meu grupo	1 (4.2)	1 (4.2)	22 (91.6)
2) O feedback da docente foi importante na minha construção individual de conhecimento	2 (8.3)	2 (8.3)	20 (83.4)
3) O feedback da docente foi importante no desenvolvimento da perceção da minha aprendizagem	1 (4.2)	4 (16.6)	19 (79.2)
4) O feedback da docente foi importante na definição da minha classificação final	3 (12.5)	9 (37.5)	12 (50.0)
5) O feedback da docente foi importante na minha compreensão do significado de "feedback em educação"	1 (4.2)	6 (25.0)	17 (70.8)

O resultado da análise dos dados recolhidos junto das estudantes está globalmente alinhado com o conteúdo dos registos do meu diário de intervenção.

Conclusão

As evidências recolhidas sugerem que o projeto atingiu os objetivos formativos que orientaram o seu desenho e implementação. Em particular, as evidências recolhidas apontam para:

- a relevância das noções de didática da língua materna nos anos iniciais da educação mobilizadas na construção dos portefólios práticos;
- a adequação da estratégia formativa como resposta à necessidade de transformação da pedagogia de formação no contexto formativo, com potencial adequação a outros contextos formativos semelhantes. Dei conta desta conclusão num artigo recentemente publicado sobre a implementação desta mesma estratégia no ano letivo de 2028-2019 (Pereira, Fernandes, Braga, & Fernandes, 2021), argumentando sobre a pertinência da mobilização de noções como *CCP*, *prática ensaiada*, *epistemologia da prática reflexiva* e *avaliação para a e como aprendizagem*, dinamicamente interrelacionados, na definição do processo de aprendizagem destes futuros docentes;
- a adequação dos instrumentos formativos ao desenrolar do projeto.

Nesta medida, parece-me possível concluir que o projeto cumpriu a finalidade que norteou a sua conceção, promovendo a aprendizagem para a docência através da articulação da teoria com a prática na construção da didática da língua.

O vasto conjunto de dados que recolhi permitiu-me também identificar dimensões que foram menos bem conseguidas, quer em termos dos conteúdos quer do procedimento formativo implementado.

No que concerne aos conteúdos da formação, foram, por exemplo, evidentes dificuldades na definição de objetivos específicos para as tarefas de aprendizagens idealizadas, na compreensão do ensino explícito de estratégias de compreensão, na definição de formas de avaliação das aprendizagens das crianças e na compreensão do conceito tarefas de pós-leitura. Foi particularmente difícil para as estudantes imaginar o rumo das conversas a manter com as crianças com vista à construção da compreensão da narrativa (e das suas ilustrações).

Ao nível do processo formativo, o desequilíbrio do trabalho despendido durante as três iterações do trabalho de grupo foi uma dimensão menos bem conseguida e que bastantes estudantes sentiram como menos satisfatória. Identifiquei, ainda, alguma dificuldade na construção de uma visão integrada da didática da língua portuguesa no perfil profissional em formação, dada a débil capacidade de identificação de continuidades e de transformações nos conteúdos e nas estratégias

didáticas, o que interpretei como resultado da necessidade de melhorar os critérios orientadores dessa dimensão no instrumento de apoio construído.

Todas estas limitações mereceram já a minha atenção na nova implementação do projeto (ano letivo 2020-2021). Ainda em 2020 iniciei um estudo sobre uma dessas problemáticas, que teve um primeiro resultado com a publicação de um artigo (Pereira, 2020).

Por fim, não posso deixar de referir que a implementação do projeto ficou marcada pela passagem da lecionação presencial para a modalidade a distância causada pela COVID-19, o que obrigou a um esforço acrescido na concretização desta ideia formativa. Sem a compreensão inicial das estudantes sobre o potencial formativo do projeto, e sem o empenho daí decorrente, as conclusões da implementação deste projeto não teriam certamente sido iguais.

Referências bibliográficas

- Carr, W., & Kemmis, S. (1996). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Assessment for, as andfor learning*. Winnipeg, Manitoba: The Crown in Right of Manitoba. Disponível em: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/> (último acesso 20 de setembro de 2020).
- Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers' Pedagogical Content Knowledge of literacy and agentic identities: Examining a teacher Educator's intentional language choices during videomediated reflection. *Teaching and Teacher Education*, 66, 33-46.
- Grossman, P., Hammerness, K., & MacDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15:2, 273-289.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006), Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (NFETLHE) (2017), *Expanding our Understanding of Assessment and Feedback in Irish Higher Education*. In [teachingandlearning.ie](https://www.teachingandlearning.ie/): Disponível em: <https://www.teachingandlearning.ie/publication/expanding-our-understanding-of-assessment-and-feedback-in-irish-higher-education/> (último acesso 20 de setembro de 2020).
- Pereira, Í. S. P., Fernandes, E., Braga, A. C. & Flores, M. A. (2021). Initial teacher education after the Bologna process. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1867977>
- Pereira, Í. S. P. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler*. Revista Digital 0 (outubro 2020), 50-59.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part A) (pp. 55-72). Bingley, UK: Emerald Group.
- Shön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Ticknor, A. S. (2015). Critical considerations in becoming literacy educators: pre-service teachers rehearsing agency and negotiating risk. *Teaching Education*, 26:4, 383-399.

