



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CONTRIBUTOS DA REFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

por

Vanda Célia Ferreira Gonçalves

Orientada por:

Doutora Daniela Alexandra Rocha Gonçalves | Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da
Costa

fevereiro, 2012

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a realização deste relatório.

Um especial obrigado às supervisoras de estágio, Mestre Irene Cortesão e Doutora Daniela Gonçalves, a todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, à família e amigos, pelo apoio e saber.

Resumo

Um dos objetivos deste relatório é reunir e dar a conhecer o processo de formação realizado no espaço de Intervenção/Ação, a partir das evidências e observações efetuadas, recolhidas durante o período de intervenção educativa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo o objeto de estudo a construção da profissionalização para a habilitação da docência generalista, apresenta-se neste relatório uma estrutura de auto análise reflexiva e avaliativa da prática nas duas valências, sustentada na teoria e em metodologias de investigação.

É nossa pretensão, com a realização deste relatório, evidenciar que todos podemos ser autores e atores dos nossos projetos, conferindo-nos autonomia e valorização.

Para finalizar, acrescenta-se que, este documento pretende, ainda, constituir uma prova viva de como se encara cada dificuldade, ultrapassando cada degrau, chegando ao fim de algo tão complexo como um estágio integrado num mestrado profissionalizante.

Palavras-chave

Habilitação do docente generalista, Educação Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, pedagogia funcional, metodologia de projeto, organização do ambiente educativo, relação pedagógica, professor reflexivo.

Abstract

One of the goals of this report is to gather and share with all the training process performed within the scope of Intervention/Action from the evidences and observations which were carried out, collected during the educational intervention period both in the Kindergarten and Primary School.

Since the subject of study is the professionalization construction aiming the authorization of the double teaching, it is presented in this report a reflexive and evaluative self-analysis structure of the practice in both valences, supported in theory and in investigation methodologies.

With this report we want to show clearly that all of us can be authors and actors of our own projects, giving us autonomy and valuation.

Finally, it must be said that a goal of this document is also to be an evidence of how to face each difficulty, getting through each step, reaching the end of something as complex as an integrated traineeship in a professionalizing master's degree.

Key-words

Authorization of the generalist teacher, Kindergarten, Primary School, functional pedagogy, project methodology, organization of the educational environment, pedagogical relationship, reflexive teacher.

ÍNDICE

Introdução	6
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e do 1º CEB	8
1. Enquadramento legal	8
2. Perspetivas educacionais.....	10
Capítulo II – Procedimentos metodológicos	19
1. Tipo de estudo	19
2. Amostra	21
3. Instrumentos e Procedimentos.....	21
Capítulo III – Contexto Organizacional	23
1. Caracterização dos contextos	23
1.1. Pré-Escolar – Instituição A	23
1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico – Instituição B.....	25
2. Intervenção Educativa.....	26
3. Avaliação das aprendizagens	58
Capítulo IV – Reflexão sobre a construção da.....	63
profissionalização.....	63
Considerações finais	67
Bibliografia	69

Abreviaturas/siglas

Educação Pré-escolar – E.P.E.

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – E.S.E.P.F.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – O.C.E.P.E.

Necessidades Educativas Especiais – N.E.E.

Lei de Bases do Sistema Educativo – L.B.S.E.

Jardim de Infância – J.I.

Ciclo do Ensino Básico – C.E.B.

Plano Anual de Atividades – P.A.A.

Projeto Educativo – P.E.

Regulamento Interno – R.I.

Projeto Curricular de Turma – P.C.T.

Projeto Curricular de Sala – P.C.S.

Unidade Curricular – U.C.

Ministério da Educação – M.E.

Capítulo – Cap.

Confrontar – Cfr.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Documentos de gestão e organização das instituições cooperantes

Anexo II – Esquemas

Anexo III – Caracterização das crianças/alunos

Anexo IV – Observação

Anexo V – Caracterização sociocultural/socioeconómica

Anexo VI – Registo fotográfico

Anexo VII – Avaliação

Anexo VIII – Planificação

Anexo IX – Reflexão

Anexo X – Autoavaliação

Anexo XI – Descrição do Projeto Lúdico

INTRODUÇÃO

O presente Relatório a ser apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sita no Porto, para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em cumprimento do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, inscrevendo-se no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Mestre Irene Cortesão e pela Doutora Daniela Gonçalves, respetivamente.

Este documento apresenta-se como reflexo do período de intervenção educativa em Educação Pré-Escolar no período de 7 de fevereiro a 2 de junho e em 1º Ciclo do Ensino Básico no período de 3 de outubro a 11 de janeiro.

Cada um destes momentos de intervenção teve lugar em contextos específicos. O primeiro, num estabelecimento de ensino particular, situado no concelho da Maia. O segundo, numa escola pública do ensino básico, no concelho do Porto.

O principal objetivo deste estágio profissional foi a descoberta continuada de competências básicas à profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade e, tendeu, sobretudo, desenvolver competências transversais como a Ética e Valores / Comunicação / Pensamento crítico e, outras mais específicas, tais como caracterizar os estabelecimentos de educação cooperantes, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

São quatro os capítulos que compõem este relatório. O primeiro tratará de dar conta das leituras que, nos dois contextos, mais contribuiram para o crescimento pessoal e profissional e se apresentaram como fundamentais para a construção da profissionalização, quer ao nível teórico quer ao nível da prática.

O Capítulo II explanará de modo sucinto os procedimentos metodológicos realizados, amostras, instrumentos e técnicas utilizadas.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Por sua vez, o Capítulo III, estará subdividido em três pontos. Num primeiro, far-se-á uma caracterização do contexto, palco da intervenção. No segundo, dar-se-á conta da importância do processo de intervenção – Observar/Preparar; Planear/Planificar; Agir/Intervir; Avaliar. O terceiro ponto tratará das especificidades da avaliação das aprendizagens nas duas valências - tipos de avaliação, opções nas estratégias avaliativas e instrumentos utilizados.

O Capítulo IV constituirá uma reflexão sobre a construção da profissionalização sustentada, em evidências representativas do crescimento da estagiária com vista aos objetivos acima definidos, e resultados conseguidos; numa seleção e justificação de evidências da evolução da estagiária numa área da prática profissional; na reflexão crítica acerca de questões que se colocam ao profissional de perfil misto; nas práticas vivenciadas, fornecendo testemunhos dos constrangimentos sentidos, sucessos/insucessos obtidos; na explicitação do processo cíclico de aprendizagem/formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo – definição de objetivos, reflexão e reformulação de objetivos.

Finalmente, nas considerações finais, atenderá à reflexão crítica sobre a experiência de estágio vivida, mencionando os contributos deste, para o desenvolvimento pessoal e para a construção do seu modelo profissional, evidenciando os aspetos positivos, limitações e obstáculos encontrados.

Surgirá, ainda, a bibliografia consultada, seguida de uma secção de anexos que constituem prova do que é afirmado no corpo de texto.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PERSPETIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CEB

Embora se tenha recorrido a vários autores e referências bibliográficas para fundamentar e enquadrar teoricamente a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1º Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), fundamentar a postura da estagiária, enquanto futura docente generalista, e justificar as suas atitudes e palavras, apenas se fará menção daqueles que predominaram e mais contribuíram para a execução do presente relatório.

1. Enquadramento legal

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (L.B.S.E), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela Lei n.º115/97, de 19 de setembro, determina o *caráter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico*, assinalando no seu artigo 7.º, que lhe cumpre *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*. Esta é, talvez, a maior diferença entre o ensino básico e a educação pré-escolar, cuja obrigatoriedade não foi, ainda, reconhecida.

Apesar do caráter não obrigatório da educação pré-escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) apresentam-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação.

Para o 1º CEB, os documentos orientadores emanados a nível nacional, são a *Organização Curricular e Programas* (ME, 2004:22), cujos princípios orientadores (...) *implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constituem uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno* e as *Metas de Aprendizagem* que definem as metas a atingir até ao final de cada ano da EPE e cada dois anos do 1º CEB.

Segundo Gouveia (2008), essas finalidades e metas devem ser adequadas à realidade de cada contexto educativo. Essa adequação é, segundo o autor, da responsabilidade das escolas, cuja autonomia, conferida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, permite que os seus Projetos Educativos e, mais concretamente, os

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Projetos Curriculares de Turma/Sala expressem objetivos gerais em função dos alunos desse contexto.

Estes documentos orientadores foram essenciais no ato de planejar/planificar e avaliar e tidos em conta na intervenção educativa da estagiária.

Na EPE, a orientação e as atividades pedagógicas são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da mesma lei, por educadores de infância. Por sua vez, de acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º, do documento referido, o ensino no 1.º CEB é entendido como *globalizante* e da *responsabilidade de um professor único*, o qual pode ser *coadjuvado em áreas especializadas*, como por exemplo nas áreas de expressão artística e/ou físico-motora.

O Decreto-lei nº 43/2007 *promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico*. É neste caso que, enquanto futuros profissionais de educação, nos identificamos.

A EPE é, ainda, definida no art.º2 da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* como

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Por outras palavras, a ação do educador/professor deve ser complementada com a da família, com quem deve cooperar.

Esta interação entre família /escola foi mais evidente no contexto pré-escolar do que no contexto de 1º CEB (como podemos ler no capítulo III deste relatório), embora se acredite que é possível envolver as famílias na vida escolar dos seus educandos e que esse envolvimento pode ser vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Para além de que, aos pais é reconhecido o direito de participação na vida da escola, como pode ler-se:

o direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.(Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio).

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Para melhor compreendermos o papel do docente generalista teve-se em consideração o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) e os *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Deste modo, compreendemos que diz respeito ao docente o papel de conceber e desenvolver o respetivo currículo, cabendo-lhe

(...) o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Decreto-lei nº240/2001).

2. Perspetivas educacionais

Interessa, num primeiro momento, enunciar o **conceito de educação** com que a estagiária se identifica, uma educação compreendida como um *sistema aberto*, onde existem *trocas, diálogos, interações, transformações, enriquecimentos mútuos, em que nada é linear e predeterminado no desenvolvimento. Um sistema onde tudo é relacional, indeterminado e está sempre no processo de vir-a-ser* (Moraes, 2005:100).

Um sistema onde o professor

aceita o indeterminado, as incertezas (...) replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (Idem: Idem).

De acordo com a autora, enquanto no paradigma tradicional o foco da escola era o ensino de uma população de alunos, cujo tratamento era indiferenciado, hoje devemos entender uma escola cuja missão é dar resposta ao estudante, ao aprendiz enquanto *um ser original, singular, diferente e único, um ser de relações, contextualizado*, em interação com o mundo e que aprende pela sua construção ativa (Moraes, 2005: 138).

A Unidade Curricular (U.C.) Teoria e Gestão Curricular e, ainda, a Unidade Curricular Escola Inclusiva-Pedagogia Diferenciada, integradas no 2º ciclo de estudos,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

contribuíram para a formação da estagiária quanto à sua posição relativamente a este assunto.

Na teoria pública de Rocha (1988:153) encontrou-se a justificação teórica para a intervenção atendendo a uma pedagogia personalizada, uma pedagogia que defende que o *professor, ao entrar numa sala de aula, encontra, perante si, uma turma de alunos, diferentes em idade, proveniências sociais, coeficiente intelectual, evolução afectiva, etc. – aos quais ele deve adaptar, o mais possível, a sua acção educadora.*

Por tudo o que já foi referido, acreditamos que é necessário conhecer as crianças/alunos, porque conhecer as crianças, conhecer as suas capacidades, limites, experiências e interesses, permite-nos adequar/adaptar a nossa intervenção e dar resposta às necessidades de cada criança. Para sustentar teoricamente a caracterização dos dois grupos de crianças, Papalia, Olds e Feldman (2001) e, ainda, Brazelton e Sparrow (2003), foram os autores de eleição.

Conhecer os contextos de intervenção é, de igual modo, essencial, uma vez que conhecer o contexto significa conhecer o meio em que estão inseridas as crianças e os princípios e valores defendidos por cada estabelecimento de ensino, à partida aceites pelos encarregados de educação.

A prática educativa do estabelecimento de educação pré-escolar onde tivemos oportunidade de estagiar é alicerçada em pressupostos teóricos de alguns modelos de teor construtivista onde a criança se prepara para a vida construindo o seu próprio saber, como pode ser comprovado em anexo na análise do P.E. da instituição A (Anexo I).

Urgia a necessidade de contextualizar esses princípios, ideários, valores e pedagogias referidos nos documentos da instituição para caracterizar e compreender o contexto em que iríamos atuar.

A leitura de Oliveira-Formosinho (1998) e Ramalho (2007) foi determinante, para o entendimento da variabilidade da qualidade na educação de infância de acordo com a adoção, pelo educador, de um modelo curricular concreto.

Auxiliou, ainda, na distinção de três modelos curriculares interacionistas conhecidos, com vista a identificar algumas características destes modelos na sala da Educação Pré-escolar e Instituição Cooperante A, sendo eles: *High-Scope* – um modelo de orientação cognitivista e construtivista, situado no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista. A organização do espaço (em áreas) e das rotinas é, neste modelo, um meio fundamental de aprendizagem; *Movimento Escola Moderna* – característico, também, pela relevância dada à organização da sala em áreas, pelo

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

balanço em conselho (assembleias de grupo, acolhimento), o envolvimento das famílias e comunidade, a distribuição das atividades no tempo, entre outras; e *Reggio Emilia* – o espaço de aprendizagem, o envolvimento dos pais e comunidade, valorização da cultura e das artes, focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (“As Cem Linguagens”, de Lori Malaguzzi).

Porque o espaço da sala se encontrava organizado em diferentes áreas de interesse, de acordo com o Modelo Curricular *High/Scope*, recorreu-se a Hohmann e Weikart (2009), em *Educar a Criança* e, nele, encontrou-se o suporte para fundamentar a opinião defendida pela estagiária (confrontar com o capítulo III).

Tendo em conta que a abordagem pedagógica predominante na instituição A era a metodologia de projeto encontrou-se em Katz e Chard (1997) a fundamentação necessária para se atuar de acordo com o que é defendido. Compreendemos que nesta metodologia, o trabalho é orientado para a resolução de um problema que deve ser considerado importante e real para todos os participantes, levando a aprendizagens novas e tendo em conta o meio envolvente. Percebemos, ainda, a importância do sentido de grupo, de comunidade, já que é fomentada a cooperação e responsabilidade. Em suma, salienta-se que *as crianças são assim atores do seu próprio desenvolvimento e todos juntos podemos projectar um futuro em construção* (Craveiro et al., 1997:81).

Se quisermos fazer juízos de valor, durante o estágio no 1º CEB, observamos que o modelo de ensino privilegiado pela professora cooperante se aproximava do *modelo tradicional de ensino*, um modelo em que a função ativa do professor se sobrepõe à função passiva dos alunos, como ilustra Cabanas (2002), através de um esquema (Anexo II – Esquema 1). Percetível foi, também, o recurso à diretividade, a estratégias de ensino, predominantemente, expositivas e interrogativas e à autoridade.

Enquanto aprendiz, pudemos compreender que a pedagogia diretiva é necessária nalguns momentos, o recurso constante a esta é que poderá não ser a melhor opção, como veremos.

A não-diretividade é, de acordo com Rocha (1988: 137), a *atitude que visa ter em conta e dar o máximo relevo à pessoa que está a ser educada, mediante a máxima atenuação da autoridade do educador*, uma pedagogia cujas raízes se afirmam numa *filosofia da pessoa* e visa o desenvolvimento do sujeito enquanto *autor da sua própria educação*.

Embora esta definição nos indique um caminho não dirigido pelo educador/professor mas, antes, uma construção do caminho realizado pelo educando,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

o mesmo autor sublinha que não devemos esquecer que *a não directividade total é um mito: a sociedade influencia o indivíduo, quer ele queira quer não – e essa influência aponta em determinado sentido, ou seja, é directiva* (Idem:144).

O autor conclui afirmando que não se trata de fazer uma opção entre uma e outra pedagogia, *importa ver, em cada caso, de que realidade se trata e como é que melhor serve o grande objetivo da tarefa educativa: a realização integral do educando* (Ibidem).

Aprendemos, ainda, que há uma grande diferença entre educação autoritária ou educar com autoridade. Como defende E. Claparède (1931), citado por Cabanas (2002:82), *o motor da educação não deve ser o medo do castigo nem sequer o desejo de uma recompensa, mas sim o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou executar*. Educar com autoridade é, no nosso entender, assumir a postura tão bem descrita por O.Reboul, citado por Cabanas (2002:216):

o verdadeiro educador compreende que a autoridade que exerce não é sua; com toda a sua conduta demonstra que não é o possuidor, mas sim a testemunha. Esta autoridade é a da humanidade sobre todos os homens, a da razão, da ciência, da arte, da consciência; o papel do educador não é o de confiscar, mas sim de testemunhar. Permanecerá de pé se os faz estar de pé; se corrige as suas faltas também admitirá ser corrigido; se exige que dêem conta dos seus actos, admitirá que o façam prestar contas dos seus. Não estará acima deles, mas sim ao seu lado.

Esta afirmação serviria, de igual modo, para definir a nossa perspetiva acerca de como deve ser a relação pedagógica.

Acerca deste assunto, procuramos atuar nos dois contextos, também, segundo o entendimento de Carl Rogers (1961) acerca das relações professor-aluno, referido por Rocha (1998: 140), quando afirma que *o ser humano é capaz de progredir em seus conhecimentos. Tal progresso, porém, para ser humanamente significativo, não pode resultar de um ensino teoricamente ministrado por outrem, mas de uma descoberta baseada na experiência pessoal*.

Esta é uma perspetiva que enaltece a *aprendizagem experiencial* para que aconteçam *aprendizagens significativas*. Carl Rogers (1961) refere-se a este tipo de aprendizagem, também, como *aprendizagens que provocam alterações*, aprendizagens que acontecem tanto mais quanto maior for o envolvimento do aluno nos problemas a resolver e que, pela sua experiência, estas aprendizagens são verificadas mais facilmente quando a criança *capta as situações* pelo real contacto com elas.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Voltando um pouco atrás, a relação professor-aluno por nós aceite, apresenta, ainda, características da pedagogia ativa, por sua vez, inseparável da pedagogia funcional, senão vejamos a definição de pedagogia ativa segundo Rocha (1988:102):

a pedagogia ativa não consiste em introduzir, no currículo, actividades (trabalhos manuais, experiências de laboratório, desenhos livres, etc), mas sobretudo em sublinhar que a aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança a aprender – e não apenas a ser ensinada. Quer isto dizer que a aprendizagem não pode deixar de ter em conta os interesses da criança.

Esta é também a nossa perspetiva, pois creditamos que os interesses das crianças devem ser tidos em conta no processo de ensino-aprendizagem. *Este é o princípio basilar da pedagogia funcional* (Rocha,1988: 106). Por comparação com o *modelo tradicional de ensino*, poder-se-á ver, em anexo II, o esquema 2, representativo do *modelo funcional de aprendizagens*.

Para melhor compreendermos o conceito de interesse, refletimos sobre esta questão e entendemo-lo segundo os diferentes tipos de interesse: objetivo/subjetivo; intrínseco/extrínseco; mediato/imediato, expostos por Rocha (1988).

De forma breve, os interesses são objetivos quando se tornam vantajosos para o sujeito, quer ele o saiba ou não. Por sua vez, a subjetividade de um interesse está *na propensão sentida pelo sujeito para certas coisas que lhe prendem a atenção, lhe cativam o espírito*; o interesse é intrínseco, quando se trata de uma motivação interna para alguma atividade e extrínseco se a mesma deriva de considerações externas; imediato se o *sujeito apreende diretamente a valia da atividade proposta* e mediato se *a apreensão dessa valia tem de passar por elementos estranhos*.

Daqui, foi possível aferir que se existe interesse, existe uma correlação entre o sujeito (a criança) e o objeto (que pode ser uma atividade, um tema, uma área curricular, etc), uma teoria defendida por Herbart, mais tarde complementado pelos partidários da Educação Nova, designadamente Dewey, ambos referidos por Rocha (1988).

Mas se pensarmos que a educação poderia, apenas, dedicar-se aos interesses das crianças, desenvolvendo atividades que as interessem efetivamente, estaríamos a enganar a nós mesmos. Vejamos porquê.

A teoria do interesse está intimamente relacionada com a teoria do esforço, associada a Kant. Os partidários desta teoria insistem que *se a criança não aprender a dedicar-se a certas tarefas árduas e sem atractivo momentâneo, não estará apta a enfrentar tantas situações sérias e desagradáveis que a vida*. Para além deste fator,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

se a criança seguisse apenas os seus interesses teria de ser constantemente motivada (Rocha,1988:107). Esta é uma perspetiva que nos agrada porque defende a preparação para a vida, vendo a educação de um prisma funcional. Na nossa opinião, é preciso esforço. É preciso determinação nos nossos atos. Não basta ter vontade (interesse). É preciso força de vontade!

No entanto, isto não significa que o lúdico deixe de ter o seu lugar na educação.

Uma vez que durante o estágio no J.I. sentiu-se necessidade de refletir sobre a importância do brincar e a sua relação com a aprendizagem, por acreditarmos existir uma forte relação, fundamentamos teoricamente as nossas convicções com o que defende De Vries et al. (2004) Porque enquanto brinca, a criança explora materiais e utiliza *todos os seus sentidos para descobrir o mundo e as coisas que o compõem (...)* servindo-se *do apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira* (Hohmann, 2009:87) – (ver Cap. III).

No segundo momento de estágio (1º CEB), a estagiária questionou, de igual modo, a pertinência do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem por se encontrar a estagiar com um grupo de crianças da mesma idade do grupo do JI, mas num contexto e nível de ensino diferente. Foi com o apoio teórico de Rocha (1988), que se reviu na pedagogia lúdica, que contrariamente ao que tradicionalmente se pensa, não opõe o jogo ao trabalho. Para Froebel, citado por Rocha (1988: 131), *a finalidade natural do jogo é o trabalho. Mais ainda, importa preparar a criança, através do jogo, para o trabalho e ajudá-la a caminhar no sentido de humanizar o trabalho, libertando-o de condicionamentos (repetitividade, standardização, monotonia, etc.)*. Assim entendemos o jogo na nossa intervenção, como agente motivador para o trabalho.

Zabalza (1992), (1996) e, ainda, DeVries et al. (2004) foram conselheiros na gestão e organização do espaço e rotinas no J.I. (ver Cap. III). No entanto, para fundamentar estes mesmos temas no 1º C.E.B. recorreu-se a Arends (1995), sobretudo para compreender a importância da gestão do tempo (previsão na planificação e gestão na intervenção educativa) neste nível de ensino, bem como a relação entre a organização do espaço (mobiliário) e o método de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula.

Sobre o processo de intervenção, observação e avaliação em contexto pré-escolar, achou-se em DeVries e Cols (2004) e Gonçalves (2008) a argumentação

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

necessária para enriquecer a prática e fundamentar a postura da estagiária. Cortesão (1993) e Arends (1995) foram os autores que permitiram aprofundar o nosso conhecimento acerca da observação, da planificação e da avaliação no 1º CEB, mais concretamente, quanto à função da observação, modelos de planificação, tipo de avaliação e instrumentos utilizados neste nível de ensino.

Resta fundamentar a postura reflexiva da estagiária, que consideramos fundamental no processo de crescimento pessoal e profissional.

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos, afirma Perrenoud (2002:13). Não confundamos. Postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica sobre o que fazemos são noções distintas. Na opinião do mesmo autor, para que se alcance a verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve tornar-se quase permanente, porque se o questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência ou mudança. Conferindo-lhe, em simultâneo, uma necessária distância *mínima diante das urgências da ação*, ou seja, uma certa exterioridade.

Para Chardin, citado por Moraes (2005:212) a capacidade refletiva *indica o poder da consciência de se dobrar sobre si mesma, e de tomar posse de si mesma como um objeto dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor: não apenas para conhecer, mas para conhecer-se, não apenas para saber, mas para saber que se sabe*. Trata-se de tomar consciência dos nossos atos e pensamentos para melhorar, cada vez mais, a nossa ação.

De acordo com o precursor da *pedagogia reflexiva*, Dewey, citado por Moraes (2005:214), *pensar é reconstruir a experiência*. Este é o *princípio da recursividade* defendido por Dewey, em que reconstrução acontece porque toda a experiência retira algo das anteriores e, de alguma forma, altera a qualidade das ações seguintes.

Sentimos estar na condição de afirmar que a formação inicial – Licenciatura em Educação Básica – preparou-nos para evoluir e aprender com a experiência, exercer a nossa capacidade de observação e análise, refletir sobre a nossa prática, refletindo sobre o que gostaríamos de fazer (planificar/preparar), refletir durante a intervenção, e sobre o que, realmente, se fez (avaliar) e, ainda, sobre os resultados de tudo isso, dando origem à meta reflexão, ou reflexão sobre a reflexão na ação que, por sua vez, leva a desenvolver novas formas de pensar, de compreender, de agir e resolver problemas.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Alarcão (2003) ressalta a importância das interações entre os pares e do papel da escola na construção do *professor reflexivo*, um termo cunhado por Schön nos anos 80. Resumindo,

o professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos (as) professores (as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (Alarcão, 2003:44).

O professor faz parte da escola e esta é um organismo vivo, em desenvolvimento e em aprendizagem para o objetivo comum de educar. Professor e escola devem agir relacionados, por isso a escola deve fornecer infraestruturas para fazer a ponte entre seus membros.

Competência do docente na sua construção, na nossa opinião, intimamente relacionada com a de refletir, é, também, a de investigar. Ser professor-investigador é, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Embora a noção de professor-investigador se associe, normalmente, a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Já a partir dos anos 30, outros autores faziam referência ao professor investigador como aquele que investiga a sua ação, que é inovador e um observador participante na ação.

Mais recentemente, outros autores, como Maria do Céu Roldão, têm-se debruçado sobre esta questão.

Roldão adota uma posição próxima de Stenhouse ao considerar o *currículo como campo de ação do professor* (2000:15) e *os professores como principais especialistas do currículo* e completa a ideia quando afirma que *pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele* (2000:17).

De forma resumida, podemos concluir que se trata de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992) e, para completar, investiga para dar resposta aos seus questionamentos, tal como explicita Quivy (2008:19),

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Investigar é fazer o exercício de melhor compreender significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (...) Este trabalho pode ser precioso e contribuir muito para a lucidez dos actores sociais acerca das práticas de que são autores.

Mais ainda, deste modo, de acordo com Gonçalves (2010: 29) ser professor implica conhecer os cinco domínios do seu conhecimento profissional, a saber:

o conhecimento de si próprio consiste num tipo de conhecimento relacionado com o que o professor sabe de si mesmo, envolvendo um 'jogo' entre o pessoal e o profissional. Este domínio inclui o conhecimento das suas capacidades como pessoa, bem como da relação que estabelece com os outros, para além do conhecimento dos seus próprios sentimentos ou emoções e do que deve ou não fazer. Já o conhecimento do contexto educativo é o conhecimento relacionado com as características dos grupos ou comunidades em que o professor se insere, domínio este que inclui o conhecimento do sistema educativo, da escola e da sociedade e o conhecimento do meio, dos outros professores e dos pais e encarregados de educação. O conhecimento dos conteúdos disciplinares é, como a própria designação indica, o conhecimento relacionado com os conteúdos da área de saber. Por seu turno, o conhecimento pedagógico está relacionado com os saberes e concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os alunos em geral. Neste domínio se inclui o conhecimento de princípios e de estratégias de ensino para a criação de ambientes de aprendizagem, o conhecimento sobre os alunos e sobre processos de aprendizagem e o conhecimento de organização e gestão da sala de aula. Por fim, o conhecimento didáctico consiste no conhecimento relativo à compreensão do modo de organizar e apresentar os conteúdos pedagógicos aos alunos, resultando da intersecção entre os campos pedagógico e disciplinar. Este domínio inclui o conhecimento da disciplina a ensinar, o conhecimento das necessidades, dificuldades e concepções próprias dos alunos, o conhecimento do currículo e programas, o conhecimento dos materiais curriculares e o conhecimento do processo instrucional, isto é, a preparação, condução e avaliação da prática lectiva" (2010: 29).

O exercício reflexivo, assim como a busca constante de fazer mais e melhor, tendo em conta o conhecimento da realidade e das teorias públicas que a enformam, foram, sem dúvida, preocupação da estagiária neste percurso formativo e investigativo.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pode ler-se em Quivy e Campenhoudt (2008:25) que um *procedimento* é uma forma de progredir em direcção a um objectivo (...) e que os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento (...).

1. Tipo de estudo

Considerando a construção da profissionalização, o objeto de estudo, neste período de intervenção, pode ser entendido como uma aproximação a um estudo de caso. Como afirma Bell (1997: 23), *os estudos de caso podem preceder um projecto e ser utilizados como meio de identificação de questões-chave merecedoras de uma investigação mais aprofundada (...) o investigador identifica um “caso” a estudar (...) observa, questiona e estuda.*

Para além disto, a metodologia de projeto, enquanto metodologia de intervenção privilegiada no contexto de pré-escolar vivenciado, pode ser entendida como uma metodologia próxima do que se entende por investigação ação porque, embora não seja considerado um método ou uma técnica, mas uma abordagem, como afirma Bell (1997), o trabalho de projeto assume características de uma metodologia de investigação centrada na resolução de problemas. Vejamos a definição de Cohen e Manion (1989), citados por Bell (1997: 20-21) para investigação-ação.

(...) sendo um procedimento essencialmente “in loco”, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

A partir de um quadro teórico inicial, o investigador coletivo (neste caso, a estagiária e equipa pedagógica e, noutros momentos, estagiária e grupo de crianças) levanta questões/hipóteses, investiga, pesquisa, analisa problemas, recolhe dados, tendo em conta um processo contínuo, nunca terminado, os participantes voltam a rever, a avaliar e a melhorar o entendimento e a ação.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

No que se refere ao contexto de 1º CEB, com frequência, esta preocupação de levantar hipóteses, investigar, pesquisar, analisar problemas, entre outros, para intervir de forma bem-sucedida, foi uma constante. Contudo, devido a condicionamentos naturais desta valência (estagiar em par pedagógico; aguardar pelas indicações pela professora cooperantes; conciliar os objetivos deste estágio com o plano de atividades da instituição; entre outros), a “influência” das características desta metodologia - investigação ação - não são visíveis *a priori*.

Mais ainda: tratando-se de um tipo de estudo de natureza qualitativa, o enfoque deste estudo consiste numa abordagem interpretativa e descritiva. Tal como refere Bogdan (2006), o método mais adequado no trabalho de investigação em educação tem contornos qualitativos, uma vez que as técnicas de recolha de informação utilizadas foram as entrevistas, o inquérito por questionário, as notas de campo, os registos de incidentes críticos, os registos de observação, as listas de verificação, as fotografias, os vídeos e as gravações áudio. Para além disto, o carácter intensivo, muito utilizado no contexto de JI, e em algumas situações específicas, contribuiu para que se tenha recorrido apenas a uma amostra em particular. Esta é uma das características fundamentais de um estudo de caso.

Num estudo de caso, analisa-se uma realidade de tamanho reduzido e estuda-se essa mesma em profundidade, recorrendo a métodos e técnicas qualitativas e quantitativas (para fazer a chamada triangulação dos dados) no sentido de perceberem, essa mesma, de forma o mais completa possível. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. A constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade.

Quanto às técnicas de tratamento de informação utilizadas, podemos considerar que estas foram de carácter quantitativo – quando se recorreu ao tratamento de dados em Excel; e de carácter qualitativo – aquando da análise documental, da análise de conteúdo, de que são exemplo a avaliação do par pedagógico, através da grade de acompanhamento, a autoavaliação e, também, todos os registos de avaliação efetuados no J.I. e no 1º C.E.B.

2. Amostra

Entenderam-se as duas instituições cooperantes (uma de ensino privado e outra da rede pública), os dois grupos de crianças - o primeiro constituído por 26 crianças do pré-escolar (Sala dos 5 anos) e o segundo por 25 crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, ambos os grupos de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade - e, em alguns casos, pequenos grupos de crianças ou a criança individual, como sendo a amostra (ver em anexo III - caracterização dos grupos de crianças com maior detalhe).

3. Instrumentos e Procedimentos

A observação participante predominou entre os procedimentos, no entanto, a não participante, direta e indireta estiveram presentes nalguns momentos como se verá.

Tendo em conta a perspetiva de Carmo e Ferreira (1998), a **observação participante** é o tipo de observação no qual o investigador assume explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada. Esta posição concede-lhe um bom posto de observação. Por outras palavras, o observador torna-se parte da situação a observar. Já de acordo com Pardal e Correia (1995), no momento da observação torna-se indispensável o seu registo, para tal Quivy e Campenhoudt (2008:163) explicita que o tipo de instrumento utilizado na observação deverá ser *capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores* e, difere *consoante se trate de uma observação directa ou indirecta*.

Utilizaram-se guiões de observação, para a observação dirigida a determinados aspetos, ou orientada a determinados registos de incidências (descrições diárias, registos contínuos, listas de verificação, registos de incidentes críticos); notas de campo, onde se anotaram as primeiras impressões sob a forma de tópicos e memorandos; gravações em áudio e em vídeo, usadas para transcreverem a informação recolhida.

Para dar conta do tipo de registos de observação utilizados descrever-se-ão alguns exemplos a confirmar em anexo.

Nos métodos de **observação não participante**, o investigador *observa do "exterior"*. *A observação tanto pode ser de longa como de curta duração, feita à revelia*

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

ou com o acordo das pessoas em questão, ou ainda realizada com ou sem a ajuda de grelhas de observação pormenorizadas (Quivy, 2008: 198).

A estagiária assumiu esta postura de observador não participante, por exemplo, ao utilizar uma grelha para registar a frequência e distribuição das crianças (em contexto de pré-escolar) nas áreas de interesse (Anexo IV, evidência nº1).

Nas sessões de movimento, utilizaram-se listas de verificação como a que se apresenta em anexo (Anexo IV, evidência nº 2) e, neste caso, a observação incidu sobre indicadores pré-definidos que designavam os comportamentos a observar. Deste modo, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), pode afirmar-se que se procedeu a uma observação direta, por ser aquela que apela ao sentido de observação do investigador.

Exemplo de uma situação de observação indireta, é a de uma conferência com uma criança acerca do seu portfólio, cujo instrumento de observação utilizado foi um guião de entrevista, porque neste caso, como refere o mesmo autor, *o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação* (Quivy,2008:164).

Para conhecer as instituições cooperantes e caracterizar os dois grupos de crianças, foi necessário proceder-se à análise dos documentos orientadores das instituições, das fichas de anamnese, dos processos individuais dos alunos, do projeto curricular de sala e de turma e à análise bibliográfica.

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização dos contextos

Para caracterizar os dois contextos de intervenção foi necessário analisar os documentos orientadores e organizadores dos estabelecimentos. Começou-se esta análise pelos Projetos Educativos, uma vez que estes se apresentam como a identidade dos estabelecimentos de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e o Decreto-Lei nº 115/-A98 estabelecem que as escolas têm o direito e o dever de definir o seu Projeto Educativo, isto é, de estabelecer o tipo de educação que querem oferecer à sociedade e que a autonomia da escola (enunciada no decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril) concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada.

O Projecto Educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola – comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (Formosinho, J., 1991, in prefácio à obra Gestão Escolar de Jorge Adelino da Costa, 1991).

1.1. Pré-Escolar – Instituição A

A instituição A é um estabelecimento de Ensino Particular, integrado de num Agrupamento Vertical de Escolas, situado no concelho da Maia e os alunos que a frequentam residem na área metropolitana do Porto.

Esta instituição serve, atualmente, valências educativas diferenciadas - a creche, o jardim-de-infância e o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e, portanto, possibilita a articulação entre os diferentes níveis de educação e ensino.

Esta instituição teve como princípio construir um projeto de educação alicerçado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas. Esta qualidade educativa tem na sua base três grandes princípios estruturantes: Liberdade, Responsabilidade, Solidariedade.

A forte componente de trabalho em equipa da comunidade é uma das características que mais se sobressaem. Orientada segundo a pedagogia de Freinet, a instituição distingue-se

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

por uma filosofia que se fundamenta na transparência, no diálogo, na participação, na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa, capaz de responder aos desafios que os novos tempos colocam aos jovens. Assim, entende-se a Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autônomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades (in P.E. da Instituição Cooperante A, 2010-2011: 26).

Num clima de relação aberta, pais, discentes e docentes constroem um espaço de confiança e participação. Os pais/encarregados de educação são colaboradores ativos no processo educativo dos seus filhos, integrando e dinamizando atividades, projetos, participando nos órgãos representativos e associativos do estabelecimento.

A articulação com toda a comunidade é valorizada nesta instituição, na medida em que se entende a participação de todos como sendo uma fonte de aprendizagens, como se pode confirmar no Regulamento Interno da instituição A (Anexo I, evidência nº 2 – R.I. instituição A). Indo ao encontro do que refere a Lei-Quadro, relativamente à cooperação dos pais.

Relativamente à prática pedagógica, as evidências apontam para vários modelos educacionais, como o *MEM* - nas assembleias de grupo, *Reggio Emilia* - na manifesta valorização das artes nos diferentes projetos vividos na instituição, *High-Scope* - na organização do espaço e das rotinas e, ainda, diferentes metodologias como a de trabalho de projeto, por se acreditar que desta forma é possível dar maior resposta às *competências enunciadas nas Orientações Curriculares* (P.E.), seguindo assim uma perspetiva construtivista da educação. Para tal, os educadores estão em constante processo de observação, planificação, intervenção e avaliação.

As reuniões mensais do conselho de educadores, a que pudemos assistir, permitiram-nos perceber o carácter profissional e reflexivo das mesmas e, claramente, o esforço da equipa em caminhar para um mesmo fim.

Outra característica específica deste contexto é o processo da avaliação de desempenho docente, visto como meio para regular e aperfeiçoar o trabalho dos docentes (avaliação formativa) e, portanto, um processo sistemático e contínuo.

A existência de um regulamento que defina regras de conduta, direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo numa instituição é fundamental para o seu exercício. A análise do Regulamento Interno da Instituição Cooperante contribuiu para que a estagiária adequasse a sua conduta e reconhecesse a importância do estabelecimento de regras, normas, direitos e deveres de toda a comunidade educativa para o bom funcionamento da instituição. Este documento tem

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

por base a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-lei 75/2008, o Decreto-Lei 2/2008 e o Estatuto da Carreira Docente, bem como o Projeto Educativo de Escola.

O Plano Anual de Atividades (P.A.A.) é definido por Costa (1992: 27) como um *instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.*

As reuniões mensais, já mencionadas anteriormente, contemplam a avaliação e organização das atividades propostas no P.A.A. (ver em anexo a análise do Plano Anual de Atividades – Anexo I, evidência nº 3) e permitiram a integração das estagiárias neste processo e trabalho de equipa.

1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico – Instituição B

O estágio na valência de 1º CBE decorreu numa escola pública, situada na cidade do Porto.

Tratando-se de uma escola inaugurada no início deste ano letivo, por ter sido recentemente construída e, parte dela, recuperada, os seus documentos orientadores e organizadores encontram-se em fase de reestruturação. Assim sendo, a falta e/ou a atualização de alguma informação condicionou a sua análise de um modo mais aprofundado, no entanto, foi possível retirar algumas ilações, como as que veremos de seguida.

Pela análise do P.E. do agrupamento, bem como dos inquéritos por questionário aplicados aos pais dos alunos da turma com quem a estagiária teve oportunidade de estagiar, pudemos concluir que, de um modo geral, os alunos que frequentam esta instituição pertencem a um meio socioeconómico médio/alto. Esta análise permitiu-nos perceber que a condição socio económica dos discentes, poderá condicionar/influenciar a predisposição para o estudo e a motivação e empenho nas aulas, entre outros fatores (cfr. com resultados dos inquéritos por questionário – anexo V).

Esta instituição, tal como a primeira, faz parte de um Agrupamento Vertical e os alunos que a frequentam residem na área metropolitana do Porto. A diferença reside nas valências que assegura, pois não inclui a valência de creche e a própria escola, assegura, apenas (por comparação com a instituição A), a educação pré-escolar e o 1º CEB. Por este motivo, podemos afirmar que a articulação entre os diferentes níveis de educação e ensino, não acontece do mesmo modo que na instituição A.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Dos princípios e valores defendidos pela instituição B, explícitos no seu P. E., destacam-se a integração social e igualdade de oportunidades; o respeito pelos outros e aceitação da diferença; a responsabilidade; a solidariedade e cooperação; a curiosidade intelectual e espírito crítico (Anexo I, evidência nº4 - P.E. da Instituição B).

Conhecer o contexto organizacional de cada instituição, facilitou a prática da estagiária, adequando a sua postura e atitudes.

São, como se pode verificar pela caracterização feita de cada um deles, contextos diferentes. O primeiro de carácter privado e o segundo, público. Mas, outros fatores há, na organização e gestão, que os distinguem.

Cada nível de educação/ensino, com que a estagiária teve oportunidade de contactar, exige uma diferente forma de organização, dos órgãos de gestão, da própria gestão do currículo, do espaço escola, do espaço sala, do tempo, das rotinas. Até o perfil do educador e professor, apresentam algumas diferenças e, obviamente, as crianças apresentam diferentes características, apesar de se encontrarem no mesmo nível de desenvolvimento.

Importa, ainda, aferir a especificidade e exigências de cada valência, tomar consciência da continuidade entre ambas e das possibilidades de atenuar a rutura, que por vezes se sente, entre a Educação Pré-escolar e o 1º CEB.

2. Intervenção Educativa

Para intervir, foi necessário, para além de caracterizar as instituições, conhecer os dois grupos de crianças. Essa caracterização poderá ser lida na sua íntegra em anexo – Anexo III - aqui apenas se fará uma breve caracterização dos dois grupos.

O primeiro grupo é composto por 26 crianças e o segundo, por 25 crianças. Ambos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade e, portanto, no estágio Pré-Operatório do desenvolvimento cognitivo, de acordo com Piaget, citado por Papalia (2001).

De seguida, descrever-se-ão as características dos dois grupos de crianças, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, segundo Piaget, citado por Papalia (2001), relacionando, por sua vez, com as áreas de conteúdo do pré-escolar e as áreas curriculares do 1º CEB.

Relativamente a nível do **Domínio Sócio Afetivo**, detetou-se que algumas crianças do J.I. precisavam de trabalhar a sua capacidade de iniciativa, evitando desta forma estarem constantemente à espera da indicação do adulto. (Ver evidência em

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

anexo IV, registo nº 3). No 1º CEB, a capacidade de iniciativa faz-se realçar, sobretudo, pela participação e interesse de alguns alunos, no entanto, a maioria apenas participa quando solicitada (ver anexo III, evidência nº 2 – P.C.T.).

A nível do **Domínio Motor**, quanto à motricidade fina, sentiu-se uma evolução do primeiro grupo desde a caracterização realizada no início do ano letivo pela educadora, sobretudo, ao nível do recorte e do manuseamento de materiais cada vez mais minuciosos. O segundo grupo, de um modo geral, não apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, nesta fase, uma vez que o treino da escrita (grafismos) permitiu, também, desenvolver estas competências. No entanto, estas crianças poderão ter desenvolvido estas competências no J.I., uma vez que a educação pré-escolar deverá preparar, abrir caminho e desenvolver competências e habilidades manuais facilitadoras da aquisição da escrita.

A nível de motricidade global, a intervenção nas duas valências incidiu sobre os padrões motores básicos, de molde a aperfeiçoar as aptidões esperadas para a faixa etária. Relativamente à lateralidade, grande parte das crianças demonstrou ser capaz de distinguir a direita da esquerda, precisando, ainda, de treino. As noções de direita e esquerda foram exploradas e, de um modo geral, consolidadas. Porém, nalguns casos (no J.I.), houve necessidade de usar pontos de referência.

No 1º C.E.B., havendo um professor especialista e um horário estabelecido para a Expressão e Educação Físico-Motora, não nos foi possível intervir e avaliar a evolução da turma relativamente ao desenvolvimento psicomotor. Esta foi uma das diferenças constatadas entre os contextos, uma vez que no J.I., nos foi possível planear, dirigir e avaliar as sessões semanais de Expressão Motora.

Relativamente ao **Domínio Cognitivo** - Domínio matemático, verificou-se, nos dois contextos, que a evolução das crianças aconteceu de forma bastante equilibrada.

No J.I. a tabela de dupla entrada foi trabalhada e interiorizada pelo grupo sendo que apenas uma criança apresentava, por vezes, alguma dificuldade em cruzar dados (ver anexo IV, registo de observação nº4).

No 1º CEB foi de notar que a leitura de tabelas de dupla entrada, no início do ano letivo, ainda não era realizada com total eficácia, sendo que grande parte dos alunos demonstrava dificuldade em ler e preencher estas tabelas. Esta dificuldade tornou-se mais evidente aquando da realização de um exercício no manual de matemática - “Alfa” do 1º ano (anexo VI, fotografia nº1 e anexo IV, registo nº5). Para tentar superar esta dificuldade geral da turma, as estagiárias planificaram algumas atividades, começando pela representação de quantidades em gráficos, que os alunos

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

associaram à votação em assembleia de grupo no JI (ver anexo VI, fotografias nº 2, 3 e 4 – gráfico dos frutos, gráfico sexo feminino/masculino, gráfico de idades) e tabelas (anexo VI, fotografia nº 5 - tabela relações numéricas) para, posteriormente, introduzir tabelas de carácter mais complexo. Pela avaliação das aprendizagens nestas atividades implementadas, as estagiárias puderam concluir que houve uma evolução no desempenho dos alunos (ver anexo VI, fotografia nº 6).

Ainda no 1º CEB, registaram-se evidências de que houve aprendizagem ao nível da representação de números (inicialmente utilizavam desenhos e, posteriormente, utilizavam outras formas de representação como numerais) – ver anexo VI, fotografia nº7, da representação de informação e ideias matemáticas de diversas formas (desenhos, símbolos, tabelas) - ver anexo VI, fotografia nº 8 (desenho do aquário na ficha de avaliação de matemática) e fotografia nº 9 (atividade das cartas de pontos), classificar, comparar, transformar e descreve objetos, justificando os critérios utilizados – ver anexo VI, evidência nº 10, 11 e 12 (blocos lógicos).

Ao realizar este tipo de exercício, progressivamente, os alunos foram conquistando outras noções matemáticas como a decomposição de números, a adição, a subtração, e, ainda, o sucessor e o antecessor de um número.

Ainda de acordo com o estágio Pré-Operatório de Piaget, referido por Papalia (2001), importa recuperar as limitações de concentração e egocentrismo e perceber até que ponto houve uma evolução e de que forma. Portanto, ao nível do egocentrismo, e depois de várias atividades que visaram o exercício da concentração, da paciência e da escuta, pode afirmar-se que houve uma evolução positiva dos dois grupos, designadamente, ao nível do trabalho em grande grupo. A maioria das crianças consegue escutar a outra criança, esperar pela sua vez com o braço no ar e participar quando solicitadas.

No 1º CEB houve a necessidade de dialogar com a turma sobre as regras da sala de aula (construídas pela professora cooperante e afixadas na sala) para que todas as crianças as compreendessem e reconhecessem a sua importância, nomeadamente no ato de escutar o outro e entender que, depois de levantar o braço no ar, deveriam aguardar a sua vez para falar (ver anexo IV, evidência nº6).

Com o grupo do J.I. não houve esta necessidade, pois o grupo havia construído as regras da sua sala e entendiam a sua natureza.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) Piaget descobriu importantes limitações no pensamento pré-operatório (comparando com aquilo que as crianças conseguem fazer quando atingem o estágio das operações concretas). Dessas

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

limitações verificadas por Piaget, destacar-se-á a centração, a irreversibilidade, o egocentrismo e o animismo, por entendermos serem as mais relevantes nos dois grupos de crianças.

No que concerne à característica de centração¹, no J.I. foi possível observar uma grande evolução ao nível da marcação das áreas para onde vão brincar (ver no anexo VI, as fotografias nº 13 e 14). Na evidência nº 13, podemos observar uma tabela cuja dificuldade consistia em, cada criança, colar a sua fotografia numa quadrícula dentro da área pretendida, e para isso bastava-lhe que memorizasse a cor da respectiva área. Para além disto, esta tabela não permitia que no final do dia tivéssemos o registo das áreas que as crianças haviam procurado, não era perceptível a frequência nas áreas – preferências/incidências, diversidade/equilíbrio. Foi, então, que surgiu uma nova tabela, que apesar de inicialmente apresentar um grau de complexidade elevado para o grupo, acabou por apresentar-se como um desafio. Com este instrumento, as próprias crianças podiam observar e analisar as preferências de todos e sensibilizá-las para uma distribuição mais equilibrada.

A criança egocêntrica não consegue, ainda, compreender a perspetiva do outro. O egocentrismo pode, como defende Piaget, prolongar-se para além deste estágio, no entanto, outros investigadores, tais como Hotyat (1978), têm defendido que a criança procura pôr-se no lugar da outra pessoa, embora projetando nela as suas próprias características psicológicas, entre os dois e os cinco anos de idade.

Nos dois níveis de ensino, podemos, com frequência, assistir a discursos por parte das crianças que indiciam este tipo de comportamento. As conhecidas e frequentes “queixinhas” são, muitas vezes, relatos da perspetiva das crianças sobre acontecimentos, juízos de valor sobre atitudes dos outros, verdadeiros discursos que levam-nos a concluir que as crianças compreendem que podem haver mais do que uma perspetiva para o mesmo acontecimento. (ver evidência em anexo IV, evidência nº 7). A omissão da identificação da criança quanto ao seu contexto (pré-escolar ou 1º CEB) foi intencional, pois pretendia-se demonstrar que este discurso poderia ser da autoria de uma criança de qualquer um desses níveis de ensino.

Piaget, referido por Papalia, Olds e Feldman (2001) *caracterizou muito do discurso precoce como egocêntrico, mas a investigação recente indica que as crianças (...) envolvem-se no discurso social mais cedo do que ele pensava.*

¹ Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) a centração leva a que as crianças se centrem apenas num aspeto de uma situação, descuidando as outras. Chegam a conclusões ilógicas porque não conseguem descentrar, pensar simultaneamente em diferentes aspetos de uma situação.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

No Domínio da Linguagem, também, se notou alguma evolução no grupo do JI, nomeadamente em termos comunicacionais, no entanto, foi no 1º CEB que se sentiu maior evolução, sobretudo na capacidade de argumentação e diálogo em grande grupo. Uma das evidências que gostaríamos de salientar, neste contexto é a avaliação do diálogo da turma sobre as regras da sala de aula (ver anexo VII, evidência nº1).

No 1º CEB, foi de notar grande evolução ao nível da escrita, sobretudo porque no início do ano letivo, este grupo de crianças apenas sabia escrever o seu primeiro nome com letra de imprensa e no final deste período letivo não só escrevem o seu nome completo com letra manuscrita, como palavras com as cinco vogais e as consoantes “p”, “t”, “l”, “m”, “c” e “v”. Esta conquista foi conseguida através do método sintético-analítico do ensino da leitura e da escrita, de estratégias ativas de aprendizagem (ex. caixa de areia, escrever no ar, escrever na mesa) – ver anexo VI, fotografias nº 15 e 16 - e da constante consolidação das aprendizagens, através de exercícios, atividades e jogos (jogo das sílabas, jogo das palavras, sopa de letras, ppt com palavras, imagens) – ver anexo VI, fotografias nº 17 e 18. Estas atividades, entre outras, promoveram, também, o gosto pela leitura hora do conto, biblioteca móvel (ver anexo VI, fotografias nº 19 e 20) e escrita (escrita criativa, conto redondo) – ver anexo VII, evidência nº 2.

No que diz respeito à leitura, este grupo também demonstrou ter evoluído. Notou-se uma maior facilidade em juntar as consoantes com as vogais, formando sílabas e palavras a partir da aprendizagem da consoante “l”.

De acordo com o que defende Sim-Sim (1998), a justificação poderá estar na caracterização fonética dos sons, pelo facto de as consoantes “p” e “t” serem consoantes oclusivas e “l” ser fricativa, líquida, ou seja, o modo de articulação desta consoante com as vogais dá-se de um modo mais natural, pois há uma relação entre elas.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, no que diz respeito à consciência silábica, a estagiária propôs duas atividades no J.I. (ver anexo IV, fotografia nº 21 e 22) com esta finalidade e pôde observar que a maioria das crianças não apresentava dificuldades (ver anexo VII, evidência nº 3 – avaliação “Conjuntos de palavras” e “Pedacinhos de palavras”).

Quanto ao grupo do 1º CEB, neste domínio, sentiu-se, pelo que foi observado, ter existido, de um modo geral, um trabalho prévio (na E.P.E.), ao nível da consciência silábica que permitiu, nesta fase, facilitar o processo de iniciação à leitura e à escrita.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

No nível do *Domínio moral*, verificou-se que, relativamente ao primeiro grupo de crianças, sendo um grupo extenso e ativo, a dinâmica da sala tornou-se mais tranquila, apaziguada e interiorizada, essencialmente no que diz respeito às regras da sala. Na nossa opinião, a evolução foi notória neste domínio, por ter havido envolvimento das crianças na construção das regras da sala e, por isso, interiorizadas.

No contexto de 1º CEB, tratando-se de um grupo no 1º ano de escolaridade, tornou-se relevante perceber como, nesta fase de adaptação a um novo ciclo de ensino, neste caso, também a uma nova escola e a novos colegas (a maior parte não se conhecia, vinham de diferentes instituições de educação pré escolar), é importante valorizar, atividades de grupo, de cooperação, de interajuda; atividades que ajudem no processo de conhecimento de si próprio e dos outros, da instituição e do meio que a rodeia; o estabelecimento de regras e de rotinas (ver anexo VI, evidências nº 23 e 24, anexo VIII, evidência nº 1, 2).

Todos estes dados recolhidos foram decisivos para o processo de intervenção educativa nos dois contextos, tendo o seu início na observação. Observar para conhecer os grupos, planificar, agir e avaliar. Foi esta prática que permitiu que se identificassem os interesses e necessidades dos grupos e de cada criança e, deste modo, se adequasse o processo educativo, tal como é sugerido pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997: 25) quando se lê que a **observação** surge como a *base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo*.

Também Zabalza (1996) afirma que a observação desempenha um papel importante na construção das atividades, uma vez que, permite a adequação destas ao nível de desenvolvimento no qual as crianças se encontram, para que a transmissão de conhecimentos seja mais eficaz.

A observação acompanha todo o trabalho desenvolvido na sala, servindo também como instrumento de avaliação das atividades e das aprendizagens, com o intuito de as melhorar. Afinal, um *instrumento de avaliação (...) - baseado na observação – adopta realmente uma forma fácil e útil, porque é capaz de oferecer informações objectivas sobre cada criança* (Zabalza, 1996: 219).

No Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto pode ler-se que é o professor quem *organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens*. Entende-se que, para organizar, desenvolver e avaliar,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

tendo em conta a diversidade é necessário observar e, assim, se conclui que o ato de observar, deve ser uma constante no processo educativo nas duas valências e ser o primeiro aspeto a ter em conta durante a preparação e organização das atividades educativas.

Neste processo, de observar para planificar a intervenção e observar para avaliar, notou-se que observar, por si só, não era suficiente. Era necessário registar, recolher evidências, recolher informação, consultar registos anteriores, ouvir as crianças, analisar e refletir. Procedeu-se a diferentes tipos de observação, que resultaram em diferentes tipos de registo (ver anexo IV).

Aqui reside uma das diferenças entre as duas valências. O modo como recolhemos dados de uma observação difere em larga medida. Registar dados de uma observação numa lista de verificação durante uma atividade em contexto de sala de aula (1º CEB) é, na nossa perspetiva, uma aventura com um final não muito feliz. Esta afirmação prende-se com o facto de se ter experimentado fazer este registo e não se ter conseguido acompanhar a prestação de todos os alunos. Foi com algum sentimento de impotência que nos vimos, pois acreditávamos que poderíamos fazer este tipo de registo de observação enquanto orientávamos a atividade. De qualquer modo, essa dificuldade fez com que refletíssemos e procurássemos outras formas de registo que não prejudicassem o nosso envolvimento nas atividades, como, por exemplo, o registo fotográfico, que nos permitiu, *a posteriori* refletir sobre os acontecimentos.