Anexo 1

ESTRUTURA DO TRABALHO DE GRUPO

Introdução

Desenho de atividades para a educação pré-escolar

- Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas
 1. **Conceitos teóricos centrais:** definição e importância
 2. Designação da tarefa 1
 1. **Objetivos de aprendizagem** (com referência às orientações curriculares)
 2. (Forma de organização das crianças)
 3. (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))
 4. **Descrição da estratégia pedagógica**, i.e., a forma como o educador imagina:
 - . o desenrolar da tarefa
 - . as suas intervenções
 - . (as intervenções das crianças)
 - . (os registos das crianças (multimodais)
 - . (a realização da avaliação das aprendizagens construídas)

...

Desenho de atividades para o 1º ciclo

1º ano

- Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas
 1. **Conceitos teóricos centrais:** definição e importância
 2. Designação da tarefa 1
 - a) **Objetivos de aprendizagem** (com referência ao programa de português)
 - b) (Forma de organização das crianças)
 - c) (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))
 - d) **Descrição da estratégia pedagógica**, i.e., a forma como o professor imagina:
 - . o desenrolar da tarefa
 - . as suas intervenções
 - . (as intervenções dos alunos)
 - . (os registos dos alunos: cadernos, fichas de trabalho)
 - . (a realização da avaliação das aprendizagens construídas com

...

3º ano

- Apresentação genérica da atividade, incluindo número de tarefas
 1. **Conceitos teóricos centrais:** definição e importância
 2. Designação da tarefa 1
 - a) **Objetivos de aprendizagem** (com referência ao programa de português)
 - b) (Forma de organização das crianças)
 - c) (Materiais necessários (livros, materiais de suporte e de registo ...))
 - d) **Descrição da estratégia pedagógica**, i.e., a forma como o professor imagina:
 - . o desenrolar da tarefa
 - . as suas intervenções
 - . (as intervenções dos alunos)
 - . (os registos dos alunos: cadernos, fichas de trabalho)
 - . (a realização da avaliação das aprendizagens construídas com esta tarefa

...

Conclusões

Bibliografia

Anexos

Anexo 2

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

REFLEXÃO INICIAL: concepções prévias

Imagine que vai a uma entrevista de emprego numa instituição que está a oferecer um lugar de educador e professor de 1º ciclo (com as mesmas crianças). O entrevistador pergunta sobre *o seu conhecimento profissional sobre o ensino da língua* nesses dois níveis:

1. *Vamos começar pela educação pré-escolar.*

- a. *Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?*
- b. *Com que finalidades?*
- c. *Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?*

2. *Vamos agora pensar no 1º ano do ciclo.*

- a. *Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?*
- b. *Com que finalidades?*
- c. *Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?*

3. *Por fim, vamos dar aqui um salto para o 3º ano.*

- a. *Que conteúdos trabalhará ao nível da didática da língua?*
- b. *Com que finalidades?*
- c. *Quais são as principais estratégias pedagógicas que vai usar? Como vai fazer?*

A. O que lhe responderia?

B. No dia de hoje (10 fev. 2020), o que seria mais fácil de responder? E mais difícil?

Anexo 3

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

GUIÃO PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE GRUPO

- Qual foi o texto trabalhado e que critérios presidiram à sua escolha? (1 slide)
- Que contributos teóricos foram mais importantes na construção das propostas? (1 slide)
- Que aspetos da análise do currículo foram integrados na construção das propostas? (1 slide)
- Que diferenças/ semelhanças entre os objetivos/ as competências a desenvolver nos 3 casos? (1 slide em tabela)

(alternativa) Quais são os objetivos/ as competências a desenvolver na proposta selecionada?

- Que diferenças/ semelhanças nas estratégias didáticas propostas? (3 esquemas gerais de cada proposta ou 1 esquema integrador + 1 exemplo de um material didático que gostariam de destacar)

(alternativa) Quais são as estratégias didáticas propostas? (esquemas geral + 1 exemplo de um material didático que gostariam de destacar)

- Que dificuldades sentiram, como as ultrapassaram e o que aprenderam com este trabalho? (1 slide)
- Que perguntas/ dúvidas gostariam de colocar neste momento para reflexão na turma (máx. 3)? (1 slide)

Anexo 4

Da teoria à prática na formação para a docência: um projeto no âmbito dos mestrados em ensino

REFLEXÃO FINAL

1. O que pensa de / Como avalia HOJE ... as suas respostas iniciais?
2. Durante o semestre, o que aprendeu sobre a didática da língua na educação pré-escolar e no 1º ciclo?

Para ajudar a pensar:

	currículo	objetivos	conteúdos	estratégias
Não sabia e aprendeu de novo				
Percebeu melhor?				
Ampliou/ especificou?				
Corrigiu?				
Tem de aprender melhor				
Não percebeu mesmo				
...				

(Exemplificar)

3. O que foi mais significativo para a sua formação integrada (*a visão global*) como **educador de infância e professor do 1º ciclo**?