O facto de na instituição B o estágio ter sido realizado em par pedagógico, de uma forma ou de outra, facilitou o processo de observação, visto que enquanto uma estagiária intervinha, a outra observava e registava, quer a prestação do par, quer das crianças.

Quanto à **planificação**, o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, deixa claro que o educador de infância *planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, e ainda, planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.*

O Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, refere-se ao ato de planificar no 1º CEB dizendo que o professor

organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente e, ainda, que deverá desenvolver o respetivo

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Decreto-lei Nº241/2001, de 30 de Agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

No que diz respeito à, indiscutível, importância da **planificação** no processo de intervenção, entendemos que, esta é o meio para o professor tornar concretizável o currículo, para que este possa ser posto em prática através de atividades de aprendizagem, adaptando-o às características concretas do seu grupo de crianças e do contexto em que atua. Como expõe Arends (1995: 44),

a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

Relativamente à planificação da intervenção educativa, tentamos, nos dois contextos, integrar vários domínios de aprendizagem, atender à transversalidade dos saberes, ter em conta os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, os interesses e necessidades observadas anteriormente ou dificuldades detetadas – planear com intencionalidade, sem esquecer o carácter flexível de uma planificação, prevendo e fazendo antecipar algumas situações (ver anexo VIII, evidências nº 3 e 4).

Arends (1995) esclareceu-nos quanto à classificação dos modelos de planificação. Compreendemos que podem ser classificados dentro de duas perspetivas: a *perspetiva tradicional* e a *perspetiva alternativa*.

Na primeira, o modelo utilizado é denominado de *racional-linear* por partir das metas e /ou objetivos para as ações, num processo sequencial e linear.

A perspetiva alternativa entende o processo precisamente no sentido contrário, ou seja, *o que os planificadores realmente fazem é começar pelas acções que por sua vez produzem resultados e, finalmente, sumariar e explicar essas acções atribuindo-lhes metas (Arends, 1995:45).*

No J.I. a estagiária utilizou o *modelo racional-linear* de planificação utilizado pela educadora cooperante (anexo VIII, evidência nº3). No 1º CEB, a estagiária experimentou os dois modelos de planificação. Começou por utilizar um *modelo racional-linear* (anexo VIII, evidência nº4), evoluindo para um *modelo não-linear*, por termos sentido necessidade de planificar de um modo que nos permitisse maior flexibilidade na intervenção (anexo VIII, evidência nº5).

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Como ressalva Arends (1995), com a experiência, o professor deverá procurar encontrar um modelo que atenda a *características dos aspetos lineares e não-lineares da planificação, acomodando ambos*.

O seminário sobre modelos de planificação, conduzido pelo Dr. Pedro Ferreira, na E.S.E.P.F. foi determinante para concebermos como é possível planificar a partir de uma temática, também, no 1º C.E.B. Ideia que havíamos concebido apenas para a educação pré-escolar, por associarmos ao trabalho de projeto e à planificação em rede. Esta foi uma descoberta agradável!

Uma grande diferença entre as duas valências está, na nossa opinião, também, no envolvimento das crianças no processo de planificação.

Na metodologia de projeto, a elaboração conjunta da teia do projeto é um exemplo de *(co) planificação*, (ver anexo VI, fotografia nº29 e 30).

Como referem Hohmann e Weikart (2009), o processo de planejar-fazer-rever é a peça principal da abordagem de aprendizagem pela ação da High/Scope.

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann e Weikart, 2009: 247).

Em suma, as crianças, quando envolvidas na planificação, desenvolvem a auto-confiança e a autonomia, articulam ideias, fazem escolhas e tomam decisões.

No JI, no início das manhãs, era possível observar e apoiar as crianças, em grande grupo, para elaborar um plano. Não com a intensidade do que é feito no modelo de High/Scope, mas mentalmente elaborar um plano a ser seguido naquele dia. A educadora cooperante e a estagiária apenas necessitavam de orientar o grupo, com questões desta ordem – *Que dia é hoje? Hoje é dia de que atividades? O que pensamos fazer hoje? O que não terminamos ontem? O que temos de terminar hoje? Como vamos fazer? Quem vai fazer?* - Se verificarmos com atenção, podemos perceber que o grupo avaliava o que havia sido realizado (a ação) e planificava sobre a avaliação.

Planear, é isto mesmo; é um *processo intelectual no qual objectivos internos dão forma a acções antecipadas*, como referem Hohmann e Weikart (2009).

Se, desde cedo, forem habituadas a planejar as suas atividades, mesmo as mais simples, as crianças tornam-se mais conscientes da sua capacidade de agir e de controlar as suas ações. Isto fará, certamente, com que a criança desenvolva, também, a capacidade de tomar iniciativa. Portanto, é função do educador envolver as crianças na planificação, para que todos beneficiem *da diversidade, das capacidades*

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (Ministério da Educação, 1997: 26).

Na instituição B, a *(co) planificação* foi implementada pela estagiária para concebermos uma biblioteca na sala e todas as crianças puderam participar na planificação, como pode ser evidenciado no anexo VI, fotografia nº 25. Porém, de um modo geral, a planificação das aulas/atividades é da responsabilidade do docente que, como também já referimos, pensa e prepara atividades, para um conjunto concreto de alunos, que permitam seguir as propostas curriculares. Embora nunca tenhamos tido oportunidade de reunir com a professora cooperante para avaliar e planificar a intervenção, por falta de tempo por parte da professora, uma vez por semana, o par pedagógico conversava com a professora para definir os conteúdos curriculares a desenvolver na semana seguinte.

Como já referimos, no J.I a *(co) planificação* foi uma realidade vivenciada pela estagiária (anexo VI, evidência nº 26). No entanto, semanalmente, educadora e estagiária reuniram para planificar conjuntamente. Isto, porque, também, na educação pré-escolar cabe ao educador definir competências a desenvolver, finalidades educativas, integrar atividades no projeto lúdico, proporcionar novas aprendizagens, definir *objectivos específicos e gerais, abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares* (D. L. 241/2001 de 30 de Agosto), planificar a organização do espaço, planificar as rotinas, enriquecer as situações de aprendizagem. Neste estágio, as reuniões semanais de avaliação e planificação, constituíram uma mais-valia uma vez que com este trabalho conjunto, muito se aprendeu.

Sobre a **avaliação**, DeVries e Cols (2004) identificam *quatro olhares* sobre a mesma. Procedeu-se à sua análise (anexo IX, evidência nº1) e, sob um olhar crítico, procurou-se identificar as características presentes na sala de J.I. que acolheu a estagiária.

Confrontando o que é defendido pelos autores com a avaliação realizada na sala dos cinco anos, foi possível concluir que a avaliação nesta sala apresentava algumas características do tipo C e outras do tipo D. Passamos a explicar, se por um lado, a avaliação é valorizada pela instituição (por ser entendida como essencial para o desenvolvimento das crianças, estimulando a atitude reflexiva do educador; característica da avaliação na sala do tipo D), por outro lado, os portfólios de crianças,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens, não apresentavam um plano claro de organização, como poderemos constatar mais adiante.

Sobre os portfólios de crianças, enquanto instrumento de avaliação de aprendizagens, aprofundaremos no ponto 3 deste capítulo. Interessa-nos, agora, demonstrar como procedemos à avaliação e entendemos esta no processo de *observar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar*.

Na instituição A, no final de cada semana, realizávamos as, já habituais, assembleias. Nestas, o grupo avaliava a semana (o que mais gostei/o que não gostei/o que não conseguimos fazer). Estes momentos de avaliação, faziam-nos perceber a perspetiva das crianças sobre a nossa intervenção, levando-nos a refletir.

Ali, a avaliação do processo era entendida como um ato de reflexão. A própria instituição promovia reuniões de educadores e estagiários com esta finalidade. Eram momentos de reflexão e partilha dos quais se retiraram ensinamentos.

Semanalmente, educadora cooperante e estagiária, reuniam para de acordo com o que havíamos observado, avaliar as atividades desenvolvidas naquela semana (pontos fortes, pontos fracos, o que deveria ser consolidado, de que forma, o que poderia melhorar numa próxima intervenção, etc.) e, tendo em conta essa avaliação, planificar a semana seguinte.

Com estes momentos, pudemos refletir sobre o nosso desempenho, identificar as nossas limitações e encontrar estratégias para as atenuar. Muitas vezes, estes momentos de avaliação tornaram-se, também, em momentos de partilha de experiência e saber da educadora cooperante, com os quais pudemos aprender e tranquilizar os nossos receios ou ansiedades.

A par destas reuniões, construímos, ou antes, fomos construindo, progressivamente, um portfólio reflexivo, que nos ajudou a compreender o nosso percurso, a refletir sobre as nossas convicções, a nossa posição sobre várias dimensões da educação, enquadrar teoricamente a nossa visão educacional e investigar para saber mais e fazer melhor.

No estágio no 1º CEB aconteceu, a avaliação do processo aconteceu, em grande medida, pela reflexão sobre a ação, um trabalho acompanhado pela supervisora, que nos permitiu crescer a nível pessoal e profissional.

A avaliação semanal (pontos fortes e pontos fracos da nossa intervenção e da intervenção do par, limitações identificadas a superar) foi um exercício a que também demos continuidade, no entanto, neste estágio, sem a colaboração da professora

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

cooperante, mas com a vantagem, na nossa opinião, de poder aprender, partilhar e refletir com o par.

Para avaliar a intervenção do par pedagógico, mensalmente preenchemos uma grelha de acompanhamento. Embora esta grelha se destinasse a avaliar o par, entendemos que ao avaliar a sua prestação estávamos, a comparar com a nossa prestação e, assim, a refletir sobre como faríamos no seu lugar, o que modificaria, o que não faria, entre outras questões.

No final de cada estágio, realizamos a nossa autoavaliação da intervenção (anexo X, evidências nº1 e 2) e nesse momento, fizemos um balanço da nossa intervenção como um todo, não se tratava de avaliar esta ou aquela atividade ou aula, mas de olhar para trás e avaliar o caminho, a evolução, as conquistas. Outros momentos foram, igualmente, importantes na avaliação do processo de intervenção educativa, tais como as conversas informais com a professora cooperante e com o par pedagógico e, ainda pela orientação tutorial dada pelas supervisoras em cada momento de estágio.

De seguida, focar-se-ão algumas dimensões educativas que constituíram foco de atenção e reflexão para o crescimento pessoal e profissional da estagiária neste percurso de formação, tais como a organização do espaço e do tempo, a relação pedagógica, a metodologia de projeto, como metodologia de intervenção no JI, a criatividade, a relação entre o brincar e a aprendizagem no JI e a importância do lúdico/jogo no processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB.

Numa primeira instância, sentiu-se necessidade de refletir acerca da organização do espaço e do tempo, na medida em que estes contribuem para a intervenção educativa.

O espaço na educação apresenta-se como uma estrutura de oportunidades e, esta, será uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objectivos e dinâmica geral das actividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente da aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formadoras (ZABALZA, 1998: 236).

O autor refere-se ao espaço como um elemento fundamental no desenvolvimento da criança, um contexto de aprendizagem e de significados.

Deste modo, quando refletimos sobre a **organização do espaço** de uma sala de atividades (ver reflexão em anexo – Anexo nº IX, evidência nº 2), deveremos

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

considerar aquilo que maioritariamente existe e que motiva o funcionamento das atividades e do trabalho aí realizado - mobiliário e materiais didáticos.

Um espaço dividido em diferentes áreas, como é exemplo o espaço da sala de pré-escolar, ou em espaço aberto com mobiliário variado, com uma estrutura definida, tal como a sala do 1º CEB, irá proporcionar às crianças não apenas diferentes dinâmicas de trabalho como também uma diferente relação criança/criança e adulto/criança.

Os materiais didáticos constituem outro indicador válido do tipo de atividades que as crianças realizam. Na seleção destes materiais, devemos ter em conta a sua origem/tipologia, uma vez que os materiais comportam implicitamente valores e uma determinada conceção metodológica; a sua disposição e apresentação levam a que a exploração individual crie diferentes dinâmicas de trabalho na sala o que irá diversificar e facilitar as interações das crianças.

A sala da instituição A seguia uma orientação *construtivista* e nesta sala existem *áreas diferenciadas de actividade que permitem diferentes aprendizagens* (Oliveira-Formosinho, 1998: 68) e, sobretudo, uma aprendizagem pela ação, em que *as crianças se envolvem activamente na aprendizagem e constroem o conhecimento a partir da sua interacção com o mundo que as rodeia*, como afirmam Spodek e Brown (2002) citados por Maia (2008: 34). Essas áreas são a área da expressão plástica, dos jogos, das construções, da biblioteca, da casinha e do acolhimento – reflexo da abordagem High/Scop, um *currículo pré-escolar criado por David Weikart, em escolas públicas americanas, nos inícios dos anos 60, do século XX* (Maia, 2008: 34).

Certo dia, quando a estagiária chegou à sala, viu que tinha havido uma reorganização do espaço. A área das construções mudara para o lugar da área da biblioteca e vice-versa. A educadora cooperante começou por explicar que a área das construções precisava de mais espaço e que como antes estava muito próxima dos cabides (lugar de passagem), era constante a confusão aí gerada. Contou, ainda, que esta mudança surgiu da sugestão de algumas crianças e acordada por todos (anexo IV, evidência nº 8).

Como, naquele momento, as crianças estavam sentadas em grande grupo na área do acolhimento, a estagiária perguntou-lhes o que tinha acontecido na sala e as crianças esclareceram qual tinha sido o objetivo de tal reorganização – a necessidade de um espaço maior para as construções.

Parecia resolvido o problema da área das construções, no entanto, a estagiária ficou reticente quanto ao novo espaço da biblioteca (agora junto aos cabides) por se

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

encontrar num lugar de passagem, onde parecia não existir a tranquilidade necessária para a leitura. Segundo Hohmann, *é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas* (Hohmann, 2009: 203).

Naquele momento, questionamo-nos se esta área deveria ser repensada. Nos dias seguintes, observamos as crianças na área da biblioteca para apurar possíveis necessidades. Procedemos ao registo dessa observação através de notas de campo (anexo IV, evidência nº9 e 10), pelo registo fotográfico. O procedimento levou-nos a perceber que as crianças se refugiavam atrás do fantocheiro (objeto que delimitava a área da biblioteca), onde existia um pequeno sofá, para fazer as suas leituras. Porém, aquelas que procuravam um momento e um local para estarem sós refugiavam-se atrás do dinossauro Rex e sentavam-se na sua cauda, uma espécie de esconderijo (e anexo IV evidência nº23). Compreendeu-se, então, que a nova localização da área da biblioteca continuava a dar resposta às necessidades das crianças.

Este exemplo reflete, sobretudo, que a organização não estática do espaço permite que este seja adaptado de acordo com o desenvolvimento do grupo e as necessidades sentidas. Mas também, para mostrar como a intervenção pode partir das crianças e/ou do educador, em função das suas intenções pedagógicas. Gabriela Portugal (1998) refere que o adulto deverá envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito e, neste caso, as necessidades das crianças foram tidas em conta e as próprias deram resposta ao problema.

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. (M.E., 1997). Esta citação torna evidente o papel do educador no processo de organização do espaço. O educador é aquele que questiona a função e finalidades educativas dos materiais, planeia e fundamenta as razões dessa organização.

Resolveu-se pegar nesta ideia e durante alguns dias, observar a interação das crianças nas áreas com os materiais disponíveis em cada uma delas. Anotou-se cuidadosamente todos os materiais disponíveis, refletiu-se sobre a funcionalidade e finalidade de cada um e tentou-se descobrir situações em que as crianças se encontraram próximas de uma *experiência-chave* (Currículo *High/Scope*).

Concluiu-se que muito havia por repensar, planear e organizar. Mas a área que necessitava de intervenção urgente era a área da Expressão Plástica, principalmente porque na “*mesa da plasticina*” – que deveria ser a mesa da modelagem e ter mais do que plasticina – existia, apenas, uma bola de plasticina de cor verde. Algumas

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

questões como, “*Como estimulamos a criatividade? Que aprendizagens promovemos com tão escassos recursos?*” surgiram e, deram origem a uma reflexão sobre a criatividade da criança. (anexo IV, evidência nº11,12 e anexo IX, evidência nº 3).

Começou-se por ler um artigo que aborda a perspetiva de Vigotski (1930/1990), defensor da *criatividade como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social e não como uma qualidade natural do sujeito e presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo* (Mozzer, 2008: 7). Logo, se a criatividade se desenvolve pela interação da criança com o meio, numa aprendizagem ativa, podemos deduzir que, quanto mais vastas e ricas forem as experiências pessoais vivenciadas, mais possibilidades terá a criança de desenvolver a criatividade.

A criança deverá, portanto, experimentar vários materiais e suportes, realizar artefactos com materiais reutilizáveis, realizar colagens, pinturas, desenhos com variadas técnicas, manusear tesouras, agulhas, colas, experimentar e treinar noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve, deverá realizar atividades como a imitação, interpretação de imagens e reproduções, *fazer-de-conta* e representar papéis. As experiências deverão ser as mais vastas quanto possível, para que alarguem os seus horizontes, para que construam o maior número de imagens mentais.

De acordo com o disposto na alínea f) do Artigo 5.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), é objetivo da educação pré-escolar:

*(...) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.
Logo, o papel do educador é, também, o de criar possibilidades de aprendizagem e desenvolver capacidades de expressão, criar ambientes ricos e estimulantes com materiais de qualidade e em quantidade suficiente para que todos tenham as mesmas oportunidades. A relação entre a criatividade e os materiais disponíveis na sala é, portanto, estreita.*

Exposta esta inquietação ao grupo, em assembleia, este planificou a área de acordo com os seus interesses (cada criança teve oportunidade de mencionar os materiais que gostaria de ter na área da Expressão Plástica) e ficou determinado que cada criança traria de casa algum objeto que pudesse ser útil nesta área. Numa semana, aumentamos o número de cores de plasticina, acrescentamos instrumentos para modelar, *teques*, rolos, formas, paus de gelado, palitos, rolhas de plástico, tampas de embalagens, colheres, livros com sugestões de construção, entre outros.

Se, antes, no limite, as crianças moldavam pequenas bolas de plasticina, após a intervenção, passaram a recriar objetos mais próximos da realidade, experimentar

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

outros materiais moldáveis, experimentar diferentes consistências e diferentes resultados. Se a plasticina tem a vantagem ser reutilizável, tem a desvantagem de não permitir que verdadeiros produtos criativos permaneçam para a posteridade, durando apenas até à próxima utilização.

Estes recursos permitiram que as crianças começassem a construir figuras com mais detalhe e precisão, desenvolvendo, assim, competências motoras - motricidade fina (manipulação de objetos, pinça digital, e a preensão palmar) e, ainda, a criatividade.

Nos dias seguintes, verificou-se que a procura daquela área havia aumentado consideravelmente como pode ser conferido nas tabelas de presença/distribuição nas áreas (Anexo VI, evidências nº 27 e 28).

A sala da instituição B apresentava uma organização espacial bem diferente da realidade vivida no pré-escolar.

A organização do espaço da sala deverá ser feita, de igual modo, com intencionalidade uma vez que a disposição do mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Como explicita Arends (1995:94) *a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções.*

Deste modo, entendemos que a organização do espaço reflete, em grande parte, o método de ensino adotado pelo professor. Para sermos mais exatos, ao decidir sobre como pretende organizar a sala de aula, o professor deverá questionar-se sobre como irá desenvolver as suas aulas. Como por exemplo, se pretende realizar atividades de grupo, se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se pretende lecionar com exposição a maior parte do tempo, entre outras.

Sobre esta questão, Arends (1995) enuncia três possíveis formas de organizar a sala de aula mais usadas neste contexto. São elas a formação em filas e colunas, em círculo e em grupos. A organização da sala do 1º CEB onde tivemos oportunidade de estagiar, é o resultado de duas destas formas de organização enunciadas – em semicírculo e em filas e colunas (ver anexo IV, evidência nº 13) - e, assim, afirmar que esta organização reflete o método de ensino expositivo adotado pela professora cooperante. Pudemos, ainda, compreender que a disposição em semicírculo favorece a discussão em grupo e o trabalho individualizado, no entanto, não é a melhor opção quando pretendemos promover atividades em pequenos grupos.

Embora nos tenhamos questionado, a criação e organização de uma biblioteca na sala permitiu-nos, de certa forma, fazer uma aproximação entre as duas valências.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Estando nós no início do ano letivo a estagiar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade – no 1º ano do 1º CEB – sentimos que a diferença entre as duas valências era demasiado evidente no que concerne à organização do espaço e quisemos, de alguma forma, estabelecer uma ponte com a educação pré-escolar que haviam deixado há tão pouco tempo e claramente expressavam a sua falta.

Uma das questões prementes foi a de no espaço concebido para a biblioteca, devermos ou não, colocar uma manta no chão nos momentos de leitura. A nossa intenção ao colocá-la era a de promover momentos de leitura com a turma e concretizar a tal aproximação ao pré-escolar. Procuramos a opinião da professora cooperante que nos fez compreender que essa atitude poderia prejudicar os alunos, estando eles numa fase de adaptação ao 1º CEB e como tal, a aprender a permanecerem sentados no seu lugar durante longos períodos de tempo. Esta justificação, no nosso ponto de vista, credível, fez-nos refletir, como veremos mais à frente, a propósito da importância do brincar e do lúdico na aprendizagem.

Ainda a propósito da organização da sala de aula no 1º CEB, e da evidente diferença entre esta e a sala do pré-escolar, refletimos acerca do ambiente da sala de aula por lhe conferirmos a sua importância. Com frequência, ouvimos dizer que umas salas são mais acolhedoras do que outras. A questão que nos colocamos foi a seguinte: quais são afinal os fatores que influenciam um ambiente de sala, tornando-o bom ou mau? A partir desta questão, procuramos possíveis respostas em diversos autores, contudo, foi em Arends (1995) que encontramos a justificação que mais se aproximava da realidade que vivíamos então. Tratando-se de uma escola nova, de arquitetura moderna, encontrava-se, no início do ano letivo, completamente desprovida de qualquer tipo de decoração, exposição de trabalhos ou outros. A sala de aula abundava de branco, nas suas paredes, teto e chão. Tal como toda a escola. Tudo leva o seu tempo, tudo tem o seu início. Aos poucos, as paredes foram sendo cobertas com produções dos alunos e materiais didáticos, tornando o espaço mais acolhedor, no meu entender. Entretanto, observando as paredes já preenchidas da sala onde estagiamos, perguntamo-nos sobre a intencionalidade de tal ação.

A esse respeito, Arends (1995: 96) diz que,

muitos alunos sentem-se bem quando vêm os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos. Por exemplo, o professor pode instituir o “desenho da semana” ou a “composição da semana” para pendurar num quadro informativo colorido. Ou grupos de alunos podem desenhar murais para ilustrar uma história que tenham lido.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Embora se acredite nas palavras do autor, pensamos que não devemos cair em exageros, o ideal seria encontrar um meio-termo de molde a que se usem as paredes para evidenciar a excelência, nem tão simplesmente, para encher espaços vazios e tornar as salas mais acolhedoras.

Outro fator que na perspectiva de Arends (1995) influencia o ambiente da sala de aula é o som. O som que se faz ouvir no meio envolvente, na escola, nas salas de aula, pode influenciar a aprendizagem.

Se repararmos, quando entramos numa sala de aula o ruído que aí se produz, pode ser um indicador do tipo de trabalho que se está a realizar naquele preciso momento. O autor defende que *é importante para os alunos falar uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajudar-se entre si em tarefas importantes da sala de aula*. O problema não está, portanto, no ruído em si, mas nos momentos em que acontece. *O importante é sobre o que falam os alunos, e quando falam*.

No contexto de 1º CEB, momentos houve em que nos sentimos realmente felizes. Esses momentos foram, sobretudo, aqueles em que a turma se encontrava a trabalhar em pequenos grupos. Apesar do ruído ser maior, era perceptível o envolvimento dos alunos e que as conversas entre alunos se centravam nas suas tarefas (anexo VII, evidência nº4).

Portanto, é importante que as crianças compreendam quando e sobre o que devem falar, é necessário que compreendam as regras da sala de aula e de comunicação, uma comunicação com respeito pelo outro. Por este motivo, na nossa intervenção privilegiamos atividades com vista à compreensão de regras, uma vez que estas haviam sido definidas pela professora cooperante e afixadas numa das paredes da sala de aula, no início do ano letivo, mas, ainda, não compreendidas pelos alunos.

Outro tema de reflexão foi a organização do tempo nos dois contextos de intervenção educativa.

Encontrou-se em *Qualidade em Educação Infantil* (Zabalza:1998) a fundamentação para a pertinência da **organização do tempo**, de se estabelecerem rotinas e percebeu-se que estas desempenham, de um modo semelhante aos espaços, um papel fundamental no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem.

As rotinas apresentam-se como estruturas organizadoras das experiências diárias. Como afirma o autor, as rotinas *esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro*. O

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

quotidiano passa, então, a ser algo previsível e tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998: 52).

Esta ideia de segurança afasta o pré-conceito de rotina, sinónimo de todos os dias, às mesmas horas se fazem as mesmas coisas. Porque, segundo o mesmo autor, uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

Questionou-se de que modo as rotinas implementadas na sala do J.I. refletem os valores defendidos pela estagiária. Se pensarmos que as rotinas neste contexto reforçavam, sobretudo, o cumprimento de compromissos e a ordem (entenda-se organização), então, podemos concluir que, de facto, nelas estão presentes valores como a cidadania e a colaboração/cooperação.

Sabemos que o processo de aprendizagem acontece no tempo e o tempo deve ser organizado e gerido para que contemple momentos que satisfaçam todas as necessidades da criança, de modo a que a criança possa agir, relacionar-se com os outros, descobrir-se a si própria e aos outros, situar-se no mundo e organizar a realidade.

Assim, uma rotina diária coerente será aquela que dá à criança a possibilidade de comunicar, conversar com outras crianças e adultos, planear as atividades e os materiais que quer utilizar, pôr em prática os seus planos, rever o que fez, participar nas atividades de grupo, brincar no recreio, fazer a sua higiene, alimentar-se e descansar.

Passou-se então a estudar as rotinas diárias do grupo do J.I. para perceber de que modo estas crianças dispunham de uma rotina coerente e imbuída de conteúdo (anexo IV, evidências nº14 e 15). A partir das 9h acontecia o acolhimento na sala. Este momento marcava o início de um dia preenchido com atividades que as crianças relembavam quando o adulto perguntava “*Que dia é hoje? Hoje é dia de...?*”, então as crianças respondiam, por exemplo, “*Terça-feira. Hoje é dia de ciências... e à tarde é Expressão Dramática*”.

A criança que respondeu deste modo demonstra ter uma clara perceção da existência de dois momentos distintos, ou blocos de tempo no dia, e da existência de atividades específicas para um e outro momento. Isto deve-se ao facto de as rotinas oferecerem segurança à criança permitindo-lhe, de um modo progressivo, distinguir os diferentes momentos do dia, prever e a antecipar o momento seguinte de uma ação.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Segundo Hohmann e Weikart (2009: 224), *ainda que a rotina divide o dia em blocos de tempos identificáveis e destinados a tipos específicos de actividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante o período de cada actividade*. Por este motivo, para estes autores, a planificação com o grupo deve realizar-se no início da manhã ou no início da tarde, lembrando as tarefas que ficaram por realizar ou por terminar, aquelas que deverão ser iniciadas e apoiar as crianças nas suas escolhas e iniciativas, dando-lhes tempo e espaço para expressarem o que pretendem fazer, para realizarem as suas ações. Os autores defendem, ainda, que esta atitude torna as crianças mais autónomas e conseqüentemente menos dependentes da presença e da orientação constante do(a) educador(a), como já foi referido antes.

Apesar de as rotinas quotidianas mais significativas marcarem o ritmo das actividades, não devemos esquecer que as crianças têm ritmos diferentes para criar estruturas emocionais, cognitivas e sociais e que é preciso respeitar o ritmo de cada uma e a sua vivência do tempo. Recordamos o caso de outra criança, o E., a quem todos os dias era feita a pergunta “Que dia é hoje?” e, esta, todos os dias hesitava e respondia ao acaso, ou simplesmente não respondia (a maior parte das vezes).

A insistência por parte da educadora chamou a nossa atenção que passou a observar a situação com maior cuidado. A determinada altura, apercebemo-nos que as outras crianças já previam a ausência de resposta do E. e, então, levantou-se a hipótese de a criança não responder por ter receio de falhar e ser alvo de troça por parte dos colegas.

Quando começamos a conduzir o acolhimento, perguntamos ao grupo se sabiam dizer-lhe que dia era aquele e, das 21 crianças presentes, apenas 6 mostraram saber. Decidiu cantar uma cantiga que menciona todos os dias da semana e o grupo acompanhou-a, até mesmo o E. Depois, perguntamos ao grupo “Que dia foi ontem?”. Obtida a resposta, voltou a cantar a cantiga dos dias da semana e pediu às crianças que ficassem atentas ao dia da semana que vinha a seguir. Quando voltamos a perguntar “Que dia é hoje” todos levantaram a mão no ar para responder. Demos a palavra ao E. que satisfeito respondeu corretamente.

Neste episódio, notou-se que esta criança precisava de reencontrar a confiança em si, de mais tempo para compreender a sequencialidade dos dias da semana e de referências que para si fossem significativas e lhe permitissem identificar os diferentes dias da semana (anexo IV, evidência nº 16,17 e 18).

Em Hohmann e Weikart (2009:72), pode ler-se o seguinte:

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

(...) as crianças pré-escolares vivenciam o tempo de uma forma muito concreta ao anteciparem e lembrarem sequências de acontecimentos, como descascar bananas, liquefazê-las no triturador, e beber “bananas macias”, ou ao andarem a diferentes velocidades, empurrarem carros de brincar por uma rampa e fazerem jogos de parar-e-começar.

Esta sugestão levou a que, nas semanas seguintes, a estagiária dedicasse um momento para fazer atividades com o E. que envolvessem antecipar, recordar e descrever sequências de acontecimentos.

Quando no J.I. nos referimos ao momento em grande grupo referimo-nos ao momento em que crianças e adultos se juntam para realizarem em comum diferentes atividades como cantar, jogar, conversar, ler ou contar histórias, fazer jogos orientados e sessões de movimento, para partilhar e avaliar o seu trabalho, experiências ou apresentar diferentes produções. Por outras palavras, estes momentos em grande grupo permitem que crianças adquiram a noção de comunidade.

Os momentos das refeições (almoço e lanche da tarde) são momentos que, na nossa opinião, deveriam ser repensados, com muito carinho. O refeitório do pré-escolar, embora não tão “barulhento” quanto o do 1º ciclo, é o local onde se respira menos tranquilidade. São crianças que choram, outras que fazem birras, são adultos que berram, são louças que quebram, gente que vai e que vem numa azáfama tremenda enquanto as crianças tentam alimentar-se ao ritmo imposto pelos adultos. Esta rotina, para além de responder às necessidades físicas das crianças poderia ser mais proveitosa e tornar-se num verdadeiro momento de aprendizagem e, particularmente, não ser motivo de punição (anexo IV, evidência nº 19). Constatou-se que a maior preocupação, por parte dos adultos, nestes momentos é a de que as crianças se tornem mais autónomas nas refeições, uma vez que quando transitam para o 1º CEB não têm qualquer ajuda dos adultos na hora da refeição.

Nestes momentos, observamos outras crianças, de um outro grupo da mesma idade. Estas desciam para almoçar ligeiramente mais tarde, no entanto, já haviam estado no refeitório para fazer uma tarefa muito importante: pôr a mesa. Duas crianças desciam, antes dos colegas, e colocavam a louça, os talheres e os guardanapos em cada mesa – faziam correspondência termo-a-termo com cada um dos objetos colocados sobre a mesa. Segundo Sinclair (1991), citado por Maia (2008: 119), *a correspondência um-a-um é um esquema muito poderoso que usamos ao longo da vida para lidar com tarefas e resolver problemas; é a pedra angular de qualquer representação (mental, verbal ou escrita).*

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Em simultâneo, cumpriam uma tarefa que os tornava mais responsáveis e desenvolviam a autonomia. Que ilações se retiram desta observação? Enquanto num grupo a rotina do almoço está carregada de intencionalidades formativas, sobretudo no domínio da matemática e da formação pessoal e social, no outro grupo, a intencionalidade presente, restringe-se à promoção de autonomia.

O tempo, no ensino básico, não é um tema menos importante do que no contexto pré-escolar. Arends (1995), em *Aprender a Ensinar*, explica que para que se criem ambientes de aprendizagem produtivos é fundamental saber gerir o tempo e quem o gere é o professor. Diz, ainda, que essa gestão é extremamente complexa, uma vez que *requer o conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão* (Arends, 1995: 79).

Mas de que maneira pode o tempo estar relacionado com a eficácia de uma aula? Para responder a esta questão, Arends (1995) enuncia o *Modelo de Carroll de Aprendizagem Escolar*.

Este modelo apresenta cinco tipos de tempo: o *tempo planeado*, que diz respeito ao tempo que prevemos para cada atividade nas planificações de aula; o *tempo atribuído*, que efetivamente se gasta nessas atividades; o *tempo ocupado*, respeitante ao tempo que os alunos despendem numa tarefa; o *tempo de aprendizagem escolar*, que é o tempo usado pelos alunos numa tarefa em que obtêm sucesso; e, o *tempo necessário* que se refere ao tempo que um aluno individual necessita para dominar uma tarefa.

Quando começamos a intervir, apenas planificamos uma atividade, depois progredimos para a planificação de uma manhã de aulas, depois para um dia e, por último, para dois dias e meio. O aumento gradual de tempo de intervenção permitiu-nos, também de forma gradual, aprender a gerir o tempo, por vezes por comparação.

O facto de termos, inicialmente, optado por um modelo de planificação racional-linear, ajudou-nos a compreender essa dimensão crucial que é o tempo. Ajudou-nos a perceber de que modo poderia uma boa planificação e, conseqüente, gestão do tempo afetar a concretização das atividades que propúnhamos. Aprendemos que quando nos sentimos mais inseguros, devemos planificar do modo mais descritivo possível, considerar eventualidades (por exemplo, se as crianças têm ritmos de trabalho diferentes, devemos pensar como evitar tempos mortos para aquelas que são mais rápidas), prever e calcular o tempo para cada tarefa – anexo VIII, evidência nº 6.

Vimos já que o tempo pode estar intimamente ligado à organização do espaço da sala, pois essa organização pode facilitar ou dificultar a realização das atividades,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

damos como exemplo uma atividade de trabalho de grupo que propusemos, para que a atividade se realizasse foi necessário reorganizar as mesas, perdendo, assim, tempo que poderia ser de aprendizagem. Por isso, quando pensamos numa atividade devemos também prever o tempo que se irá gastar na sua preparação, neste caso a organização das mesas.

Outra questão interessante, relacionada com o tempo, é o tempo que se atribui a cada área curricular disciplinar e não disciplinar.

A matriz curricular para o 1º CEB, aprovada pelo decreto-lei nº 94/2011, de 3 de Agosto, define o número de horas a lecionar por área curricular. Na instituição B, os professores planificam as aulas atendendo ao decreto acima enunciado e ao horário letivo concebido pelo conselho de docentes da instituição.

Consideramos que é na intervenção que demostramos a nossa visão acerca da educação, através das pedagogias e metodologias que privilegiámos.

Refletimos sobre a **metodologia de Projeto**, enquanto metodologia de trabalho utilizada no contexto de pré-escolar da instituição A.

A palavra projecto está ligada à previsão de algo e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão. Requer uma intenção, o que implica ter um plano; este termo em arquitectura requer uma representação clara do que se pretende realizar (...) acompanhada de uma previsão de recursos (SILVA, 1998: 10, citado por Mendonça, 2002).

Enquanto o projeto se apresenta como uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma, o plano corresponde a um momento técnico dessa actividade quando condições, objectivos e meios podem ser determinados com exactidão (...) é apenas uma visão fragmentária e provisória do projecto actividade (ME, 1998: 93).

Segundo Katz e Chard (1997: 3), no contexto pré-escolar, podemos definir projeto como um *estudo em profundidade de um determinado assunto ou tópico que as crianças desenvolvem e levam a cabo* e o desenvolvimento desse projeto poderá prolongar-se durante vários dias, semanas, meses ou um ano letivo inteiro, dependendo da idade do grupo e da natureza ou complexidade do tema abordado.

Os projetos podem acontecer individualmente (com apenas uma criança), em pequenos grupos ou em conjunto com todo o grupo, podendo, partilhar materiais, ideias e opiniões e, permitem inteirar um conjunto bastante diversificado de atividades integrando as diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga as diferentes fases do método - planeamento, realização, avaliação. Assim, na metodologia de projeto,

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

as crianças decidem, defendem um determinado aspecto, explicam as suas ideias aos colegas, prevêm resultados, formulam hipóteses que servirão de base para os prognósticos, verificam factos e pormenores, entrevistam pessoas que podem ser fonte de informação útil, iniciam novos caminhos na linha de investigação, desenham por observação (...) registam os resultados, transmitem ideias umas às outras, incentivando-se mutuamente, voltam a tentar, aceitam e tomam a responsabilidade de todo o trabalho realizado (Katz, 1997:4).

Um projeto pode surgir pelos mais diversos motivos. Na sala de atividades pode surgir um tema que desperte a atenção das crianças, por exemplo, a partir de um objeto novo, uma história, uma conversa, uma situação-problema, entre muitas outras hipóteses. O essencial da primeira fase, o “Planeamento e Início”, é delinear uma base de trabalho que possa envolver todas as crianças, através das informações, ideias e experiências que já possuem sobre a temática em questão.

Neste contexto, o educador assume o papel de orientar e estimular o diálogo das crianças na discussão, assegurando a complexidade das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência das suas possibilidades do que poderão realizar com os recursos existentes. Nesta altura, os pais devem ser informados do projeto que está a ser desenvolvido e convidados a participarem de alguma forma no projeto. Trata-se de envolver os pais no projeto. Sobre a importância do envolvimento parental, muito haveria para dizer. Interessa, neste momento realçar algumas vantagens que lhe conferem a devida importância.

Estudos de Davies, Marques e Silva (1993), sobre as relações entre a instituição e a família mostram que esse envolvimento melhora o desempenho/aproveitamento das crianças, os professores e, neste caso, educadores recebem mais apoio e reconhecimento social, e as famílias passam a conhecer melhor o processo educativo dos seus filhos.

As crianças também são convidadas a trazerem de casa objetos relevantes e a recolherem material para as atividades relacionadas com o projeto, são responsabilizadas pela concretização do mesmo enquanto agentes ativos na aprendizagem. Posteriormente dever-se-á elaborar uma “teia”, a teia do projeto lúdico, onde o grupo regista tudo o que foi discutido em grande grupo, ideias derivadas da “chuva-de-ideias”, ou *brainstorming*, e as hipóteses levantadas (ver anexo VI, evidência nº 29).

Na sala dos cinco anos o Projeto lúdico intitulava-se por “Toy Story” (ver anexo XI – descrição do projeto).

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

No início de fevereiro, já o projeto estava a ser desenvolvido e, portanto, já na segunda fase - “Desenvolvimento do Projeto”, segundo a perspectiva de Lilian Katz (1997). Numa parede da sala já podia ver-se exposta a teia e, nela, assinalado com um contorno vermelho, o que havia sido realizado e, ainda por contornar, tudo o que ainda viriam a concretizar (ver anexo VI, evidência nº30 – Teia do projecto “Toy Story”). Segundo Katz (1997), isto acontece à medida que o projecto se concretiza - de forma *progressiva*, uma vez que sobre uma primeira planificação - organização das ideias na teia, o grupo faz a avaliação do que já foi cumprido e planifica o que falta ainda fazer, num processo cíclico.

Durante esta fase, o educador de infância deverá permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos, para tal, deverá criar situações de aprendizagem, organizar visitas de estudo ou convidar pessoas com conhecimentos relacionados com o projeto. Nesta fase, é importante que o educador incentive o uso independente das competências que as crianças já possuem e fortaleça as suas predisposições para a procura de informação e dedicação ao tema do projeto. É importante, ainda, que forneça materiais e recursos, partilhando as suas sugestões e opiniões sobre as formas mais adequadas das crianças representarem as suas descobertas e ideias.

Pela sala viam-se evidências da concretização do projeto - objetos, personagens, desenhos, pinturas, planetas, entre outras. Foi então que, percebemos quanto precisávamos de saber mais acerca desta metodologia para melhor acompanhar este grupo de crianças e cada criança *como um ser competente a quem deve ser dada oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem*. Porque apesar de, segundo Katz e Chard (1997), *no trabalho de Projecto, o papel do Professor ser mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor*, o educador deve prever os conhecimentos que poderá explorar, escolher o tipo de situações de aprendizagem promover e definir os diferentes modos de intervenção.

Por fim, na terceira fase, designada de “Reflexões e Conclusões”, pretende-se ajudar as crianças a concluírem o projeto resumindo tudo o que foram aprendendo com o mesmo. É uma altura propícia à reflexão das competências e conhecimentos adquiridos, em que as crianças podem apresentar o que aprenderam ou o que foi mais significativo para si. Durante essa apresentação os pais ou os colegas de outras salas podem estar presentes, esta é também uma forma de divulgar o trabalho desenvolvido, as aprendizagens adquiridas e os procedimentos utilizados ao longo de

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

todo o trabalho de projecto. A, aproximadamente, um mês da festa de final de ano, momento em que o grupo iria apresentar à comunidade o seu trabalho, o grupo começou a preparar e ensaiar uma teatralização e uma cantiga que enumerava e descrevia as aprendizagens e as conquistas ao longo do processo. As crianças, envolvidas em todo o processo de preparação da festa, desde a confeção dos adereços e vestuário, à construção dos cenários e ensaios, colaboraram nas diferentes tarefas e mostraram-se empenhadas em finalizar o projeto – concluir a construção do Porco (Ham) e do Sr. Macaco e dar resposta a todas as questões levantadas (ver estas questões na descrição do projeto – Anexo XI).

De notar, o “sentido” de trabalho de equipa no trabalho de projeto em que todos são responsáveis. Semanalmente, nas assembleias de grupo, à sexta-feira de tarde, realizava-se um balanço da semana - *(co) avaliação e (co) planificação*. Nessas assembleias o grupo dava opiniões, constatava o que tinha sido feito ou não, avaliava as razões de não se ter conseguido concretizar o que haviam planeado, e discutiam situações - problemas que surgiam, como por exemplo, que materiais usar para a construção do cavalo *Bala* (personagem do Toy Story) e como os usar (ver anexo IV, evidência nº 20).

Este é um momento importante na organização do projeto em si, assim como para a orientação e gestão do trabalho do grupo, como um todo. Observou-se que, muitas vezes, o projeto só “avança” se as crianças se mostrarem responsáveis, transmitindo recados em casa ou trazendo materiais de desperdício que se utilizam no decorrer do projeto.

Com esta metodologia, que implica o envolvimento de todos, as crianças desenvolveram competências, adquiriram e aprofundaram conhecimentos acerca dos Dinossauros (sobre a época em que existiram – outras espécies animais e vegetais, diferentes formas de locomoção e alimentação), acerca da floresta (responsabilidade civil, proteção de espécies, cuidados a ter – incêndios, poluição, desflorestação), das plantas (constituição das plantas, função das diferentes partes constituintes das plantas, cuidados a ter), dos cavalos (força e rapidez relacionada com a constituição física) e, mais recentemente, acerca do *FarWest* (cowboys e xerife - costumes, música, vestuário e acessórios, principal ocupação, tipo de habitação, tipo de vegetação, formas de locomoção, entre outros).

À primeira vista, poderíamos cair em erro dizendo que, apenas, a área do conhecimento do mundo foi contemplada neste projeto.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Porém, foram várias as atividades que levaram à aquisição destes conhecimentos e essas atividades promoveram competências a todos os níveis, cognitivo, psico-motor e sócio afetivo e, contemplaram todas as áreas e domínios de conhecimento. Veja-se o exemplo da transformação da área da casinha num *Saloon*.

Nesta intervenção, foi necessário organizar o grupo em pequenos grupos (de 2 e 3 elementos). Logo, à partida, a área da formação social e pessoal esteve presente, pois promoveu a interação e a cooperação entre as crianças e, entre as crianças e os adultos. Era necessário construir paredes, portas e janelas (e cartão), pintar e cortar, confeccionar cortinas, construir catos, tabuletas e cartazes – expressão plástica e expressão motora. Foi preciso, pesquisar e descobrir o tipo de alimentos e bebidas que poderiam existir no *Saloon*. Para isso, as crianças fizeram entrevistas aos familiares, pesquisas na internet e em livros - domínio da linguagem e iniciação à escrita e conhecimento do mundo. Foram modeladas e pintadas moedas para que as crianças pudessem fazer compras no *Saloon* – domínio da Matemática, expressão plástica, conhecimento do mundo. Aprenderam cantigas alusivas ao tema – expressão musical, realizaram pequenas teatralizações a partir de adereços relativos aos cowboys – expressão dramática. Este é apenas um pequeno exemplo da quantidade de atividades e aprendizagens que podem acontecer no desenrolar do projeto lúdico.

Em jeito de conclusão, esta metodologia permite que a criança aprenda de uma forma ativa, construa o seu próprio conhecimento do mundo pela ação. Isto é o que caracteriza o *modelo construtivista* e o *Currículo de Orientação Cognitivista High/Scope* (High Scope Cognitively Oriented Curriculum). Segundo Spodek e Brown (2002), citados por Maia (2008), neste currículo, *as crianças devem estar activamente envolvidas na aprendizagem e que elas constroem o conhecimento a partir da sua interação com o mundo que as rodeia. O papel do educador de infância é proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a reflectir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão* (Maia, 2008:34).

Outra preocupação concreta no processo de intervenção foi a **relação pedagógica** no contexto Pré-escolar e no contexto do 1º CEB, porque a estagiária acredita que a qualidade da relação adulto/criança e entre as crianças de um grupo é essencial no processo de ensino-aprendizagem e constitui a base para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança (ver reflexão sobre a relação pedagógica em anexo – anexo IX, evidência nº4).

No âmbito da relação e da ação educativa, o Decreto-lei nº241/2011, de 30 de Agosto – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do*

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

professor do 1.º ciclo do ensino básico – enunciaremos as competências que nos pareceram mais pertinentes para fazer uma aproximação dos dois profissionais.

Interessa referir, mais do que fazer juízos de valor, que o educador/professor deverá ter em conta o que diz, como diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que faz, como faz, em que momento e por quê – pois as suas atitudes afetam profundamente as relações adulto-criança e, conseqüentemente, influenciam o processo de aprendizagem e o autoconceito da criança.

A existência de regras claras e eficazes na sala – construídas por todos, para que façam sentido para o grupo/turma - e a aprendizagem de normas de convivência social promovem, de igual modo, a segurança e a autonomia. Vejamos como se aproxima o perfil do educador e do professor do 1º CEB:

(o educador) promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (Dec-lei241/2011),

(o professor) promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática (Dec-lei241/2011).

O educador deve promover o envolvimento da criança em atividades e projetos, que partam do grupo, do adulto ou da própria criança, *desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.* Exemplo disto são todas as situações relacionadas com o desenvolvimento do projeto lúdico, no JI, tendo em consideração as características de tal metodologia, referidas no ponto 3 do Cap. III.

No que concerne ao perfil do professor, o respetivo decreto-lei não prevê a situação anterior, no entanto, quando no 1º C.E.B., realizamos, por exemplo, a planificação conjunta (turma e estagiária) da biblioteca de sala (um projeto comum), partimos do interesse demonstrados por algumas crianças, para um projeto do interesse de todos (anexo VI, fotografia nº 25).

Fomentar a cooperação entre as crianças é outra competência do docente que consideramos importante. No entanto, à luz do que é defendido por Freitas (2002), esta competência parece estreitar as possibilidades e vantagens do trabalho cooperativo – não se confunda trabalho de grupo com trabalho cooperativo – tendo em conta todas as competências exigidas pelo trabalho cooperativo (liderança, a capacidade de escutar e respeitar o outro, a inter-ajuda, entre outras), outros contributos para um ambiente e uma relação pedagógicas saudáveis poderiam ser

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

enumerados, tais como a auto-estima, a responsabilidade individual, a partilha mútua de responsabilidade, a partilha de liderança, o espírito de grupo e a autonomia.

No 1º CEB propusemos atividades com vista à promoção da aprendizagem cooperativa, porém observamos que a turma não estava acostumada a trabalhar em grupo e desconhecia algumas regras, por esse motivo, começamos por propor pequenas tarefas em pequenos grupos, explicitando, no início, todas as regras (anexo VIII, evidência nº 7).

Na perspetiva da estagiária, o trabalho cooperativo está intimamente ligado à metodologia de projeto, cujos pressupostos abarcam, também, o envolvimento parental na e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. *A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (Vasconcelos, *in* O.C.E.P.E). Em contexto de estágio em pré-escolar, foram várias as evidências desta relação cooperativa entre a família e o J.I., como já referimos.

Por seu turno, também o professor do 1º C.E.B. deve relacionar-se *positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.*

Do que se pôde observar, a própria estrutura física da escola limita o acesso às famílias. Esta pode parecer uma afirmação grave, se a generalizarmos, no entanto, apenas o afirmamos porque o que evidenciamos foi efetivamente uma escola de portões trancados, onde as famílias ficavam do lado exterior dos mesmos. Sabemos que este facto acontece por questões de segurança dos próprios alunos, mesmo assim, entendemos que esta já é uma condicionante à boa relação com as famílias.

Outra grande questão que se coloca é do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos. Pode ler-se no Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que o educador/professor *promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos.* Como e quando acontece?

Se no J.I. as evidências do envolvimento das famílias no projeto da sala e outras atividades foram várias, no 1º CEB não observamos o mesmo. A diferença é grande, na nossa opinião. Enquanto no J.I. os pais se ofereciam para contar uma história ou fazer uma atividade, no 1º CEB notava-se a preocupação por parte da

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

professora cooperante em não sobrecarregar os pais com as tarefas escolares dos seus filhos. Como evidência de envolvimento parental no 1º CEB, apenas podemos referir a Feira das Compotas, uma feira anual realizada na instituição B e uma atividade proposta pela estagiária que consistia em construir um livro, o livro da turma (ver anexo VI, evidência nº 31), onde se pode ler uma história criada pela turma (anexo VII, evidência nº 5); encontrar a identificação e caracterização de cada aluno (nome, data de nascimento, peso, altura, brincadeiras preferidas), o autorretrato, a fotografia e, ainda, um espaço para os pais acrescentarem alguma ideia ou característica que achassem pertinente (anexo VII, evidência nº 6).

É um livro que “viaja” pelas casas de todos os alunos e chegar mais completo à escola. O livro foi construído, com a colaboração de todos os alunos e começou a sua viagem poucos dias antes do final do estágio. Percebemos que a tarefa não ia ser fácil, nem seria concretizada num curto espaço de tempo que nos permitisse avaliar o resultado, no entanto, a intenção da atividade, consistia em levar um pouco da escola a casa de cada família. Alunos e família teriam um bom ponto de partida para dialogar sobre a escola, os colegas de turma, a professora, as aprendizagens e o *feedback* dessa construção foi obtido pelo diálogo da estagiária com as crianças.

Voltando ao perfil do educador, o decreto declara, ainda, que o educador *apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo*. Veja-se, como exemplo, a evidência nº 5, no anexo IX.

Durante o estágio em 1º CEB, a estagiária questionou-se com frequência sobre a relação pedagógica que pretendia atingir, sobretudo devido a esta dimensão que acabamos de citar. Sabíamos, de antemão, que relação construir. Não sabíamos porém, como a construir.

O exemplo dado pela professora cooperante remetia-nos, por um lado, para a doce lembrança que guardamos da nossa professora da *escola primária*, por outro lado, para o profissional que não gostaríamos de ser um dia. Nem melhor, nem pior. Diferente, apenas.

Procuramos conhecer algumas perspetivas sobre este tema e compreendemos que o tipo de relação pedagógica está intimamente ligado ao tipo de liderança de um professor. Se a atitude do professor para com os alunos é de compromisso, na definição de objetivos, nos métodos que utiliza, nos reforços, na motivação, então, a relação interpessoal poderá ser de satisfação, de amizade, de espontaneidade. Por oposição, se o líder (o professor) é autoritário, *só ele marca os objetivos e métodos de trabalho; aplica reforços (elogio ou castigo) a seu bel-prazer*, a reação dos alunos

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

poderá resultar na *submissão ou rebeldia, na desconfiança mútua, na incapacidade de cooperar*, entre outros resultados (Barros de Oliveira, 2005:27).

A **importância do brincar e a relação com a aprendizagem** constituiu, de igual modo, uma preocupação a refletir.

No primeiro dia de estágio profissional, a dada altura do dia, as crianças brincavam distribuídas pelas diferentes áreas e os adultos preparavam-se para começar a construir a estrutura daquele que viria a ser o Dinossauro Rex da sala dos cinco anos.

Nessa altura, uma criança perguntou à estagiária se queria assistir a um espectáculo. Juntamo-nos a um grupo de crianças que brincava na área da biblioteca e assistiu ao espetáculo na companhia de outras crianças que se aproximaram.

Com um cenário e adereços improvisados, o teatro, também ele improvisado, deu origem a outras brincadeiras de “faz-de-conta” e várias aprendizagens. Quando os “espetadores” começaram a revelar algum cansaço, bastou dizer que estava a chegar o intervalo e que apeteciam umas pipocas para, logo, surgir um “vendedor de pipocas”, depois outro de bebidas, outro de balões, fazerem-se compras, trocas, pagamentos, surgirem novos comerciantes, ora de *pizzas*, que se confeccionavam na mesa da plasticina e eram entregues na área da biblioteca onde decorria o espetáculo, ora de crepes feitos por uma “cozinheira” na área da casinha, agora transformada em loja. Por fim, os “atores” deram início à segunda parte do espetáculo.

Nesta brincadeira, foram trabalhadas em simultâneo diferentes áreas de conteúdo. Na área da Expressão e Comunicação foram feitas aprendizagens nos domínios da expressão dramática (vivenciar e assumir os principais papéis sociais), da matemática (compreender a noção e os mecanismos das operações básicas: adição e subtração), e da linguagem oral. Na área da Formação Pessoal e Social foram feitas aprendizagens ao nível da socialização (comunicação, interação grupal, na área do Conhecimento do Mundo puderam pôr em evidência algumas aprendizagens no que considera ao trabalho e às profissões (comércio, diversões).

Este exemplo evidencia que enquanto a criança brinca, ela comunica, interage e constrói a sua personalidade.

Outro exemplo de aprendizagem durante um momento de brincadeira é o do M que enquanto brincava com os dinossauros nas construções demonstrou competências evidentes no domínio da matemática, da iniciação à escrita e conhecimento do mundo. Esta evidência poderá ser consultada no anexo IV, registo de observação nº 21 e anexo VI, fotografias nº32 a 39.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

É na brincadeira que surgem conflitos e problemas e, o adulto, aquele que vê *estas situações como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais* (Hohmann, 2009: 89), estimula as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas. Incentiva a que a criança faça escolhas, tome decisões, desenvolva a confiança nos outros, melhore a autonomia e a capacidade de tomar iniciativa, aumente a auto-confiança e a empatia.

DeVries e Cols (2004) fazem a descrição de *quatro tipos de sala de aula que demonstram quatro interpretações diferentes de como incorporar o brincar ao programa* (Devries e Cols, 2004: 27). Concluiu-se que na sala dos cinco anos o brincar é entendido como *algo cujo objectivo é, principalmente, o desenvolvimento social e pessoal, não dando ênfase ao trabalho, que pode nem ser incluído*, característica da sala do tipo C. No entanto, relativamente aos materiais e atividades, as crianças deste grupo são envolvidas na produção de regras, pelas quais se orientam e, em algumas decisões sobre a vida em sala de aula. Os adultos têm o cuidado de lhes perguntar o que querem aprender, centralizam o programa nos interesses delas e envolvem-nas nas discussões morais de questões que surgem. Esta é uma característica da sala do tipo D.

Por sua vez, o papel do educador situa-se entre o tipo de profissional caracterizado na sala de tipo D (construtivista) e o da sala do tipo C, pois se por um lado envolve as crianças numa aprendizagem ativa, por outro, o seu papel nos momentos de brincar limita-se à *condição de observador, administrador de materiais e dirigente, mantendo a ordem; deixa as crianças brincar sozinhas até o momento em que um problema surge; trata as crianças de maneira afável e simpática ainda que não se envolva com o grupo; elabora as regras que são transmitidas às crianças. Acredita que é suficiente deixar que as crianças se envolvam em atividades* (Devries e Cols, 2004: 38).

Este exercício tornou-se vantajoso na medida em que permitiu à estagiária repensar a sua interpretação do brincar, nomeadamente, quanto à importância de planejar as áreas para que estas, não só, dêem resposta às necessidades específicas do grupo, tendo em conta os níveis de desenvolvimento e os seus interesses mas, também, constituam verdadeiros desafios para as mesmas. Segundo os mesmos autores, cabe ao educador criar situações que intriguem as crianças, situações desafiadoras que as levem ao desenvolvimento do raciocínio.

Também a abordagem High/Scope defende que os adultos deverão criar ambientes físicos organizados que promovam um leque alargado de interesses, mas

acrescenta que nesses ambientes deverá desenvolver-se *um clima de apoio em que os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais, valorizam acima de tudo a acção das crianças como meio de aprendizagem* (Hohmann, 2009: 73). Esta ideia reforça a opinião da estagiária, quando acredita na existência de uma forte relação entre o brincar e a aprendizagem.

Daí que seja tão importante que, para além de observador, o adulto se envolva com as crianças nas atividades, porque brincar é aprender e o papel do adulto é fundamental nesse processo de aprendizagem pela acção. Dever-se-á valorizar estes momentos, pois esta aprendizagem *não é uma estrada de um só sentido* (Ibidem: 79) e muito poder-se-á aprender a partir das atitudes das crianças.

Em contexto de 1º CEB, questionamo-nos acerca da importância do lúdico na aprendizagem e, neste contexto, depreendemos que o jogo se apresenta como uma estratégia motivacional para o trabalho, segundo a *pedagogia lúdica*, defendida, entre outros autores, por Froebel, citado por Rocha (1988), para quem *o jogo é o próprio trabalho* (1988: 131).

Foram vários os jogos promovidos, como poder-se-á confirmar em anexo – Anexo VI, evidências nº 40, 41 e 42. Pela observação, avaliação das atividades e das aprendizagens, pudemos concluir que o lúdico se apresentava como uma estratégia com resultados positivos – Anexo VII, evidência nº 7 e anexo IX, evidência nº 6.

3. Avaliação das aprendizagens

A avaliação é uma função desempenhada pelo educador/professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas. Como podemos confirmar, é da competência do educador e do professor utilizar *a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação* (Decreto-lei nº 240, de 30 de Agosto).

A avaliação em contexto pré-escolar tem vindo a ganhar terreno ao longo dos tempos. A exigência curricular atual requer práticas de avaliação distintas dos outros níveis de ensino e instrumentos adequados às especificidades deste nível.

De acordo com Godoi (2004), citado por Gonçalves (2008), *como acontece em qualquer outro nível de educação e ensino, a avaliação no pré-escolar caracteriza-se*

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

por uma reunião de práticas formais e informais mais presentes em todos os instantes da vida escolar dos alunos.

A avaliação formal pode ser entendida como aquela que visa aferir o conhecimento através de trabalhos de casa, fichas de trabalho e outros instrumentos de avaliação como as listas de verificação e os registos das atividades, por exemplo.

Por sua vez, relativamente à avaliação informal, Gonçalves (2008), cita

*as observações mais ou menos estruturadas, os trabalhos produzidos ao longo do ano, os relatórios escritos referentes a projectos ou a situações problemáticas, as entrevistas e as avaliações que os estudantes fazem do seu próprio trabalho são alguns elementos que podem transformar a avaliação informal (formativa) num poderoso instrumento de sucesso e qualidade na aprendizagem.
(Fernandes, 1992, citado por Pais e Monteiro, 2002)*

Os dois tipos de avaliação - formal e informal - apontam para uma avaliação no sentido de avaliar o processo e os efeitos.

Encontra-se nas O.C.E.P.E., a explicitação da avaliação com as crianças.

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Silva, 1997:27).

Podemos concluir que a avaliação com carácter formativo é a que prevalece na Educação Pré-Escolar, embora a avaliação diagnóstica seja tida em conta e seja essencial no processo de avaliação, exemplo disso mesmo é a caracterização teórico-real que fizemos do grupo. *Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos (Perrenoud, 2000:49).*

Relativamente aos instrumentos de avaliação de aprendizagens utilizados em contexto pré-escolar, começamos por enunciar os portfólios de crianças. No entanto, tal como já referimos, os portfólios da sala onde estagiamos não apresentavam um plano claro de organização e, segundo O'Donnell e Wood (1990), citado por DeVrie e Cols (2004: 71), *podem tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa.*

Para que este instrumento se torne, de facto, num instrumento de avaliação os educadores precisariam de utilizar um *processo sistemático* de recolha e de reflexão sobre o raciocínio e as habilidades das crianças e não fazê-lo de forma esporádica, como se pôde observar. Deve-se pensar na avaliação através de portfólios de crianças em *termos de uma recolha de provas ao longo do tempo, e não em termos de um evento* (Wiggins e McTighe, 1998, citado por DeVrie e Cols, 2004).

Observou-se grande parte dos portfólios, entrevistaram-se duas crianças, enquanto mostravam o seu portfólio e avaliou-se a qualidade de quatro destes

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

instrumentos escolhidos aleatoriamente (amostra), de acordo com os critérios de qualidade definidos através de um instrumento de avaliação (Anexo IX, evidência nº7). Poder-se-á ler a conclusão a que se chegou com esta avaliação, mas mais importante que os resultados foi refletir e compreender de que modo poderia ser utilizado este instrumento na avaliação das crianças.

A conferência realizada com as duas crianças permitiu que se identificasse o nível de compreensão dos portfólios pelas mesmas, o seu nível de envolvimento e reflexão no processo.

De acordo com a *avaliação alternativa ecológica*, um modelo em que o educador encara os processos de avaliação como sendo *dinâmicos, multifacetados, abrangentes e participados* (Gonçalves, 2008: 85), procedemos à *observação contínua da criança individual*, para obter informação e, assim, conhecer uma criança em questão (Campbell, 2000: 152). A necessidade de conhecermos melhor o N, uma criança portadora do *Síndrome de Asperger*, para adequar o nosso desempenho, fez com que durante várias semanas, se observasse com maior enfoque esta criança. No entanto, sentiu-se dificuldade em observar e registar todas as dimensões de análise definidas à partida. Percebeu-se, então, que o instrumento utilizado - lista de verificação pecava pelo excesso de competências a avaliar (anexo IV, evidência nº 22). Considerou-se este ato, um ato experimental, no qual a estagiária deverá investir.

Para avaliar, os educadores e professores podem organizar sessões de discussão (assembleias) com pequenos grupos ou com o grande grupo, em que as crianças criticam o trabalho de boa ou má qualidade e também comentam a qualidade das atividades, o seu desempenho e o dos pares e, portanto, avaliam-se – auto e heteroavaliação.

Estas assembleias, realizadas uma vez por semana em grande grupo no JI, ajudaram-nos a compreender as *percepções das crianças sobre os seus trabalhos, as experiências dos seus colegas, as suas realizações e frustrações* (Campbell, 2000: 267).

Outras formas de documentar a compreensão e o desempenho são, segundo DeVries e Cols (2004), *a compilação dos produtos das crianças (trabalhos artísticos, amostras de escritos, construções, histórias) ou de fotografias das suas produções, as gravações para registar as discussões e as conversas*, as câmaras de vídeo permitem que os educadores gravem as crianças quando elas fazem atividades, resolvem conflitos e situações problema, discutem um tema, entre outras situações.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Por último, mas não menos importante, os registos de observação apresentam-se como um instrumento que nos permitiu avaliar as aprendizagens, nos dois contextos.

No 1º CEB são critérios de avaliação, a assiduidade e pontualidade, ser portador do material indispensável à aula, a participação no trabalho de grupo, o interesse / empenho, a iniciativa, a participação nas atividades, a organização / métodos de trabalho, o ritmo de trabalho, a autonomia, a criatividade, o sentido estético e artístico, o domínio da expressão oral, o domínio da expressão escrita, a aplicação de conhecimentos, a capacidade de análise e de síntese, a curiosidade, as fichas de trabalho, as fichas de verificação de conhecimentos, o progresso realizado ao longo do ano.

Das formas de avaliação utilizadas no 1º CEB, distinguem-se as que enunciaremos.

A avaliação diagnóstica, que conduz à elaboração e adequação ou reformulação do Projeto Curricular de Turma, adotando estratégias de diferenciação pedagógica e facilitando a integração escolar do aluno.

Esta avaliação é descritiva e realizada no início do ano e/ou de cada unidade de estudo.

Segundo Arends (1995), a avaliação formativa, reguladora do ensino aprendizagem, pode ser realizada antes e/ou durante a instrução, requer utilização de uma variedade de instrumentos e fornece, ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Trata-se de uma avaliação descritiva, sistemática e contínua.

Permite, ainda, que, sob proposta do professor titular de turma, se organize recursos educativos de modo a encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos.

A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver. Assim defendem Pais e Monteiro (2004), citados por Gonçalves (2008:69), quando afirmam que *a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais.*

Associada à avaliação formativa está a autoavaliação, cuja função consiste em levar o aluno, desde o início do ano letivo, a participar na sua avaliação, gerando maior autonomia e permitindo o desenvolvimento da sua responsabilidade no

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno toma consciência das suas dificuldades e pode procurar ultrapassar as mesmas.

Santos (2002), citado por Gonçalves (2008:70), defende que a *auto-avaliação é o processo de regulação por excelência, por ser um processo interno ao próprio sujeito*. A perspetiva de Nunziati (1990), citada por Gonçalves (2008:70), *ninguém melhor do que o próprio sujeito poderá ultrapassar os seus erros, uma vez que há uma discrepância significativa entre o raciocínio de quem está na acção e a lógica de quem observa a partir do exterior*. Afirma, ainda, que *o professor tem a responsabilidade de promover contextos facilitadores do processo de auto-avaliação*.

Para promover a autoavaliação, o par pedagógico criou um instrumento de autoavaliação que usou em diferentes atividades – ver evidência nº8, anexo VII.

Outros instrumentos de avaliação formativa utilizados na nossa intervenção educativa foram as grelhas de avaliação (anexo VII, nº9), as fichas formativas (anexo VII, nº10), o registo fotográfico, diferentes registos de observação (incidentes críticos, notas de campo, gravação áudio e vídeo).

Por último, a avaliação sumativa tem como finalidades informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área disciplinar e não disciplinares e tomar decisões sobre o percurso escolar do discente.

A avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva, é uma avaliação ordinária realizada no fim de cada período letivo e tal como é referido na *Organização Curricular e Programas* (ME, 2004:24) *não deverá traduzir-se em juízos prematuros e definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar*.

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Durante os primeiros dias de estágio, nas duas valências, procedeu-se ao registo das primeiras sensações, emoções e dificuldades, para mais tarde fazer-se uma avaliação da possível evolução do desempenho e crescimento a nível pessoal e profissional.

Nesses registos, mais próximos de confissões, sobressaíam, sobretudo, aqueles em que se descrevia a apreensão de, em algum momento, ficar só com o grupo. Mas porquê? Poderia perguntar-se hoje. Receio de quê? Do grupo? Da responsabilidade? De errar? (ver anexo IX, evidência nº 8).

Semanas depois, sentiu-se necessidade de refletir sobre os constrangimentos iniciais e identificar as principais limitações. Foi então que surgiram as primeiras reflexões, em cada contexto. Estas espelhavam, sobretudo, a necessidade de encontrar estratégias que respondessem à dificuldade de domínio de grupo.

Alguns meses depois, foi proposto que a partir das exigências contidas nos resultados de aprendizagem e das competências definidas para este estágio, cada estudante avaliasse em que medida essas competências haviam sido desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspetos propostos – autoavaliação (anexo X).

O resultado desta reflexão permitiu que se compreendesse que a estagiária analisou criticamente os normativos das instituições e essa análise contribuiu para perceber os ideários e valores de cada instituição e, deste modo, colaborar na dinâmica institucional.

Na instituição A participamos nas reuniões de educadores – que incluem as reflexões de grupo; cumprimento de regras; cumprimento das rotinas; participação nas comemorações – Carnaval, Dia do Pai e Dia da Criança; reuniões de avaliação e planificação. Deste modo, conhecemos a relação de parceria entre a comunidade educativa, tão característica deste estabelecimento e perceber a importância do envolvimento parental no processo de desenvolvimento das crianças.

Na instituição B o procedimento foi o mesmo. Foram analisados o P.E.A., o R.I., e o P.A.A., de modo a conhecer-se o contexto em que a estagiária iria intervir e poder atuar em conformidade. Colaboramos na feira das compotas, realizando atividades com a turma (rótulos, frascos, cartazes) e na celebração do Natal, na realização de enfeites.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

As atividades desenvolvidas nos dois contextos foram planificadas de modo a que todo o grupo/turma pudesse participar, ora em grande grupo, ora em pequenos grupos.

O projeto curricular da sala do pré-escolar e as fichas de anamnese das crianças permitiram-nos conhecer algumas particularidades e características de cada uma e, esse conhecimento constituiu a base para a planificação de atividades adequadas à faixa etária e ao grupo em questão, a intervenção e avaliação das aprendizagens e desenvolvimento.

No 1º CEB, no início do ano letivo não existia, ainda um P.C.T.. Este, foi realizado no final do 1º período, pela professora cooperante com a colaboração do par pedagógico, tendo em conta os registos de observação e avaliação recolhidos até então. Os processos individuais dos alunos apresentavam-se incompletos (falta de alguma informação). Por este motivo, realizamos um inquérito por questionário aos encarregados de educação e, deste modo, pudemos completar os processos dos alunos.

Rentabilizar o tempo disponível e não desmotivar as crianças com tempo desnecessário de espera foi imperativo. Para tal, teve-se o cuidado de sempre que possível e pertinente trazer os materiais prontos para as atividades e aulas.

Para atender à diferenciação pedagógica, precisou-se, no contexto de pré-escolar, de investigar e recorrer-se da ajuda da educadora cooperante e da auxiliar educativa, para saber lidar com uma criança portadora da Síndrome *de Asperger*.

Por seu turno, podemos afirmar que no 1º CEB a nossa intervenção teve em conta uma pedagogia diferenciada, na medida em que atendemos aos diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho dos diferentes alunos da turma.

As estratégias pedagógicas privilegiadas foram as que, de certa forma, levam os alunos a aprendizagens significativas, a partir de experiências pessoais, necessidades e interesses, num processo ativo de aprendizagem.

Para intervir respeitando os princípios da aprendizagem activa e participativa da criança foi necessário aliar, constantemente, a teoria à prática.

Por vezes, de tanto nos envolvermos em determinadas atividades, receávamos antecipar as respostas aos desafios, às questões que deveriam ser respondidas pelas crianças.

Com a turma do 1º CEB, desenvolvemos atividades de trabalho em grupo, estimulamos o gosto pela leitura (biblioteca de sala, hora do conto na biblioteca da escola e na sala, leitura de um conto para consolidar as vogais, leitura de histórias

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

como estratégia motivacional antes de outras atividades) – ver em anexo as planificações – anexo VIII, evidências nº 8, 9 e 10), a pesquisa (através da construção de um dicionário de imagens), o trabalho autónomo (evidência nº 9, anexo VI), apoiamos a turma na organização de uma biblioteca na sala, privilegiamos a educação para a cidadania em vários momentos (regras da sala e no recreio, de higiene, de segurança, alimentação saudável).

No caso do estágio na EPE a orientação das assembleias de grupo permitiu que a estagiária superasse o receio inicial de errar, de não saber responder às questões do grupo. Por sua vez, no estágio do 1º CEB, a confiança demonstrada pela professora cooperante no nosso desempenho, foi determinante para superar alguns receios iniciais.

Participamos nas reuniões de avaliação e planificação semanais da instituição A e, com elas, muito se aprendeu. Avaliamos tendo em conta o que observamos e registamos ao longo da semana. Participamos na planificação da semana seguinte levando sugestões para discutir com a educadora cooperante, tendo em conta o P.A.A., a avaliação da semana anterior, os interesses (por vezes evidenciados nas assembleias) e as necessidades do grupo.

No segundo contexto de intervenção, utilizamos diferentes modelos de planificação de acordo com o que pretendia planificar, percebemos como é importante prever o tempo necessário para cada atividade para que não sobre tempo ou não se consiga concretizar uma atividade por falta dele e, ainda, como é fundamental planear de uma forma flexível, para dar resposta às necessidades e interesses dos alunos.

Na planificação integramos diferentes áreas do currículo, agimos com intencionalidade.

Para compreender e analisar práticas educativas, utilizamos diferentes instrumentos de observação e registos que, posteriormente, usamos para avaliar o processo de ensino/aprendizagem (listas de verificação, grelhas de observação, autoavaliação dos alunos, registo fotográfico, registo áudio, registos de incidentes críticos).

A necessidade de elaborar um portfólio reflexivo ajudou a estagiária a apurar essa competência reflexiva do educador e levou a que as atividades e outras questões relacionadas com a intervenção, dessem lugar a reflexões e dessas reflexões, se aferissem aprendizagens.

Podemos afirmar que refletir sobre na e sobre a ação permitiu-nos crescer a nível pessoal e profissional, aprender e melhorar a intervenção, reconhecer a

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

especificidade de cada ambiente educativo ao nível da sua organização (espaço, tempo, recursos) e adequar a nossa intervenção atendendo a essa especificidade. Mas também nos permitiu reconhecer a necessidade de continuação pedagógica que entre as duas valências. Conhecer os dois contextos dá-nos a vantagem de ver o fio condutor entre os dois níveis, perceber as diferenças, mas também as semelhanças. Reconhecer o que pode ser levado de uma valência para a outra.

Percebemos, por exemplo, como teria sido importante chegar às mãos da professora cooperante do 1º CEB algum registo de avaliação do desenvolvimento das crianças, realizado pelos respetivos educadores da educação pré-escolar. Esta falta de comunicação dificulta a continuidade pedagógica, na medida em que sem conhecer o percurso daquelas 25 crianças é necessário partir do zero para as conhecer e adaptar o processo de ensino/aprendizagem às suas características.

Este estágio foi demasiado breve para conseguir superar, efetivamente, as dificuldades sentidas. No entanto, comparativamente, com os receios sentidos no estágio no J.I. esta limitação foi, em parte, superada.

Procuraram-se estratégias (baixar o tom de voz quando os alunos faziam muito barulho, desligar a luz da sala) com vista a lidar com esta dificuldade e a postura adotada ajudou a que se conseguissem algumas vitórias.

Percebemos, neste processo, que a relação pedagógica no 1º CEB deve ser diferente. A minha proximidade com os alunos foi sempre uma preocupação. Porque compreendemos como é difícil criar algum distanciamento, sem frieza, e ter alguma autoridade sem se ser autoritário. Pensamos que só o tempo e a experiência nos farão sentir mais confiança e segurança a este nível. No entanto, este segundo momento de estágio permitiu-nos dar continuidade aos esforços de superação iniciados no primeiro momento de estágio. Continuaremos a tomar uma atitude de humildade e assumir o papel de aprendiz ao longo da vida numa perspectiva de formação contínua (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001).

Julga-se já se ter dado um largo passo ao reconhecer limitações. Resta-nos dar continuidade aos esforços para superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Pré-Escolar não deve ser, apenas, encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa específica e essencial na vida.

À criança, devem ser dadas condições necessárias para poder abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar em pleno equilíbrio.

Acreditamos que não faz qualquer sentido antecipar o trabalho que irá ser desenvolvido numa etapa seguinte, escolarizar a criança em idade pré-escolar. Fará sentido sim, criar estruturas que lhe permita fazer uma boa adaptação ao novo ciclo da sua vida, para tal é necessário que o educador desenvolva, com as crianças, um trabalho ao qual possa ser dada continuidade no 1º CEB. Esta é a grande vantagem da habilitação do docente generalista, preparar para a continuidade pedagógica, conhecer o trabalho e características dos dois contextos e poder tirar proveito desse conhecimento.

Numa pedagogia funcional, com que a estagiária se identifica, as crianças são o principal motor gerador de vontades e aprendem através de metodologias ativas, como é exemplo a metodologia de projeto. Na constante busca e partilha de saber, na experimentação e criação de situações de aprendizagem, o educador deverá ter, sempre, presente que o seu papel de facilitador é fundamental.

O educador/professor é a ponte entre o “querer” do grupo/turma, dos interesses e o que, de facto, é possível fazer, atendendo aos recursos (físicos e humanos), ao tempo e ao espaço necessários, bem como ao programa e orientações curriculares. É o mediador na relação das crianças com o meio, com o mundo que as rodeia.

É o grande gestor de possibilidades, promotor de autonomia, “fazedor” de seres capazes de tomar decisões, refletir, pensar em alternativas, calcular materiais necessários e perceber os seus limites.

Deve, para isso, conhecer em profundidade as características evolutivas das crianças, da criança individual e da criança no grupo/turma.

As necessidades e os interesses de cada um devem ser conhecidos pelo docente e constantemente utilizados no sentido de ver crescer esses interesses, essas vontades, esse querer saber mais e adequar a intervenção a essas necessidades. Neste caso, o educador é o grande instigador do saber.

Daí a importância da indispensável planificação e avaliação e da constante observação e reflexão.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

A reflexão crítica sobre a *praxis* é

o processo de emergência de conhecimento e autoconhecimento, suporte das ações subsequentes na espiral do desenvolvimento dos sujeitos mutuamente implicados. Ou seja, definidora de um perfil de professor reflexivo, portador de referentes, mas atento à sua reconstrução na e pela praxis, construtor dos seus saberes e aferidor dos seus valores, competente para a construção crítica de um saber sempre o mesmo e sempre outro (Sá-Chaves, 2002:85).

Este constituiu o maior ensinamento deste processo de aprendizagem. A importância da atitude reflexiva do profissional de educação.

Foi esta constante reflexão-ação que nos ajudou a chegar até aqui, pois pôde auto-avaliar o seu desempenho e ajustá-lo ou melhorá-lo sempre que pertinente, foi possível perceber como estão interligadas as ações de um facilitador, que atua e age com consciência formativa e educativa.

Ainda, tomar consciência de como se revelou importante o estudo da documentação institucional existente e normativos legais tradutores das especificidades do contexto de intervenção para a integração e atuação em conformidade; o estudo documental e posterior caracterização dos grupos de crianças e suas famílias para a intervenção adequada no processo de ensino-aprendizagem, envolvimento parental e diferenciação pedagógica.

Compreender que todo o educador deve ser um eterno investigador, não tema não saber tudo, mas procure saber sempre mais, se informe, reflita sobre a sua intervenção, adequa e redefine estratégias e compreenda a sua formação como inacabada, pois estará sempre em contínua formação, em contínuo crescimento pessoal e profissional.

Entender que o papel do educador na formação de crianças, futuros adultos, é importante e não pode, em momento algum, esquecer-lo. Como um modelo que se segue, o educador deve agir pensando no que vê em si o grupo/turma pelo qual é responsável. Cada docente deverá questionar-se sobre os valores que transmite, ideais que defende, saberes que valoriza.

Perceber o processo de ensino-aprendizagem como um verdadeiro ato intencional - Para quê? Para onde? Com que fim? Para tal, dever-se-á planificar de acordo com o que observa no seu grupo (que necessidades, que interesses?), intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança.

Este é o profissional que se deseja ser, este é o profissional que se irá construir.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. (2001). “Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?” in CAMPOS, Bártolo Paiva (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.

ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ATTWOOD, Tony. (2010). *A Síndrome de Asperger. Um Guia para Pais e Profissionais*. Coleção: Ciências da Natureza. Lisboa:Verbo.

BARROS de OLIVEIRA, José H.(2005). *Psicologia da Educação II*. Lisboa: Legis Editora.

BELL, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAZELTON, T. Barry; SPARROW, D. Joshua. (2004). *A Criança dos 3 aos 6 Anos, O Desenvolvimento Emocional e de Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.

CABANAS, José M. Q. (2002). *Teoria da Educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores.

CAMPBELL, Linda. et al. *Ensino e Aprendizagem por Meio das Inteligências Múltiplas*. (2000). Porto Alegre: Artmed Editora. (p.267).

CARMO, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CORTESÃO, Luiza. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?* Porto: Porto Editora.

CRAVEIRO, Clara et al. (1997), “ O Projecto em Jardim de Infância: Da Construção de Ideias à Construção do Futuro”, *Saber (e) Educar*. Revista da ESSE Frassinetti, nº2.

COSTA, Jorge A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

DEVRIES, Rheta. et al. (2004). *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: Práticas e Actividades*. Porto Alegre: Artmed Editora. (p.27-92).

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. (1993). *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

GONÇALVES, Isabel Moreno. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.

GONÇALVES, Daniela (2010), *Complexidade e Identidade Docente: a Supervisão Pedagógica e o (e)Portfólio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas do Futuro Professor. Um Estudo de Caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.

GOUVEIA, João. (2008). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. (Texto policopiado).

FREITAS, Maria L. Varela; FREITAS, Cândido Varela. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, Mary. WEIKART. David P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOTYAT, F. (1978). *Psicologia da Criança e do Adolescente*. Coimbra: Livraria Almedina.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MAIA, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

MENDONÇA, Marília. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA. (p.10 -16).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

MORAES, Maria Cândida. (2005). *O Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papyrus.

MOZZER, G.. BORGES, F. "A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski". v. 33, n. 2 (2008), *Inter.Acção, Revista da Faculdade de Educação da UFG*. [online] [consult 24-05-2011] Disponível em

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5269/4314>

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally e FELDMAN, Ruth. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Publicações Mc Graw Hill.

PARDAL, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma Abordagem Ecológica*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, Raymond; Van Campenhoudt, Luc. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMALHO, Silvério. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Nº1, Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

ROCHA, Filipe. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIPOF.

SÁ-CHAVES, Idália C. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. (p.72-89)

SCHÖN, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

SIM-SIM, Inês. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SPODEK, B. SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ZABALZA, Miguel A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ZABALZA, Miguel A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Contributos da Reflexão na Construção da Profissionalidade

Legislação

DECRETO-LEI Nº5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

DECRETO-LEI Nº115 - A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia das escolas.

DECRETO-LEI Nº240/2001, de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

DECRETO-LEI Nº241/2001, de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

DECRETO-LEI Nº75/2008, de 22 de Abril

DECRETO-LEI Nº 43/2007, de 22 de Fevereiro

DECRETO-LEI Nº2/2008, de 10 de Janeiro

ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE [online] [consult em 19/06/2011]
<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=531>

L.B.S.E. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. [online] [consult 27-05-2011]. Disponível em http://www.min-edu.pt/*Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2011). Circular de Avaliação, Nº 4 /DGIDC/DSDC/2011. Lisboa. DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.* [online] [consult em 21/05/2011] Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Outros documentos consultados

Plano Anual de Atividades (Instituição A e B)

Projeto Curricular de Sala (Instituição A)

Projeto Educativo do Agrupamento (Instituição B)

Projeto Educativo de Escola (Instituição A)

Regulamento Interno (Instituição A e B)



ANEXOS

Conteúdo

Anexo I – Documentos de gestão e organização das instituições cooperantes ...	
Anexo II – Esquemas modelos de ensino/aprendizagem	
Anexo III – Caracterização das crianças/alunos	
Anexo IV – Registos de Observação	
Anexo V – Caracterização sociocultural/socioeconómica	
Anexo VI – Registo fotográfico	
Anexo VII – Avaliação das aprendizagens.....	
Anexo VIII – Planificação.....	
Anexo IX – Reflexões	
Anexo X – Autoavaliação.....	
Anexo XI – Descrição do Projeto Lúdico J.I.....	

Anexo I – Documentos de gestão e organização das instituições cooperantes

Evidência nº 1 – Análise do Projeto Educativo da Instituição Cooperante A

A instituição A é um estabelecimento de Ensino Particular, faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas situado no concelho da Maia. Os alunos que frequentam esta instituição residem na área metropolitana do Porto.

Esta instituição está a funcionar desde 2001, tendo atualmente dois edifícios, que servem valências educativas diferenciadas. Num encontra-se a creche e o jardim-de-infância, no segundo o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

O CCC teve como princípio construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas, princípio este que levou ao reconhecimento institucional, fora e dentro do concelho, que originou a atual filosofia de integração e admissão de novos discentes. Esta qualidade educativa tem como base os três grandes princípios estruturantes: Liberdade, Responsabilidade, Solidariedade.

A instituição orienta-se segundo a pedagogia de Freinet, *“o Colégio distingue-se por uma filosofia que se fundamenta na transparência, no diálogo, na participação, na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa, capaz de responder aos desafios que os novos tempos colocam aos jovens. Assim, entende-se a Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades”¹*.

Defendem uma cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se esta de uma forma amigável, de confiança, transparência e credibilidade.

O CCC rege-se por um modelo organizacional misto, designado de Modelo Colegial Formal, que tem como objetivo criar uma estrutura mentora de uma nova estratégia: a estratégia da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia. Este modelo requer a adesão e a participação de todos no projeto.

Num clima de relação aberta, pais, crianças e docentes constroem um espaço de confiança e participação, condição fulcral para uma ação educativa de qualidade e sucesso. Os pais/encarregados de educação devem ser colaboradores ativos no processo educativo dos seus filhos, integrando e dinamizando atividades, projetos, podendo participar nos órgãos representativos e associativos deste estabelecimento.

¹ Projecto Educativo da Instituição Cooperante A, p.21

O envolvimento das famílias deverá começar pela identificação do projeto e da filosofia educacional do Colégio, a participação dos pais passa pela parceria permanente estabelecida entre a escola e a família no processo ensino - aprendizagem, na construção de saberes e na realização de atividades de enriquecimento do Plano Anual de Atividades. A articulação com toda a comunidade é importante para este colégio, na medida em que considera todos estes como sendo um motor de aprendizagens.

Relativamente à prática pedagógica as evidências apontam para vários modelos educacionais, como o *Movimento da Escola Moderna*, nas assembleias de grupo, ou *High Scoop* na organização do espaço e, ainda, diferentes metodologias como a metodologia de projeto por se acreditar que desta forma conseguem dar maior resposta às “*competências enunciadas nas Orientações Curriculares*”², seguindo assim uma perspectiva construtivista. Para tal os educadores estão em constante processo de observação, planificação e avaliação.

Quanto ao processo da Avaliação de Desempenho docente, este é visto, como meio de regular e aperfeiçoar o trabalho dos docentes (avaliação formativa), é um processo efetuado ao longo de todo o ano letivo, que conta com as **visitas quase diárias do coordenador** do Pré-escolar às salas de cada educador, com o preenchimento de uma **grelha da autoavaliação** (modelo proposto pelo IGE) - entregue à Coordenação e à Direção Pedagógica juntamente com o **plano de melhoria**, no qual cada educador enumera objetivos a atingir no ano letivo seguinte. Depois processa-se a **heteroavaliação**, formalizada numa reunião entre a Direção e a Coordenação. Mensalmente, é realizada a **entrevista avaliativa** (com cada educador) que visa debater os aspetos positivos e os menos positivos do desempenho do docente. Este debate permite uma comunicação efetiva, no sentido de refletir e despertar o docente para uma prática crítica e, permanentemente, reflexiva. É nesta fase que o professor fundamenta as decisões tomadas no seu plano de melhoria.

O exercício do plano de melhoria deve ser acompanhado por um tutor – “coaching” - e deve consignar reuniões periódicas de feedback que remetam o professor para a regulação de sua avaliação (O que já foi feito? O que falta fazer? Como posso enriquecer o meu plano de melhoria? ...).

As **aulas assistidas** acontecem duas vezes por ano onde é utilizada uma **grelha de observação** com critérios definidos pela instituição e têm a duração aproximada de 45 minutos.

² Projecto Educativo Instituição Cooperante A, p.28

O P.E. como é realizado de três em três anos, acharam importante definir quais os subprojectos que se comprometem realizar em cada ano letivo. Sendo estes, baseados num tema unificador: “*Formar Cidadãos do Mundo: Livres, Responsáveis e Solidários*”³ Os três subprojectos transversais são: Projeto Formativo Integrado; Projeto “Eco-Escolas” – À conquista da Eco – Cidadania; Projeto de Responsabilidade Social: Participação, Empreendedorismo e Cidadania Democrática.

Evidência nº 2 - Análise do Regulamento Interno da Instituição Cooperante A

O Regulamento Interno é o documento que define o regime de funcionamento do Colégio, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços, bem como os direitos e deveres dos membros da Comunidade Educativa.

Da análise deste documento, interessa realçar os seguintes aspetos:

OBJECTO E ÂMBITO DE APLICAÇÃO

Artigo 1º

Finalidade:

1. O presente R.I. tem como finalidade organizar e disciplinar a actividade e as relações da Comunidade Educativa, bem como definir o modo de utilização das diversas áreas e espaços do Colégio.

2. Integram a Comunidade Educativa do Colégio todos os seus Alunos, Docentes, Psicólogo educacional, nutricionista, não Docentes, Pais/Encarregados de Educação e membros das forças vivas do Concelho.

Artigo 2º

Objetivos gerais:

O presente documento de Regulamento Interno tem como objetivos:

- a) Colaborar com as famílias na educação de seus filhos;
- b) Melhorar a qualidade e a oferta de Ensino ministrado no Colégio;
- c) Potenciar os recursos físicos e logísticos do Colégio;
- d) Abrir o Colégio à comunidade, criando situações de interação e troca de saberes;

e) Criar uma imagem própria, positiva e valorizada do Colégio, junto dos Alunos e de toda a Comunidade Educativa, geradora de identidade, fundamentada nos princípios de Participação, Democraticidade, Respeito, Tolerância e Igualdade, pretendendo aproximar o Colégio aos interesses da comunidade e responder às necessidades educativas do meio em que estão inseridas, pelo que na sua elaboração se procurou:

- Conhecer bem o meio envolvente e a própria Colégio;
- Definir de modo responsável estratégias que levem os Alunos a atingirem os objetivos pretendidos;
- Definir o papel ativo de cada interveniente e de cada estrutura no processo educativo, responsabilizando-os pela sua participação no processo;

Artigo 7º

Oferta Educativa:

1. O CCC está superiormente autorizado para os seguintes níveis de ensino:

- a) Creche: Alunos dos 4 meses aos 2 anos de idade;
- b) Jardim-de-infância: Alunos dos 3 aos 5 anos de idade;
- c) 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

2. No âmbito da sua oferta educativa o Colégio desenvolve atividades de enriquecimento curricular que passamos a mencionar: Música, Informática, Multimédia, Língua Inglesa,

Desenvolvimento Pessoal e Social, Expressão Dramática, Educação Física, Apoio ao Estudo,

Oficina das Ciências e Clubes Temáticos.

O **Artigo 24º** - Procedimentos no cumprimento de horários - deixa claro, no ponto 1, o dever de todos os alunos darem entrada na instituição até às nove horas e meia da manhã, *impreterivelmente*. No entanto, temos vindo a observar que tal dever não é muitas vezes (diariamente) cumprido por alguns alunos e que tal causa repetidas interrupções nas primeiras atividades da manhã.

Relativamente aos prolongamentos, pode ler-se ainda na alínea a) do ponto 4 do mesmo artigo o seguinte:

O Colégio terá em funcionamento dois tipos de prolongamento: das 17.00h às 18.00h. ou das 17.00h às 19.00h cujos preços serão afixados anualmente no respectivo preçário em vigor;

Podemos daqui concluir que o carácter alargado do horário de saída se prende com o facto de, cada vez mais, os pais procurarem, para os seus filhos, instituições que deem resposta às suas necessidades (questões profissionais).

O **Artigo 31º** remete-nos para o Plano Anual de Atividades.

O calendário das atividades escolares, que inclui as pausas das atividades letivas, será divulgado pela Direção ou por representante (s) desta, entre a terceira semana de Agosto e a primeira semana de Setembro do ano correspondente.

Artigo 41º

Conselho de Docentes da Educação de Infância

1. O Conselho de Docentes de Educação de Infância é composto, pelos educadores de infância.

2. Reuniões ordinárias: No Pré-Escolar as reuniões efetuar-se-ão mensalmente com carácter ordinário, podendo as mesmas ser convocadas pelo Coordenador ou Direção.

3. Efetuar-se-ão reuniões extraordinárias sempre que os assuntos a tratar exijam resolução ou apreciação urgente, podendo as mesmas ser convocadas pelo Coordenador ou Direção.

As estagiárias tiveram oportunidade de presenciar uma destas reuniões mensais e perceber o carácter profissional e reflexivo das mesmas.

E ainda, no CAPÍTULO VI - OUTRAS NORMAS

Artigo 93º - Vestuário Próprio do Jardim-de-infância e Ensino Básico

1. Os Alunos do Jardim-de-infância e do Ensino Básico usam, obrigatoriamente vestuário próprio, que tem de ser adquirido no Colégio. É obrigatório que os Alunos, sempre que ingressem no Colégio, se encontrem vestidos com a bata ou uniforme regulamentar:

a) Creche e Jardim de Infância:

- De Outubro a Abril – bata;
- Em Setembro, Maio a Julho – *pólo*.

Evidência nº 3 - Análise do Plano Anual de Atividades da Instituição Cooperante A

Quanto ao plano anual de atividades existe uma clara relação íntima no que diz respeito a todas as valências do Colégio. Proporcionam-se várias atividades ao longo do ano que incluem as diferentes valências. No caso do jardim-de-infância a maioria dos trabalhos conjuntos fazem-se com o 1º ciclo do Ensino Básico. Existindo, por vezes, com os 5 anos atividades que promovam a relação com o 2º ciclo.

Cada sala tem um projeto com outra das valências do colégio, algumas deles são o projeto “Eco-escolas”, “Arte” entre outros. Nestes projetos existe a troca de saberes e a visita, num determinado momento do ano, das crianças do jardim-de-infância ao bloco referente ao 1º e 2º ciclo, assim como o contrário.

As atividades festivas, como o dia do pai, da árvore, da alimentação, entre outras, são momentos realçados pelo colégio promovendo atividades que envolvam a participação ativa das crianças.

A maioria das atividades encontram-se agendadas desde o início do ano letivo, contudo, algumas datas são definida mais próximo da ocasião, nas reuniões com a coordenação e as educadoras.

O plano anual encontra-se afixado na entrada para que todos o possam consultar. Esta é uma forma de todos terem conhecimento e em qualquer altura lembrarem os dias que são realçados e valorizados pela instituição. Normalmente estes dias promovem atividades, interação, participação das crianças, podendo, também existir o contributo dos pais.

**Evidência nº 4 – Excerto do Projeto Educativo do Agrupamento
(Instituição B)**

2.2 Valores fundamentais

O Agrupamento pretende prosseguir com os seguintes princípios e valores:

Integração social e igualdade de oportunidades

Respeito pelos outros e aceitação da diferença

Disciplina, limpeza e hábitos saudáveis

Responsabilidade

Solidariedade e cooperação

Hábitos de estudo e trabalho

Leitura como fonte de conhecimento;

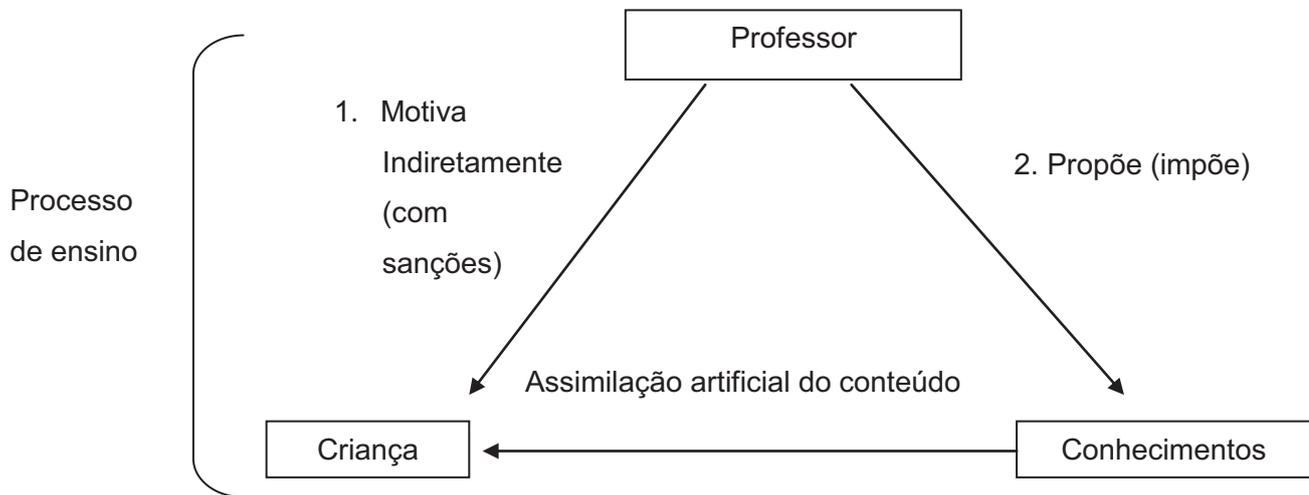
Trabalho em equipa

Autonomia

Curiosidade intelectual e espírito crítico

Anexo II – Esquemas modelos de ensino/aprendizagem

Evidência nº 1 - Modelo Tradicional de Ensino (Cabanas, 1995:83)



Evidência nº 2 - Modelo Funcional de Aprendizagem (Cabanas, 1995:84)



Anexo III – Caracterização das crianças/alunos

Evidência nº 1 – Caracterização do grupo de crianças (Educação Pré-escolar)

Partindo da caracterização do grupo feita neste início de ano letivo pela educadora, farei neste momento uma caracterização do mesmo grupo para verificar as transformações, as evoluções e as perspetivas futuras.

Além disso, é importante referir que esta caracterização do grupo pretende constatar o nível de evolução das crianças, nas diferentes vertentes, do desenvolvimento infantil.

Esta caracterização permite-nos ainda recuperar todo o trabalho realizado até ao momento e constitui, em si, um bom estímulo para as actividades futuras, já que, inevitavelmente, o grupo, nesta faixa etária, é alvo de grandes transformações, na sua maioria positivas, e que são fruto da idade, das relações, do ambiente e do trabalho efetuado.

Relativamente ao **Domínio Sócio-afectivo** o grupo continua cada vez mais dinâmico, espontâneo e crítico. A nível da socialização, algumas crianças ainda não conseguem gerir as situações de conflito e de resolução de problemas, recorrendo por isso ao auxílio do adulto (N, G, A, C, P, F). Constantemente vêm “fazer queixa” do outro e esperam a intervenção do adulto. Por vezes tentam também atribuir a culpa a outra criança (ao F, principalmente).

Continuam a existir crianças que desempenham papéis de liderança (os mesmos referidos na caracterização anterior), como é o caso da BB, B C, MG, T L, F, B, S, e outras que assumem um papel mais “submisso” de “seguidores” dos líderes MQ, A B, G, A, O.

O grupo é bastante autónomo na refeição assim como nos momentos de higiene diária. Embora alguns se revelam ainda bastante preguiçosos à hora do almoço (B, ACP, D, A B, M, N e F).

Algumas crianças continuam a precisar de trabalhar mais a sua capacidade de iniciativa, evitando desta forma estarem constantemente à espera da indicação do adulto.

Demonstram atitudes de respeito pelos seus pares e pelo adulto, gostam de ajudar e cooperar no que podem (ex. G - “Queres que te aperte a bata, T?”, T- “Sim,

pode ser, obrigada!” ou “Apertas-me os cordões? – P ” Anda, vou ensinar-te a apertar os cordões” – MQ).

O grupo, de uma forma bastante global tolera bem a frustração, mostrando atitudes de superação das dificuldades à exceção do N que ainda revela bastantes dificuldades neste campo. Uma ou outra criança revelam também alguma relutância em admitir que falham /erram, como é o caso da S e da P, mostrando-se tristes, por vezes até chorando e com dificuldade em “dar a volta” à situação.

Nota-se no grupo alguma resistência às intervenções da AC em grande grupo, que na maioria das vezes, se transformam em risos e comentários menos agradáveis por parte dos colegas, devido ao conteúdo das mesmas. Esta situação é reprimida pelo adulto de uma forma natural e tentando fazer perceber que somos todos diferentes e que a opinião da AC não tem de ser obrigatoriamente igual à de todos os outros.

Todos eles participam ativamente na vida do grupo em momentos do dia-a-dia como o facto de serem responsáveis por determinadas tarefas todos os dias.

No Domínio Motor, quanto à Motricidade Fina, o grupo encontra-se mais desenvolvido sendo que têm evoluído bastante a nível de recorte e de manuseamento de materiais cada vez mais minuciosos. Grande melhoria no A, AC e TL, se bem que devam continuar a trabalhar bastante esta área. Com alguma dificuldade ainda o N, o G e o M.

A nível de motricidade global, o desenvolvimento continua a ser mais relevante a nível qualitativo. O desenvolvimento vai-se processando mais devagar no plano quantitativo, em proveito de uma harmonização das proporções do corpo. Continuam a aperfeiçoar padrões motores básicos. Ocorrem também padrões mais complexos do movimento (pé coxinho, por exemplo) aumentando também a força e a velocidade dos mesmos.

A maioria das crianças tem preferência pelo lado direito, no entanto, este domínio ainda precisa de ser bastante trabalhado pois há crianças que constantemente alternam as duas mãos, por exemplo, no recorte (A, AC).

Relativamente à lateralidade, existem já algumas situações em que algumas crianças são capazes de distinguir a direita da esquerda, precisando no entanto ainda de bastante treino. As noções de direita e esquerda estão um pouco mais consolidadas sendo que apresentam ainda bastante dificuldade no reconhecimento da direita e da esquerda o A, o E, o F, o D, o T L, o M e o N, sendo que outros ainda se baralham (AC, J, M e T), pelo que ainda há ainda necessidade de grande trabalho neste aspeto.

Há necessidade ainda, em alguns casos, de usar pontos de referência. Ainda que o grupo pare para pensar e hesite um pouco, a verdade é que em termos evolutivos esta é uma etapa em aquisição mas que tem tido uma evolução bastante positiva.

Em termos de esquema corporal, as maiores dificuldades continuam a manifestar-se ao nível do pé-coxinho, já que algumas crianças sentem maiores reservas no equilíbrio, e na coordenação dos membros superiores e inferiores, quando solicitados simultaneamente.

Por outro lado, ao nível da estruturação espacial, e mediante os exercícios já realizados, foi possível observar que todas as crianças conseguem, de facto, encontrar uma determinada localização, numa fileira, se tiverem pontos de referência. Sem este recurso, e depois de espalhadas no ginásio, as crianças apresentam maior dificuldade em voltar aos seus lugares. De qualquer forma, esta vertente será reforçada e prevê-se evoluções já que as crianças ainda não interiorizaram bem a dinâmica.

Por outro lado, a motricidade fina apresenta-se bastante mais afinada. Além de segurarem os instrumentos da plástica corretamente, revelam maior vontade de levar a cabo atividades ligadas a esta área. Por outro lado, a representação da realidade é cada vez mais uma constante e a apresentação de trabalhos cuidados também. Ainda assim, e a curto prazo será importante reforçar esta vertente, estimulando continuamente o grupo e em especial crianças como A C, G, F, T, T, N, TL).

Relativamente ao **Domínio Cognitivo** pude verificar que, ao nível do domínio matemático, a evolução das crianças acontece de forma bastante equilibrada. O grupo não apresenta dificuldades de maior na exploração de diferentes conteúdos, designadamente na aprendizagem das noções de curto/comprido e estreito/largo.

A tabela de dupla está perfeitamente interiorizada pelo grupo sendo que apenas a AC apresenta ainda, por vezes, alguma dificuldade em cruzar os dados.

Ao nível do conceito de número, o grupo tem reagido positivamente à sua abordagem. A maior parte das crianças do grupo reconhece os algarismos e é já capaz de os representar graficamente, com especial destaque para o N, G, BB, MQ, S e T. Pretende-se a curto prazo reforçar o trabalho com os números, a sua respetiva quantidade, e as operações de adição e subtração. Apesar da maioria das crianças saber contar, esta ação é intuitiva ou condicionada pela memorização da sequência numérica. Algumas crianças lidam já muito bem com pequenas somas como é o caso do J, S, BB, D.

Em termos de orientação, as crianças apresentaram progressos ao nível da lateralidade já que reconhecem, a maior parte das vezes, a direita e a esquerda, mas ainda com o apoio de pontos de referência.

O conceito de espaço permanece em aquisição e consolidação. Todas as áreas são identificadas pelas crianças que se movimentam perfeitamente à vontade entre elas. Noções como em cima, em baixo, fora, dentro, aqui, ali, atrás, à frente, estão perfeitamente consolidadas em todo o grupo. O conceito de tempo está cada vez mais desenvolvido. A maior parte das crianças já tem uma noção organizada e clara do tempo sendo que alguns ainda demonstram hesitações e dúvidas (AC, G e E).

Há no grupo ainda algumas crianças que continuam a mostrar alguma timidez que camufla as suas reais capacidades, dificultando a avaliação das mesmas (G, ACP, O, BC).

De acordo com Piaget, citado por Papalia (2001), o grupo encontra-se no estágio Pré-Operatório do desenvolvimento cognitivo. Consequentemente importa perceber as mudanças observadas ao nível da função simbólica, evidenciada pela imitação diferida, jogo simbólico e linguagem; da compreensão da causa e efeito e da Teoria da Mente que, resumidamente, *inclui algum conhecimento dos seus próprios processos de pensamento, alguma capacidade para distinguir acontecimentos reais e imaginários, compreensão de que as pessoas podem apresentar falsas crenças e capacidade para distinguir a aparência da realidade* (PAPALIA, 2001: 345).

Portanto, ao nível da função simbólica, foi possível constatar pela observação que o jogo simbólico está intensificado dado que, paralelamente, também o grau de concentração aumentou. Ou seja, a partir do momento em que as crianças interiorizaram a dinâmica da sala, em termos de sequencialidade temporal, e compreenderam que há um momento de atividade orientada e um momento de brincadeira espontânea, rapidamente atribuíram aos jogos um nível de concentração e de faz-de-conta muito mais ativo, abstraindo-se, repetidamente, dos contextos exteriores ao seu mundo de brincar (no passado, durante algumas observações efetuadas, as crianças paravam de imediato o que estavam a fazer, por vergonha ou curiosidade, porque sentiam a presença do adulto, atualmente, e frequentemente, a minha presença não interfere na sua ação; além disso, elevam o tom de voz quando brincam e vivenciam intensamente os papéis que assumem, revelando, muitas vezes, características que em grande grupo aparecem despercebidas, como por exemplo a facilidade em comunicar com os seus pares que surge totalmente inibida quando solicitada em trabalho conjunto). Assim sendo, a área da casinha e da biblioteca continuam a ser o grande suporte da imitação diferida.

Portanto, em termos gerais podemos, desde já, constatar que houve uma evolução ao nível da interiorização do conceito de jogo simbólico, já que as crianças encontram-se bastante mais envolvidas nas brincadeiras e, paralelamente, verifica-se,

também, um progresso na capacidade de concentração, tanto nas atividades orientadas como nas espontâneas.

Continuamente, sente-se também que há uma maior coesão do grupo ao nível da convivência e no cumprimento das regras da sala. Se anteriormente as crianças sentiam a necessidade de testar os limites continuamente, presentemente, estas movimentam-se e manifestam-se na sala de uma forma muito mais autónoma e respeitando todos os parâmetros intrínsecos à sala (por exemplo, atualmente, e estando o projeto em pleno desenvolvimento com grupos, tarefas e muito trabalho manual, nos momentos de transição, percebe-se nas crianças um entrosamento e um espírito cooperativo em que cada um respeita o seu espaço e, paralelamente, questionam tudo o que está a acontecer). Além disso, o respeito pelo número de crianças em cada área deixou de ser um dilema e passou a ser uma norma, tranquilamente interiorizada.

Interligado com a temática anterior, surge também a questão de testar os adultos, ou seja, se antes algumas crianças tentavam obter o que pretendiam, questionando todos os adultos da sala, hoje em dia esta tendência foi anulada, por um lado porque sente-se que há, de facto, um aumento de maturidade, a este nível, e por outro porque, também os adultos, adotaram estratégias de trabalho e relação comuns a todos.

Ainda de acordo com o estágio Pré-Operatório de Piaget, citado por Papalia, importa recuperar as limitações de concentração, egocentrismo e animismo e perceber até que ponto houve uma evolução e de que forma. Portanto, ao nível do egocentrismo, e depois de várias atividades que visaram o exercício da concentração, da paciência e da escuta, posso dizer que houve uma evolução positiva, designadamente, ao nível do trabalho em grande grupo. A maioria das crianças conseguem escutar o amigo, esperar pela sua vez com o braço no ar e participar quando solicitadas, no entanto, e tendo em conta as características da faixa etária, importa referir que há ainda muito trabalho a fazer. Apesar de o grupo apresentar uma melhoria a este nível, a verdade é que em inúmeras ocasiões, algumas crianças manifestam um forte egocentrismo (nalgumas atividades solicitadas, em que se pretendia explorar o trabalho em equipa e o espírito de cooperação, as crianças não só não foram capazes de respeitar e colaborar com os seus parceiros de trabalho como transformaram essa concentração pessoal num impedimento à concretização correta da atividade). Consequentemente, e apesar do trabalho contínuo, há ainda muitas crianças que precisam de melhorar a sua capacidade de escutar os amigos, esperar pela sua vez e que, repetidamente, interrompem os outros com frases como

“E eu?”, “Eu ainda não fui” e “Agora sou eu”, ou simplesmente falando como se “não houvesse amanhã”.

De qualquer forma, é importante frisar que este comportamento é bastante notório num pequeno grupo de crianças (F, M, G, F e N) já que a maioria dos elementos do grupo, está já numa fase evolutiva.

Relativamente ao animismo, as crianças, nas suas brincadeiras, continuam a misturar a fantasia e a realidade de uma forma bastante saudável e, por isso, atribuem vida e características aos objetos, ainda assim, foi já possível estabelecer uma ponte coerente entre a realidade e o imaginário.

No que concerne à característica de centração, foi possível observar uma grande evolução ao nível da marcação das áreas para onde vão trabalhar. Se por um lado, temos uma tabela cuja dificuldade consistia em cada criança colar a sua fotografia numa quadrícula dentro da área que pretendia, e para isso bastava-lhe que memorizasse a cor da respetiva área. Para além disto, esta tabela não permitia que no final do dia tivéssemos o registo das áreas que as crianças haviam procurado, não conseguíamos perceber se frequentavam todas as áreas de igual modo ou se pelo contrário, as suas preferências incidiam sobre as mesmas áreas deixando outras por explorar. Foi então que surgiu uma nova tabela.

É, também, de notar a marcação das presenças, que se preenche logo que a criança entra na sala, pela assinatura do “caderno das presenças”, dado que este é um exercício diário e, por isso, atualmente, um processo interiorizado.

Segundo Papalia (2001), *Piaget caracterizou muito do discurso precoce como egocêntrico, mas a investigação recente indica que as crianças aprendem pragmática e envolvem-se no discurso social mais cedo do que ele pensava*. Portanto, no **Domínio da Linguagem** também se nota alguma evolução, nomeadamente em termos comunicacionais. No seu quotidiano, as crianças manifestam a mesma vontade de comunicar que eu já conhecia do passado ano, no entanto, agora são, mais, capazes de formar um discurso coerente e estabelecem um raciocínio na transmissão do pensamento. Ou seja, ainda que estes conhecimentos tenham sido incutidos gradualmente, a verdade é que as crianças apresentam-se muito mais sensíveis em estabelecer juízos críticos e sentem-se já à vontade para fazer a ligação das temáticas em termos de causa e efeito, não se inibindo ou envergonhando de explicar determinados fenómenos por palavras suas.

De qualquer forma, observa-se ainda a necessidade de estímulo vocabular dado que a solitação de ideias e sugestões é ainda recebida, pelo grupo, com alguma relutância, no entanto, é importante frisar que algumas crianças sentem-se à

vontade com jogos de palavras. Neste âmbito, existem no entanto ainda algumas lacunas de linguagem em alguns casos específicos.

O contínuo trabalho assente em lengalengas, rimas, contos e prosas tem sido um grande aliado no incentivo do grupo e a partir deste percebe-se que as crianças, de facto, têm um gosto pelo uso da palavra e respetivos jogos.

Quando colocadas atrás do fantocheiro, as crianças conseguem expandir-se no diálogo de faz-de-conta, por um lado porque, efetivamente, o seu nível linguístico assim o permite sendo que muitas vezes, as que se revelam mais extrovertidas (M, S, M Q, M, B B, C, M, J, A, E) organizam “espetáculos” e sentam os amigos em frente ao fantocheiro para que possam assistir. Por vezes recontam histórias que conhecem, outras vezes inventam novas histórias, mas grande parte das vezes representam situações do quotidiano, imitam adultos e assumem papéis sociais.

É, ainda, importante referir que as crianças, autonomamente, continuam a explorar as dimensões da comunicação através de conversas intermináveis à hora da refeição, durante as brincadeiras espontâneas na sala, durante a higiene na casa de banho, entre si e com os adultos, contribuindo, grandemente, para um enriquecimento fonético e gramatical.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, refiro-me mais concretamente ao nível fonético, as crianças que apresentavam algumas dificuldades na pronúncia de determinados fonemas têm apresentado algumas melhorias, nomeadamente no //r// e no //lhe//. Relativamente à consciência silábica, propus duas atividades (ver evidência nº 11 e 12) com esta finalidade e pude observar que a maioria das crianças não apresenta dificuldades.

Relativamente ao *monólogo colectivo* nota-se que as crianças estão muito mais focalizadas nas atividades e nas suas participações orais, dado o aumento da concentração e capacidade de atenção. Algumas crianças não deixam, no entanto, de dispersar quando falam ou fazer uma intervenção desadequada para o que está a ser tratado no momento. Porém, é importante sublinhar uma melhoria ao nível das interações coletivas, pois verifica-se que no acolhimento as crianças agem cada vez menos por impulso e são capazes de aproveitar a história de algum amigo para contar uma situação pessoal semelhante.

Em relação à expressão musical, as crianças mantêm o especial gosto pela aprendizagem de músicas e quando aprendem uma nova cantiga, relembram-na durante bastante tempo.

No que diz respeito à abordagem à escrita, a AC consegue já escrever o seu nome. Com a caligrafia cuidada temos a ACP, BB, F, M, N, O, TL). Com uma caligrafia muito boa podemos referir a G, B, BC, D, M.

Verifica-se também, que as crianças utilizam preposições, ligadas às relações temporais, nomeadamente “ontem, hoje, antes”. As principais dificuldades sentidas ao nível da pronuncia continuam a ser as das consoantes //r//, //l// e em grupos consonânticos como “LHE”, “NH” e “SH”.

O G continua a aumentar a sua comunicação verbal com o adulto facto que se revela bastante positivo pois é agora possível apercebermo-nos de alguns aspetos até então impercetíveis. O G ainda faz a troca do “L” pelo “R”, como por exemplo na palavra “Lili”, que diz “Riri”, sendo que se tem esforçado por corrigir esta situação.

Sempre que se pronuncia uma palavra nova e as crianças não percebem, elas questionam logo acerca do seu significado, o que remete para a contínua curiosidade e interesse na aquisição de palavras novas. A AC continua a ser uma exceção do grupo uma vez que possui ainda dificuldades na compreensão do discurso e posteriormente na organização do próprio discurso para se exprimir. O resto do grupo com a exceção da criança referida escuta as palavras com uma compreensão cada vez maior e demonstram muito interesse pelas que trazem novidades fonéticas, sendo por isso, as lengalengas, trava-línguas e histórias, atividades que o grupo aprecia bastante.

São capazes de elaborar textos baseados nas experiências que vivem no seu quotidiano.

A nível da sequência lógica da narrativa, a maioria do grupo não demonstra dificuldades em seguir uma história, mesmo que esta não seja ilustrada e continuam possuidores de uma grande capacidade analítica, uma vez que, são capazes de descrever aspetos da história que lhes marcam mais com alguma precisão. Outro aspeto que é importante realçar prende-se com o facto de algumas crianças deste grupo como é o caso da B, BB, MG, P, TL, A e JD, possuírem raciocínio irreversível, ou seja, são capazes de partir de um ponto (início, meio ou no final) e fazer a correta sequência da história, sem interpelar os vários acontecimentos. No entanto, a AC continua a sentir dificuldades neste campo pois não conseguem recontar a história ou acrescentar alguns pormenores importantes. O E apresentou algumas melhorias neste aspeto mas continua a inibir-se bastante quando questionado em situações de grande grupo evitando ao máximo responder ao adulto.

Ao nível do **Domínio moral**, pude constatar que no que concerne em aceder a pedidos, percebe-se que o grupo também já deu um passo evolutivo, ou seja, ainda que haja, efetivamente, algumas crianças em que seja necessário moldar os comportamentos através de punições ou privações (M, F e N), a verdade é que, no global, o grupo age e reage positivamente sempre que o adulto faz algum pedido.

Sendo um grupo extenso e ativo, podemos satisfatoriamente observar que a dinâmica da sala está mais tranquila e apaziguada, relativamente à um ano atrás, as crianças apresentam-se mais tranquilas e interiorizaram bem as regras da sala. Nota-se que com o aumento da concentração e atenção também a conduta das crianças se tornou mais equilibrada. Claro está que, há dias em que se nota maior instabilidade, mas retrocedendo no tempo há, de facto, uma melhoria na qualidade das atitudes e uma maior consciencialização do grupo, que recebe muito bem as pequenas conversas levadas a cabo em grande grupo. Consequentemente continuam a ter muito em conta aquilo que os pares pensam e, atualmente, é também perceptível a grande consideração pela opinião dos adultos (quando entram em conflito, ficam apaziguados se o adulto desdramatizar a situação e der a sua opinião em relação ao que foi dito).

Evidência nº 2 – Caracterização da turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino

Básico

A turma é constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas com 5 e 6 anos de idade todas a completar 6 anos até Dezembro de 2011. Das 25 crianças que frequentam esta turma, 7 delas auferem de subsídio escolar, 6 do escalão B e 1 do escalão A.

No final deste período letivo entrou um aluno novo transferido de outro agrupamento.

Todos os alunos da turma demonstram interesse e participação e encontram-se todos ao nível do 1.º ano.

Em relação ao trabalho escolar, no geral, todos os alunos se mostram interessados e participativos nas atividades propostas, mas com alguma discrepância no que concerne ao ritmo de trabalho.

Uma parte destes alunos revela hábitos de trabalho e de estudo, por exemplo, ao procurarem informação adicional sobre uma determinada temática ou ao fazerem mais trabalhos do que aqueles que são pedidos. Em alguns casos pontuais, verifica-se algum descuido no que se refere à orientação e acompanhamento da escolaridade do educando, por parte dos pais, o que poderá refletir-se, de forma menos positiva, no aproveitamento escolar.

Grande parte dos alunos são assíduos e pontuais, no entanto, cerca de 5 alunos da turma não respeita, ainda, o horário de entrada na sala. Quando faltam, por motivo de doença ou necessidade de acompanharem os pais, nem sempre têm o cuidado de informar a professora.

Todos têm bom relacionamento com a professora, com todos os colegas e restante comunidade educativa.

Após uma análise dos processos individuais dos alunos preenchidos pelos Encarregados de Educação, foi possível recolher alguns dados relativos ao seu historial escolar, de saúde, hábitos, atividades extracurriculares, meio sociocultural e interesses. Estas referências foram utilizadas para a caracterização do contexto educativo dos alunos.

Os alunos vivem com os pais biológicos à exceção de 3 alunos que moram apenas com um dos pais, por motivo de separação ou divórcio. Na maioria, as mães são as encarregadas de educação dos alunos desta turma.

Em termos socioeconómicos a maior parte dos alunos pertence a agregados familiares da classe média. As restantes famílias desenvolvem profissionalmente atividades liberais ou, ainda, em prestações de serviços.

Em termos culturais os pais dos alunos dispõem de um nível cultural que podemos considerar médio/alto, variando do 4º ano à licenciatura e mestrados, destacando-se, porém, estes últimos graus em termos percentuais.

Relativamente ao ano anterior, muitos alunos deixaram de frequentar os A.T.L.

Neste momento, 2 alunos frequentam o estabelecimento X e 4 o estabelecimento Y. No entanto, frequentam atividades extracurriculares nesta e noutras instituições, como é o caso da natação.

PROBLEMAS REAIS DA TURMA

Com base nas observações efetuadas durante as aulas lecionadas e tendo ainda em consideração alguns trabalhos realizados pelos alunos, pode concluir-se que a turma, não apresenta nenhum problema específico evidente, no que se refere a competências de aprendizagem.

A turma tem, de um modo geral, bons resultados nas diferentes áreas curriculares. No entanto, alguns aspetos, principalmente a nível da Língua Portuguesa, necessitam ser melhorados tais como a caligrafia e a expressão oral.

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO/MEDIDAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Embora não sejam, ainda, relevantes, as dificuldades de alguns alunos da turma, tentarei proporcionar atividades que conduzam ao trabalho dos conteúdos propostos para o 1º Ano de escolaridade, tendo em conta, sempre que possível, propostas de trabalho dos alunos que tenham em conta os seus gostos, interesses e competências para que façam aprendizagens significativas, por isso, pretendo que os conteúdos abordados se relacionem com a realidade de cada aluno de forma que estes adquiram o gosto pelo conhecimento.

Neste sentido, considero que as metodologias a adotar deverão ser ativas, dinâmicas, inovadoras e flexíveis, de acordo com as características dos alunos e da própria instituição, visando, essencialmente, atender às diferenças dos alunos, e contribuir decisivamente para a autonomia crescente dos mesmos.

Faço referência à diferenciação pedagógica, neste caso concreto, à tutoria de pares. Esta estratégia consiste no trabalho conjunto dos pares, isto é, no ensino e na aprendizagem aluno – aluno.

Somos confrontados, algumas vezes, com a dificuldade em adequar a nossa linguagem, de adultos, aos conteúdos que pretendemos abordar. O que acontece é que o mesmo conteúdo exposto de diferente forma pelos pares, pode ser melhor

assimilado e compreendido. Isto porque, o vocabulário utilizado pelos pares pode ser mais simples, mais adequado à realidade em que vivem e convivem, e, por conseguinte, facilitar a compreensão do conteúdo exposto.

Assim, para este Projeto Curricular de Turma, definiram-se as prioridades que abaixo se enunciam:

- Desenvolver capacidades instrumentais, cognitivas, afetivas, sociais e atitudinais dos alunos;

- Aumentar as possibilidades de sucesso educativo dos alunos articulando a sequência das aprendizagens e superando as dificuldades por eles evidenciadas;

- Proporcionar um ensino mais individualizado;

- Melhorar a atenção e concentração;

- Desenvolver o interesse pelo estudo e pelas atividades escolares;

- Desenvolver hábitos e métodos de trabalho;

- Desenvolver o sentido de responsabilidade;

- Criar hábitos de leitura;

- Desenvolver a autonomia e independência;

- Incrementar o trabalho cooperativo;

- Fomentar a consciência cívica e moral – saber agir;

- Desenvolver o espírito de tolerância e de solidariedade;

- Aprender a ser e a estar;

- Defender a natureza e o meio ambiente;

- Reforçar a ligação Escola -família -Comunidade;

- Atingir as competências gerais do ensino básico;

- Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular.

A avaliação dos alunos será feita, tendo sempre presente o esforço despendido e o caminho percorrido.

Neste sentido, serão adotadas as seguintes estratégias:

- Respeito pelo ritmo de cada aluno, proporcionando um ensino o mais individualizado possível.

- Diferenciação de métodos de ensino.

- Individualização de tarefas específicas para combater as dificuldades.

- Valorização da participação oral.

- Utilização de uma metodologia ativa e de uma pedagogia diferenciada.

- Comunicação de forma clara e pausada, mantendo sempre o contacto visual.

- Antes do início de uma tarefa, explicar ou recordar quais os comportamentos esperados e necessários para a sua realização.

- Valorização da criatividade.

- Promoção da interação social da aprendizagem de modo a que os alunos, com um nível de desempenho mais seguro, possam cooperar com aqueles que denotam maiores dificuldades.

Por fim, e sabendo que estas são apenas algumas das propostas e estratégias possíveis para melhorar o desempenho da turma irão também requisitar livros semanalmente na biblioteca móvel – sala, com o objetivo de incutir nos alunos hábitos de leitura e enriquecer o seu vocabulário, quer através da oralidade quer através da escrita.

Implementar-se-ão ao longo do ano letivo diversas atividades no âmbito do Plano Nacional da Leitura – PNL, bem como ao Ensino das Ciências Experimentais.

COMPETÊNCIAS

Competências gerais

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.

- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

- Desenvolver a integração no grupo e a capacidade de se expressar e comunicar.

- Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns.

- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

Competências específicas

- Reconhecimento da utilização dos recursos nas diversas atividades humanas e como os desequilíbrios podem levar ao seu esgotamento, à extinção das espécies e à destruição do ambiente.

- Participação em atividades lúdicas de investigação e descoberta e utilização de processos científicos na realização de atividades experimentais.

- Capacidade de usar o conhecimento da língua como um instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.

- A compreensão global dos números e das operações e a sua utilização de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações.

- A aptidão para efetuar cálculos mentalmente, com os algoritmos de papel e lápis.

- A aptidão para dar sentido a problemas numéricos e para reconhecer as operações que são necessárias à sua resolução, assim como para explicar os métodos e o raciocínio que foram usados.

- Sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada.

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a Criatividade de modo a integrar novos saberes.

- Desenvolvimento da convivência cívica (trabalhos em equipa, cooperação, solidariedade, partilha, espírito crítico)

- Capacidade para pesquisar e selecionar informação.

- Predisposição para a entreatajuda na organização de materiais recolhidos.

- Relacionar-se e comunicar com os outros.

- Explorar diferentes formas e atitudes corporais.

- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor.

Áreas curriculares disciplinares

Ver a planificação mensal/anual

Áreas curriculares não disciplinares

Neste ano letivo, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), do 1.º Ciclo, são transversais, sendo por isso incorporadas em todas as outras Áreas Curriculares Disciplinares.

Estudo Acompanhado

Visa, principalmente, promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Trata-se de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, de acordo com o pressuposto de que aprender, por exemplo, a consultar

diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou a organizar trabalhos originais constitui um objetivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam.

Competências gerais:

- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Formação Cívica

É um espaço privilegiado para o desenvolvimento de educação para a cidadania, recorrendo nomeadamente ao diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e questões relativas à sua participação, individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade.

Competências gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

Área de projeto

O objetivo central da Área de Projeto é envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção.

Competências gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES EM RELAÇÃO À TURMA

O projeto curricular visa atingir não só o sucesso escolar dos alunos, a saber, o sucesso académico por estes adquirirem os necessários saberes curriculares mas também por conseguirmos criar uma cultura de cidadania por conduzir à melhoria de comportamentos em relação ao (s) outro (s) em diferentes contextos sociais.

O Projeto de Educação para a Saúde, pretende dinamizar atividades que promovam a saúde individual e/ou coletiva de todos os que fazem parte da comunidade educativa articulando as iniciativas entre os diferentes ciclos de escolaridade. As áreas prioritárias são: Alimentação e Atividade Física, Sexualidade e Violência em Meio Escolar transversais a todo o Agrupamento as escolas desenvolvem ainda os projetos referidos no Plano Anual de Atividades.

Em cada período letivo, na reunião do Conselho de docentes de estabelecimento é feita uma reflexão conjunta sobre as dificuldades reveladas por cada aluno nas diferentes áreas curriculares e nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

ESTRATÉGIAS A PRIVILEGIAR / METODOLOGIAS A ADOPTAR

De acordo com as características e ritmo da turma serão aplicadas as seguintes estratégias:

- Aulas diretas e indiretas, trabalhos individuais ou de grupo e ainda coletivos, visitas de estudo, pesquisa nos manuais escolares, atividades com a colaboração da família.

- Variar os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de conteúdos.

- Diversificar as modalidades de tipos de trabalhos escolares.

- Partir dos conhecimentos e experiências dos alunos para uma melhor integração de novos saberes.

- Fornecer métodos de trabalho e técnicas a utilizar no processo de aprendizagem para permitir um maior desenvolvimento na autonomia dos alunos.

- Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

- Valorizar todas as experiências, saberes empíricos e escolares dos alunos.

- Dar importância aos interesses de cada aluno.

- Proporcionar a aprendizagem cooperativa, a fim de fomentar o respeito, a tolerância, a colaboração, a responsabilidade e a autoestima.

- Criar materiais de suporte para que os alunos com mais dificuldades possam ter sucesso e se sintam mais autónomos sem se sentirem dependentes dos seus pares ou professora.

- Criar na sala de aula um clima de autoconfiança, de autoestima de a que os alunos se sintam integrados para poderem partilhar e repartir os seus saberes.

É intenção, acompanhar os alunos que revelam mais dificuldades. Esse acompanhamento deve ter como base um apoio pedagógico acrescido em termos individualizados e deverá ser questionado com uma avaliação formativa frequente, de forma a aquilatar do sucesso das medidas aplicadas. Como as dificuldades destes alunos se centram nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, deve aí ser desenvolvido um esforço maior.

Este tipo de trabalho será desenvolvido sempre que se achar necessário e oportuno.

As T.I.C. serão trabalhadas transversalmente ao longo do ano letivo, não podendo dentro da escola ser utilizada a internet como forma de pesquisa, pois este ano letivo, ainda, não existe.

A educação sexual será dada ao longo do ano.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Este ano as atividades de enriquecimento curricular existentes são: Inglês, Religião e Moral, Música e Expressão e Educação Físico-Motora.

Instrumentos/Formas de avaliação:

- Assiduidade e Pontualidade
- Ser portador do material indispensável à aula
- Participação no trabalho de grupo
- Interesse / Empenho
- Iniciativa
- Participação nas atividades
- Organização / Métodos de trabalho
- Ritmo de trabalho
- Autonomia
- Criatividade
- Sentido estético e artístico
- Domínio da expressão oral
- Domínio da expressão escrita
- Aplicação de conhecimentos
- Capacidade de análise e de síntese
- Curiosidade
- Fichas de trabalho
- Fichas de verificação de conhecimentos;
- Progresso realizado ao longo do ano

Formas de avaliação

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica conduz à elaboração e adequação ou reformulação do Projeto Curricular de Turma, adotando estratégias de diferenciação pedagógica e facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional;

É uma avaliação descritiva feita no início do ano e/ou de cada unidade de estudo.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa como reguladora do ensino aprendizagem requer utilização de variedade de instrumentos e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Permite, ainda que, sob proposta do professor titular de turma, coordene recursos educativos existentes de modo a encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos com o apoio.

A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Destinada a informar o professor, o aluno e o encarregado de educação sobre a qualidade do processo ensino aprendizagem e sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo.

É uma avaliação descritiva sistemática e contínua.

Associada à avaliação formativa estará a auto-avaliação. Pretendo que o aluno, desde o início do ano letivo, participe na sua avaliação. Nos primeiros momentos esta será de uma forma oral e depois através de grelhas. Esta prática levará o aluno a uma maior autonomia e permitirá o desenvolvimento da sua responsabilidade neste processo. Desta forma, o aluno tomará consciência das suas dificuldades e poderá procurar ultrapassar as mesmas.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem como finalidades informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área disciplinar e não disciplinares e tomar decisões sobre o percurso escolar do discente.

A avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

É uma avaliação ordinária no fim de cada período letivo.

Avaliação Periódica - Avaliação do 1º Período

A maioria dos 25 alunos da turma foi capaz de adquirir as competências delineadas para este período e em todas as áreas curriculares.

Ao nível da **Língua Portuguesa**, os alunos demonstraram ser capazes de, responder a questões de interpretação de textos narrativos e exposições orais; expressar-se criticamente perante os temas abordados; interesse pela leitura e escrita; capacidade de recontar e reinventar histórias e situações vividas; reconstruir palavras por combinação de fonemas; contar o número de sílabas de uma palavra; reconhecer globalmente palavras frequentes; fazer corresponder letra/som para ler palavras desconhecidas; copiar palavras e frases em letra manuscrita; transcrever de letra impressa para letra manuscrita; escrever corretamente palavras frequentes; escrever palavras e pequenas frases.

Foi de notar grande evolução ao nível da escrita, sobretudo porque no início do ano letivo, este grupo de crianças apenas sabia escrever o seu primeiro nome com letra de imprensa e no final deste período letivo não só escrevem o seu nome completo com letra manuscrita, como palavras com as cinco vogais e as consoantes “p”, “t”, “l”, “m”, “c” e “v”. Esta conquista foi conseguida através do método sintético-analítico do ensino da leitura e da escrita, de estratégias ativas de aprendizagem (ex. caixa de areia, escrever no ar...) e da constante consolidação das aprendizagens, através de exercícios, atividades e jogos. Estas atividades, entre outras, promoveram, também, o gosto pela leitura e escrita (hora do conto, biblioteca móvel).

No que diz respeito à leitura, este grupo também demonstrou ter evoluído. Notou-se uma maior facilidade em juntar as consoantes com as vogais, formando sílabas e palavras a partir da aprendizagem da consoante “l”.

A justificação poderá estar na caracterização fonética dos sons, pelo facto de as consoantes “p” e “t” serem consoantes oclusivas e “l” ser fricativa, líquida, ou seja, o modo de articulação desta consoante com as vogais dá-se de um modo mais natural, pois há uma relação entre elas.

Ao nível da **Matemática**, de um modo geral, os alunos demonstraram ser capazes de, explicar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; justificar os resultados matemáticos obtidos; representar informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de registos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos); situar-se e exprimir a sua posição no espaço, em relação aos outros e aos objetos (à esquerda, à direita, em cima, em

baixo, atrás, à frente, entre, dentro, fora, antes, depois); classificar, comparar, transformar e descreve objetos, justificando os critérios utilizados; distinguir entre interior, exterior e fronteira de um domínio limitado por linha poligonal fechada; realizar contagens progressivas e regressivas; identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número; usar a adição nos sentidos de combinar e acrescentar; usar a subtração nos sentidos de retirar, comparar e completar.

Na área curricular de **Estudo do Meio**, a turma demonstrou ser capaz de, manifestar conhecimentos e sentimentos através de: pinturas, desenhos etc.; conhecer modificações do seu corpo e dos outros como a queda dos dentes de leite etc.; conhecer-se a si próprio ao nível da sua identificação e filiação; descrever, de forma estruturada ações e atividades passadas com amigos e familiares em diferentes contextos como festas férias, etc.; inter-relacionar aspetos da vida em sociedade, reconhecendo regras de convivência social, de respeito pelos outros e de diálogo; identificar algumas normas de higiene ao nível da alimentação, do vestuário e dos espaços de uso coletivo.

Nas **Áreas de Expressão**, apenas as áreas da Expressão Dramática e Expressão Plástica foram desenvolvidas em sala de aula, por haver professores especialistas para as áreas de Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão Musical.

Relativamente à área da Expressão Dramática foram implementadas atividades com vista ao desenvolvimento da expressão corporal, enquanto forma de linguagem, uma vez que se havia sentido, no início do ano letivo, alguma dificuldade por parte dos alunos em se expressarem perante a turma. Na área da Expressão Plástica, os alunos demonstraram criatividade nos seus trabalhos, embora haja necessidade de no futuro desenvolver mais atividades que contemplem esta capacidade.

Dois alunos desta turma, a M. G. e o T. A, apresentam níveis de concentração /atenção inferiores quando comparados com a turma. Esta dificuldade reflete-se no seu desempenho, tornando-se mais lentos na realização das atividades propostas e necessitando de constante apoio da professora. Dever-se-á encontrar estratégias para colmatar esta dificuldade dos alunos em acompanhar o ritmo de trabalho da turma. No início do ano letivo, aluna A.P. também tinha um ritmo de trabalho inferior relativamente à turma, no entanto, à data deste projeto curricular de turma, a aluna demonstra alguma evolução, devendo continuar a desenvolver-se com ela estratégias para melhorar o seu desempenho.

A aluna A. C. necessita de desenvolver a autoestima, pois apresenta sinais de frustração perante as dificuldades.

Há alunos que se destacam pela participação constante e iniciativa no trabalho, são exemplo disso, os alunos LB, MS, FT e MA.

Relativamente ao Plano Nacional de Leitura foi promovida a leitura individual, silenciosa e orientada, o diálogo de compreensão, a dramatização e a ilustração.

As obras lidas foram: “Rua das Cáries” de Anna Russelmann; “Sou Especial Porque Sou Eu”, de Anne Meek; “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers; “História das Cinco Vogais”, de Luísa Ducla Soares.

Os alunos puderam, ainda, usufruir da biblioteca móvel cuja função é estimular o gosto pela leitura e estabelecer o contacto com os livros, a leitura e a escrita.

No que se refere ao Ensino Experimental das Ciências realizou-se uma experiência com a água: “Flutua, não flutua” e realizou-se uma visita de estudo ao Pavilhão da Água, onde se realizaram várias experiências, também, relacionadas com a água.

Anexo IV – Registos de Observação

Evidência nº 1



Legenda - Tabela de registo de presença nas áreas de atividade da sala do J.I.

Semana de 23.2

	Informática	Contribuições	Pintura	Plasticina	Exp. Plástica	Saloon	Biblioteca
Afonso	X						
Ana B.			X	X		X	
Ana Carolina							
Ana Carolina P.				X		X	X
Bárbara	X	X	X				
Beatriz B.	X	X					X
Beatriz C.	X	X	X				
Carolina				X		X	
Diogo		X		X		X	
Eduardo			X			X	
Francisco				X	X		X
Filipe						X	X
Gabriela	X				X	X	
Gustavo						X	X
Joachim	X			X		X	
Mafalda		X			X	X	
Maria	X					X	X
Maria Q.							X
Miguel		X				X	
Nuno	X	X				X	
Oriana		X				X	
Sofia		X			X		X
Petra	X	X			X		
Tiago		X				X	X
Tiago L.	X	X			X	X	
Tomás	X				X	X	

Legenda - Segunda tabela de registo de presenças nas áreas de atividade da sala do J.I.

Evidência nº 3

Nota de Campo:

Embora a A. C. seja bem-sucedida nas tarefas que lhe são propostas, isto pode não significar grande implicação nas mesmas. Reparei que, quando lhe pergunto que área de atividade vai escolher, a sua resposta depende das escolhas dos seus colegas, sobretudo dos seus preferidos. Ou seja, se A vai para a área da casinha, A.C também vai.

Verifiquei o que afirmo na tabela de presenças nas áreas e pude constatar que, de facto, é verdade que A.C. escolhe as áreas para onde vai brincar em detrimento da escolha de outros.

Nota de Campo:

Propus à A.C. que fosse ajudar outros colegas a pintar o Rex. Expliquei-lhe que tínhamos que decidir de cor iríamos pintar a língua do Rex. Perguntei-lhe: *O que achas? De que cor gostavas que fosse?* Não conseguiu decidir.

Nota de Campo:

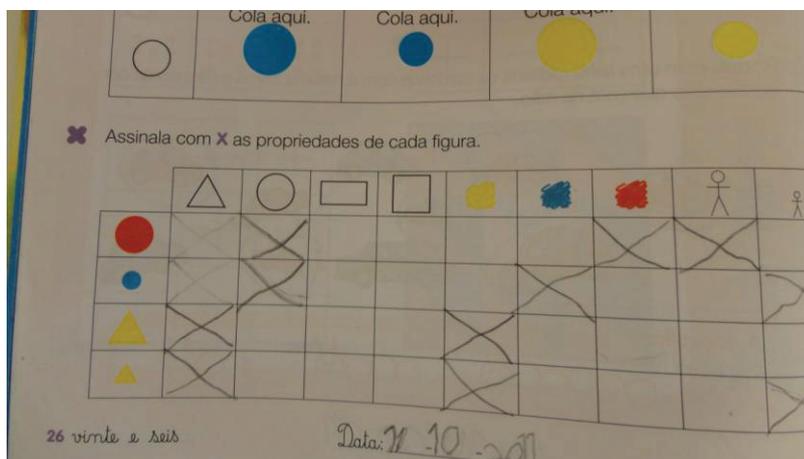
Estive a brincar com a A.C na área da biblioteca. Perguntou-me se podia ler-lhe uma história. Perguntei-lhe que história gostaria de ouvir. Não quis escolher, perguntou à A. e a outra criança escolheu.

Evidência nº 4

Nota de Campo:

A L. veio pedir-me ajuda porque queria marcar marcara sua presença mas não podia porque à frente do seu nome, na lista, já estava uma presença marcada por outra criança. Fui verificar e a L estava a fazer confusão. Na realidade, não estava a conseguir ler a tabela de dupla entrada e fazer corresponder um termo ao outro.

Evidência nº 5



Registo de Observação: Durante a realização deste exercício, que consistia em atribuir características (forma, cor e tamanho – na linha superior) às figuras geométricas apresentadas na coluna da esquerda, pudemos observar que a maioria dos alunos teve dificuldade em compreender o exercício. Foi necessário explicar o exercício várias vezes para toda a turma e dar apoio individual aos alunos.

Evidência nº 6

Notas de Campo:

(...) “Relativamente ao grupo, sinto, ainda, que há necessidade de explorar as regras da sala de aula. Uma vez que apesar de estas terem sido colocadas numa das paredes da sala, não foram construídas pelos alunos e, portanto, não foram compreendidas e assimiladas. Senti isto quando, por exemplo, vi alunos a não respeitar a sua vez para falar, a não escutar os colegas.”.

“Atitudes dos alunos:

A comunicação, com:

- 1- Professora – Respeito, algum medo quando se trata de pedir para se levantar para afiar o lápis, para ir à casa de banho.
- 2- Estagiárias – Respeito, cumplicidade (pedem-nos p que acham que não conseguem com a professora, como por exemplo, para ir à casa de banho durante as aulas)
- 3- Colegas da turma – Os alunos L, M e JP falam sem aguardar que os colegas acabem de falar; A aluna AC tem dificuldade em aceitar uma opinião diferente da sua.

Postura dos alunos:

Quanto ao modo como se sentam nas cadeiras, os alunos precisam de ser constantemente corrigidos;

A entrada na sala de aula após o intervalo da manhã e o almoço precisa de ser mais tranquila.

Todas as saídas da sala são complicadas, pelos empurrões, correrias e barulho.

“A M e o L, levantam o braço no ar para pedir para falar, mas não esperam que lhes seja dada a vez para falar nem compreendem que devem esperar que as outras pessoas terminem de falar para que possam intervir. Chamei-lhes a atenção, várias vezes, e expliquei que ao interromper, estavam a desrespeitar as regras, os colegas, a professora e as estagiárias. O T quer ser sempre o primeiro da fila para o almoço, por isso, quando a campainha toca atropela todos os colegas que se atravessam à sua frente.”

Evidência nº 7

Registo de incidentes críticos:

Depois do intervalo a C veio contar-me que B tinha feito uma asneira.

C- “ B fez aquilo, mas se fosse eu não fazia porque é feio...”.

Porque terá B agido daquela forma? Perguntei-lhe.

C- “Porque teve que se defender”.

Então, concordas com o que B fez, *insisti*.

C- “Não, mas ela teve que se defender porque senão ficava magoada.”

Este discurso leva-nos a concluir que esta criança de cinco anos atingiu a capacidade de se colocar no papel de outra criança e compreender os seus motivos para agir daquela forma, embora não concorde.

Evidência nº 8

Nota de campo:

Hoje quando cheguei à sala, vi que se fizeram mudanças no espaço sala. A área das construções passou para o lugar da biblioteca e vice-versa.

A Educadora explicou-me que a área das construções precisavam de mais espaço e que como antes estava muito próxima dos cabides (lugar de passagem), era constante a confusão aí gerada. Contou-me, ainda, que esta mudança foi sugestão de algumas crianças e acordada por todos.

Resolvido o problema da área das construções, a minha dúvida é a seguinte: O novo espaço da biblioteca (junto aos cabides) será o mais adequado? Não deveria estar esta área num lugar mais reservado e calmo? Nos próximos dias vou ficar particularmente atenta a esta questão.

Evidência nº 9

Nota de campo:

Senti a BB preocupada. Quando lhe perguntei se estava bem, respondeu-me que estava mal disposta. Não insisti. Mais tarde, encontrei a BB sentada na cauda do Dinossauro Rex com um livro na mão. Fiquei a observar sem que se apercebesse. Estava só e lia em voz alto as imagens daquele livro.

Compreendi que aquele canto era o ideal para momentos como este, em que as crianças por algum motivo precisam de estar sós.

Evidência nº 10

Nota de Campo:

Observo e verifico, pela comparação das folhas de presença nas áreas, que a frequência das crianças na área da biblioteca, não sofreu nenhuma alteração significativa. As crianças continuam a usufruir desta área, porque esta continua a dar resposta às suas necessidades.

	CONSTRUÇÕES	BIBLIOTECA
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none">- De fácil acesso;- Fácil de arrumar pelas crianças;- Espaço limitado a 5 crianças no máximo.	<ul style="list-style-type: none">- Espaço delimitado pelo fantocheiro;- Fácil de arrumar pelas crianças;- Espaço limitado a 3 crianças.
INTERACÇÃO NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none">- Surgem situações de brincadeira, individual e em grupo, embora as de grupo sejam mais frequentes;- O jogo simbólico está muitas vezes presente nas brincadeiras de grupo.	<ul style="list-style-type: none">- Surgem situações de brincadeira em grupo, sobretudo a representação teatral com fantoches e o jogo simbólico.- Os livros são utilizados para ler e contar histórias aos amigos;

Legenda – Registo de observação da interação nas áreas de atividades

Evidência nº 11

Nota de campo:

Que aprendizagens se promovem na área da plasticina quando as crianças apenas dispõem de uma bola de plasticina de uma cor só?

Hoje observei as crianças interagir nesta área e conclui que para além da disputa entre as crianças para conseguirem utilizar um pouco dos escassos recursos materiais, as suas produções não refletem aprendizagens, apenas as ajuda a desenvolver a motricidade fina. Mas será este o objetivo da existência desta área? Não poderá esta área promover outras competências? Preciso de refletir sobre esta questão.

Evidência nº 12

a) Descrição e materiais das áreas de interesse

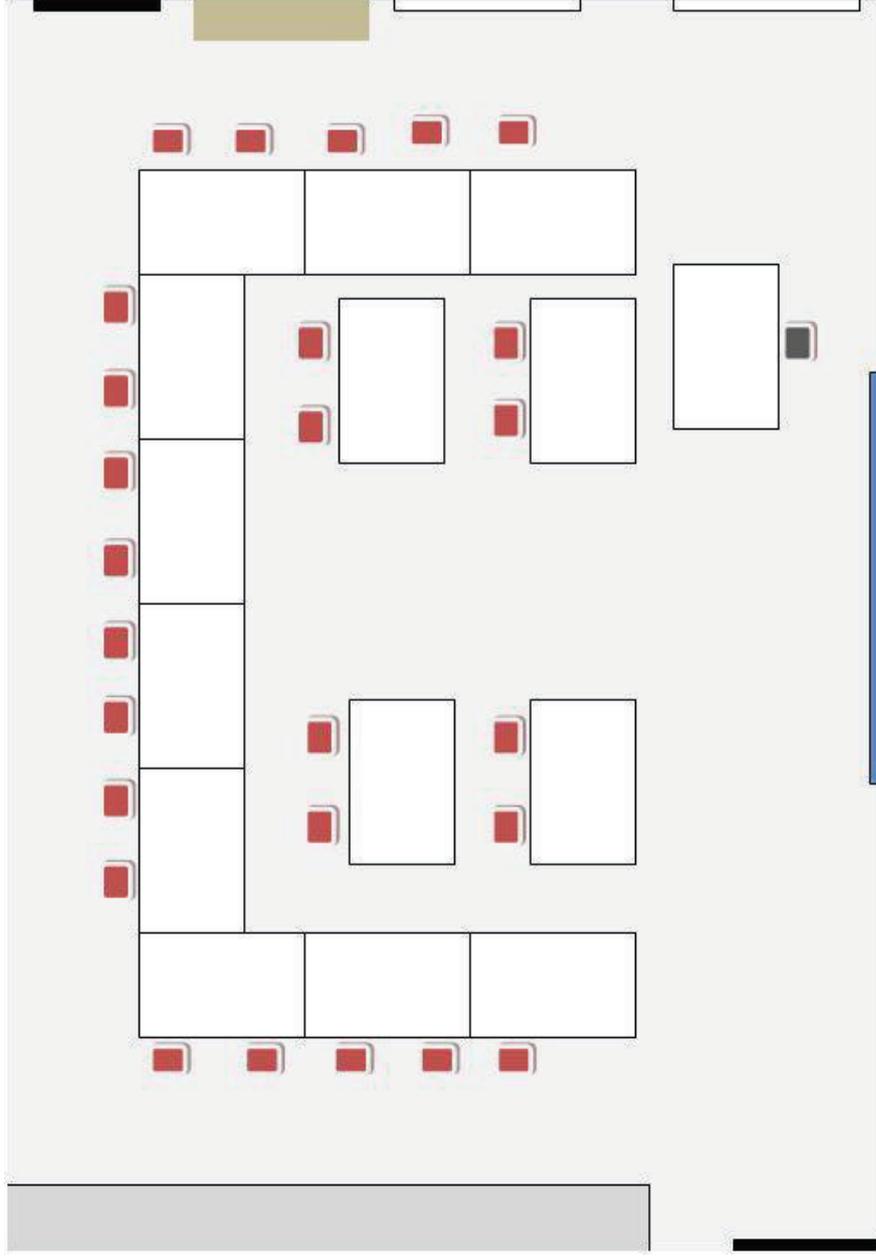
MATERIAIS	CONSTRUÇÕES	INFORMÁTICA	EXPRESSÃO PLÁSTICA	BIBLIOTECA	JOGOS	CASINHA
	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Caixas com blocos de madeira e blocos do tipo <i>lego</i>; - 1 Caixa com dinossauros de plástico 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Mesas; - 2 Computadores; - 4 Bancos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Mesas para o desenho, colagem, pintura; - 1 Mesa para a plasticina; - 1 Cor de plasticina, formas; - 1 Armário com 3 prateleiras para guardar papel, 1 cx com marcadores, 2 cx com lápis de cor, 1 cx com lápis de carvão, borrachas e afia -lápiz; - 1 Móvel para guardar o material de pintura, pendurar e deixar secar as pinturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Armário com 3 prateleiras com livros; - 1 Manta (chão); - 1 Caixa para guardar Fantoches; - 4 Fantoches de Tecido; - 2 Fantoches de Pasta de Papel; - 6 Fantoches de Papel; - 6 Fantoches de dedo; - 1 Fantocheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Armário com 3 prateleiras com jogos didáticos; - 1 Mesa com 4 cadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Mesa e quatro bancos, um armário de cozinha, um lava-fogão, um lava-louça, uma cama e um roupeiro, uma cómoda; - Acessórios de limpeza, roupas de bonecas e outras à medida das crianças, sapatos e outros acessórios (colares, bolsas) de adulto e duas bonecas.

b) Grelhas de Observação das Áreas de Interesse

Data e tempo da observação	Área Observada	Nº de Crianças por área	Tempo despendido pelas crianças	Observações/Características
04/04/2011 2ª feira 10 minutos	Informática	Capacidade para 4 crianças	15 minutos	Nesta área podem estar 4 crianças, porém, só existe dois computadores e apenas um tem acesso à internet. Neste dia, a educadora limitou a área a 1 aluno, porque pretendia que individualmente jogassem um jogo intitulado de “Ovos de dinossauro”.
04/04/2011 2ª feira 10 minutos	Jogos	Capacidade para 4 crianças	15 minutos	Existem vários jogos disponíveis nesta área, mas o jogo mais utilizado é o Uno o jogo de cartas.
05/04/2011 3ª feira 10 minutos	Biblioteca	Capacidade para 4 crianças	15 minutos	É constituída por um Fantocheiro, fantoches e um armário com livros e um sofá. Obs: Procuram os livros na estante para os lerem aos amigos.
05/04/2011 3ª feira 10 minutos	Construções	Capacidade para 6 crianças	15 minutos	A área das construções é constituída por 3 caixas de brinquedos do tipo <i>lego</i> e uma de dinossauros.

06/04/2011 4ª feira 10 minutos	Casinha	Capacidade para 6 crianças	15 minutos	Constituída por uma mesa e quatro bancos, um armário de cozinha, um fogão, um lava-louça, uma cama e um roupeiro, uma cómoda. Dispõe de acessórios de limpeza, roupas de bonecas e outras à medida das crianças, sapatos e acessórios (colares, bolsas) de adulto e duas bonecas.
06/04/2011 4ª feira 10 minutos	Expressão Plástica: - Pintura - Plasticina - Desenho	Capacidade para crianças; - 1Bola de Plasticina de uma cor para 3 crianças.	15 minutos	Constituída por três mesas, sendo que duas estão reservadas a atividades como o desenho, pintura e colagem. A terceira serve unicamente para a modelagem em plasticina. Nesta mesa, os recursos materiais existentes não permitem que todos tenham as mesmas possibilidades.
07/04/2011 5ª feira 10 minutos	Biblioteca	Capacidade para 5 crianças	15 minutos	Obs: O grupo de crianças utilizou a área para o Jogo Simbólico. Observei duas crianças que brincavam “às mães”. Os fantoches eram os bebês e duas máscaras eram as camas dos bebês.

Evidência nº 13 – Planta da sala do 1º CEB



Legenda - Organização do espaço no 1º CEB

Evidência nº 14 – Registo descritivo das rotinas

A organização diária da sala divide-se em dois períodos. O período da manhã e da tarde.

As crianças, até às 9h (aquando da chegada da educadora), brincam no ginásio sob orientação de uma auxiliar de ação educativa, uma vez que, há crianças que chegam mais cedo à Instituição, no entanto, a maioria das crianças chega à Instituição depois das 9h.

Cada criança marca a sua presença à entrada da sala, antes do acolhimento.

Depois das 9h é feito o acolhimento em grande grupo. Este momento começa com a partilha de “novidades”, experiências, etc. Depois é altura de conversarem sobre as atividades planificadas para o dia. Existe um responsável de grupo para cada dia (cargo rotativo segundo ordem alfabética dos nomes). O responsável do grupo, muda a data no placard e cantam-se os “BONS DIAS”. Segue-se o momento de cada criança decidir em que área vai brincar/trabalhar. Decisão que precisa de registar numa tabela (ver imagem 3). Este momento tem a duração de aproximadamente 45 minutos.

As atividades orientadas devem decorrer entre este momento de atividades nas áreas e o almoço ou o lanche.

A Expressão Motora tem lugar duas vezes por semana, à segunda-feira das 14h45 às 15h30 e à quinta-feira, das 11h às 12h. Segue-se a higiene pessoal e o almoço.

A Expressão Musical (4ª feira) tem o seu início às 11h e termina às 12h. Segue-se a higiene pessoal e o almoço.

No período da tarde (após hora de almoço), sempre que o tempo assim permite, o grupo brinca num dos parques exteriores. Depois, dirigem-se para a sala para brincar/trabalhar nas áreas.

Quando o responsável de grupo faz soar a guizeira, todos arrumam os materiais e sentam-se na área do acolhimento onde a educadora ou estagiária lhes explica o que vão fazer de seguida. As atividades que se seguem podem, ou não, ser relacionadas com o projeto (TIC, Oficina de Ciências, Hora do Conto, Jogos, Atelier de Culinária, Inglês, DPS, Exp. Musical., Exp.D., Exp. Motora, entre outras).

Antes da hora do lanche, por volta das 15h, o grupo senta-se em círculo e avalia o comportamento de cada criança naquele dia (autoavaliam e dão a sua opinião acerca do comportamento dos pares). É uma espécie de momento de reflexão sobre as suas atitudes. A avaliação resulta na atribuição de uma estrela verde, amarela ou vermelha no pior dos casos.

O tempo no pré-escolar está organizado, sobretudo, por momentos que se repetem, momentos cíclicos, isto é, por rotinas. Podendo ser alteradas sempre que necessário de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Evidência nº 15 – Grelha de observação das rotinas no J.I.

Data Observação	Manhã										Tarde			
	Acolhimento	Presenças	Áreas De 40 a 45 minutos	Exp. Musical	Exp. Dramática	Exp. Movimento	Hora do Conto	Almoço (11:40 – 12:30)	Parque Exterior	Parque Exterior	Áreas De 40 a 45 minutos	<i>Brainstorming</i>	Quadro de honra (compor- tamento)	Lanche 15:30
28/02/2011	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓	
01/03/2011	✓	✓	✓		✓			✓	NO	✓	✓	✓	✓	
02/03/2011	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓			✓	
03/03/2011	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓			✓	
04/03/2011	✓	✓	✓					✓	NO	✓	✓	✓	✓	

Evidência nº 16

Nota de campo:

Tenho observado o E, porque me chamou a atenção o facto de a educadora lhe perguntar todos os dias “Que dia é hoje?”

O E tem sempre dificuldade em identificar o dia em que estamos. Aliás, raramente responde, ou tenta responder.

Porque será que isto acontece? Não sabe os dias da semana? Não quer dizer os dias da semana? Se não quer porque será? O problema estará no facto de ter de o fazer em grande grupo?

Evidência nº 17

Nota de campo:

Hoje o E tentou responder à dita questão. Nomeou todos os dias da semana, menos o esperado. Isto levou-me a equacionar se o problema estará em não perceber a ordem sequencial desses mesmos dias, ou seja, o que vem antes e o que vem depois, em vez de não saber os dias da semana, como eu tinha pensado antes.

Evidência nº 18

Registro de incidente crítico:

Esta manhã, quando fiz o acolhimento, perguntei às crianças se sabiam dizer-me e que dia é hoje. Das 21 crianças presentes, apenas 6 levantaram a mão no ar.

Decidi cantar uma cantiga que refere todos os dias da semana e o grupo acompanhou-me, até mesmo o E.

Depois, perguntei ao grupo “Que dia foi ontem?”. Obtida a resposta, voltei a cantar a cantiga dos dias da semana e pedi às crianças que ficassem atentas ao dia da semana que vinha a seguir ao dia de ontem. Quando voltei a perguntar “Que dia é hoje” todos levantaram a mão no ar para responder. Dei a palavra ao E. e, este, satisfeito deu a resposta correta.

Evidência nº 19

Nota de Campo:

Observei que as crianças, quase sempre as mesmas, são castigadas por causa do seu comportamento na hora do almoço ou do lanche. Estas, são rotuladas com a “estrelinha” amarela ou, na pior das hipóteses, com a “estrelinha” vermelha, e para acumular não recebem o prêmio da semana que também são sempre os mesmos que o recebem (são aqueles que têm sempre “estrelinha” verde). Vou procurar ler e refletir sobre este assunto.

Evidência nº 20 - Assembleia de Grupo – (co) planificação instituição A

Nota de Campo

Hoje, orientei o grupo na assembleia de grupo. As crianças já se habituaram à minha presença neste momento.

Hoje, precisávamos de decidir uma série de questões, por isso, tentei ser o mais breve possível para que não ficasse nenhum assunto por resolver.

Começaram por avaliar o que foi feito esta semana.

Verificaram na teia o que podiam contornar.

Verificaram na teia o que podem fazer na próxima semana.

Escolheram os objetos (personagens do Toy Story) a construir na próxima semana.

Decidiram que materiais utilizar.

Levantaram hipóteses para a construção dos objetos – o modo como os irão construir.

Definiram as áreas de interesse que irão acolher essa personagem.

O que para mim foi mais interessante, foi o modo como as crianças estruturaram o seu pensamento para mentalmente construir os tais objetos. Imaginaram as possibilidades dos materiais e de construção. Surpreendeu-me pela positiva, a capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas da MG.

Perante uma situação problema, que material utilizar para construir o cavalo Bala de modo a que esta aguentasse com o peso das crianças, a MG. sugeriu que utilizássemos “(...) alguma coisa forte, que agente. Podia ser uma cadeira!”

Depois desta sugestão, uma chuva de ideias surgiu por parte de outras crianças: “Podemos fazer o pescoço com aquela parte de trás do cadeira...”, “Não pode não. Porque o pescoço do Bala não é grosso!”, “Pode ser um banco”, “Se for um banco tem que ser um bocadinho alto”, “Mas não pode ser muito porque eu não chego”, “Médio. Pode ser médio.”, “Mas tem que ser fininho!”. Assunto resolvido. A estrutura do cavalo Bala será um banco de tamanho médio e não muito largo, ou uma estrutura muito semelhante.

Evidência nº 21 - Registo de Observação (aprendizagem significativa)

O M. brincava na área das construções. Na mesma área estavam outras crianças, mas os dinossauros estavam por sua conta. Movia-os e imaginava grandes caçadas. Convidou para brincar com ele e atribui-me a família de dinossauros com que eu podia brincar. Perguntei-lhe porque é que aqueles eram os “meus” dinossauros e, prontamente, respondeu-me: “Porque tens que ter uma família como eu tenho” enquanto olhava para os seus dinossauros. Percebi que o M. tinha agrupado todos os dinossauros existentes naquela caixa atendendo a uma categoria – a alimentação - assim, o M. classificou os dinossauros em conjuntos distintos - dinossauros carnívoros, herbívoros, omnívoros e um quarto conjunto, que considerou importante. “Estes são os dinossauros que só comiam peixe”, dizia.

Mostrei ao M. que a família dele era a maior e ele começou deliberadamente a contar o número de dinossauros da sua família – os herbívoros - e me disse, “Dezoito. Tenho dezoito dinossauros.”. Pude perceber que o M havia já adquirido a noção de numeral cardinal.

Depois de contar os elementos de cada conjunto, o M. começou a ter dificuldade em lembrar-se da quantidade de dinossauros de cada conjunto e eu disse-lhe que quando preciso de me lembrar de alguma coisa escrevo num papel. Levantou-se de imediato e trouxe um papel e um lápis para junto dos dinossauros. Contou de novo e começou a registar. A criança pediu-me que lhe escrevesse no papel a palavra “Carnívoros”, esta seria a via mais fácil, no entanto, fi-lo para que percebesse que quando quisesse fazer a leitura do seu registo iria ter alguma dificuldade em lembrar-se do eu tinha escrito.

Então, o primeiro registo começou por ser um desenho daquele que seria o representante dos dinossauros carnívoros e do número 9 ao lado da palavra “carnívoros” escrita por mim. Depois, outros registos se seguiram. Até que a determinada altura, o M. começou a equacionar a sua classificação e pediu ajuda ao D. Depois da ajuda do D, o número de conjuntos aumentou, como pode ser visto no anexo nº39. Como o registo nesta altura já continha muitas palavras escritas para identificar o que cada conjunto de dinossauros comia, pedimos à MG que nos fizesse a leitura do registo do M. e, este, compreendeu a dificuldade da MG. Resolveram então criar um código de cores (ideia da MG) para identificar os alimentos de cada conjunto de dinossauros.

Esta situação aconteceu depois do grande grupo realizar uma atividade denominada de conjuntos de palavras (ver anexo nº7 e 9). Isto demonstra que esta

criança fez aprendizagens significativas e as soube aplicar noutro contexto. Como é possível verificar, as crianças envolvidas demonstraram competências no domínio da matemática, do conhecimento do mundo e da linguagem oral e iniciação à escrita.

Propus ao M que colocasse este registo no seu portfólio mas, a criança não demonstrou interesse em fazê-lo. Então perguntei-lhe o que poderíamos escrever sobre este trabalho e nossa conversa resultou no seguinte:

Comentário da criança

M: “Estivemos a brincar com os dinossauros. Contamos todos e os que tem mais é os herbívoros. Pusemos neste papel para nos lembrarmos quantos herbívoros tem na caixa, ...carnívoros, quantos omnívoros e dos outros que comem só peixe e também dos que comem plantas, frutos e ... ovos. Assim nós já sabemos.”

Estagiária: Precisaste de ajuda para fazer este trabalho?

M: “O D e a MG ajudaram mas eu é que contei todos.”

Estagiária: Achas então que fizeste a parte mais importante...

“Sim. Eu é que comecei.”

Estagiária: Mas se não tivesses pedido ajuda tinhas conseguido fazer tudo sozinho?

“Não. Eles ajudaram. Olha, podemos pôr isto (referia-se ao registo) na caixa para todos verem?”

Comentário da Estagiária

O registo feito pelo M partiu da sua iniciativa perante uma necessidade, a de se lembrar do número de elementos em cada conjunto formado. Nesta atividade, desenvolveu um conjunto de competências desde a classificação, a contagem, a noção de número cardinal, a escrita, a leitura de códigos escritos e outros (as cores), a identificação de diferentes tipos de alimentação dentro de uma mesma espécie animal, o reconhecimento de diferentes tipos de locomoção entre a mesma espécie animal (ex: estes são voadores mas caçavam o peixe nos rios e nos mares) e o desenvolvimento da comunicação, da interação grupal.

Nesta atividade estiveram presentes a Área da Expressão e comunicação, nos domínios da matemática e da linguagem, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social.

O M. reconhece a importância deste registo para si como para os outros e até propõe que este registo fique na caixa dos dinossauros visível para todos.

Evidência nº 22

CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA		
1 – DESENVOLVIMENTO MOTOR		
1.1 Motricidade Global		
	Corre sem dificuldade	X*
	Muda de direcção ao correr, contornando obstáculos	X
	Salta a pés juntos	X
	Salta de um degrau sem cair	X*
	Sobe a um escorrega e desliza	X
	Sobe e desce as escadas sem ajuda, fazendo alternância	X
	Dá pontapés numa bola sem cair	X
	Aguenta-se, breves instantes num só pé	X
	Salta ao pé-coxinho	X
	Lança uma bola com as mãos	X
	Agarra uma bola quando lhe é lançada (2, 5 metros)	X
	Faz saltitar uma bola no chão e controla-a com a mão	X
	Anda sobre uma trave baixa, sem cair	X
	Anda na ponta dos pés	X
<p>Observações: Embora tendo-lhe sido diagnosticada Síndrome de Asperger, o N executou todos os exercícios com facilidade. Embora, se note, sobretudo, na corrida, uma das características da síndrome (correr nas pontas dos pés), tal não se apresentou como obstáculo para a execução dos exercícios. O equilíbrio deverá ser mais trabalhado com o N, pois nota-se ainda alguma dificuldade em exercícios que exijam controlo do equilíbrio.</p>		

1.2 Motricidade Fina		
	Desenrosca tampas e roda puxadores das portas	X
	Faz bolinhas com plasticina	X
	Encaixa figuras geométricas num tabuleiro	X
	Enfia pérolas num fio	X
	Rasga papel	X
	Corta com a tesoura	X*
	Recorta uma figura geométrica pelo contorno	X*
	Faz rabiscos e garatuja	X
	Pega num lápis fazendo a triade	X
	Pinta uma figura sem sair do contorno	X*
	Contorna uma figura com o marcador	X
	Desenha figuras simples que se podem reconhecer (animal, casa, homem, árvore)	X
	Copia formas (o círculo, a cruz, o quadrado, o triângulo)	X
<p>Observações: Pelo que me foi possível observar, o N demonstra uma grande evolução no desenvolvimento da motricidade fina, desde o início do ano letivo. No entanto, deverei propor mais atividades de corte com tesoura e pintura (respeitando os contornos) para que melhore a sua prestação, pois ainda se notam dificuldades a estes níveis.</p>		
1.3 Esquema Corporal, Lateralidade e Organização Espaço- Temporal		
	Identifica as principais partes do corpo	X
	Nomeia algumas partes do corpo	X
	Representa graficamente partes da figura humana	X*
	Representa a figura humana completa	X*
	Imita posições com o corpo (braços levantados, pés afastados)	NO
	Identifica posições (sentado, em pé, deitado)	X
	Posiciona-se em relação a um objeto a partir de ordem verbal (atrás da cadeira, à frente, ao lado)	X
	Identifica direita e esquerda em si	X
	Identifica direita e esquerda no outro	X*
	Bate o ritmo de uma canção	X
	Reproduz um batimento rítmico simples	X

Observações: As principais dificuldades observadas foram ao nível da representação gráfica da figura humana.

NO – Não observado

2 – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

2.1 – ATENÇÃO/CONCENTRAÇÃO

	Só fixa a atenção por instantes	X
	Cansa-se facilmente, tempo de atenção limitado	X
	Dispersão da atenção ligado à instabilidade motora	X
	Atenção lábil, mas executa tarefas	X
	Atento e concentrado, desliga-se dos estímulos alheios à tarefa	X

Observações: Atividades que exijam maior concentração do N deverão ser uma constante para que este treine a sua capacidade de atenção.

2.2 – MEMÓRIA VISUAL

	Identifica e nomeia objetos (figuras) tirados ou acrescentados a um conjunto até 7 elementos	NO
	Identifica objetos previamente mostrados	X
	Recorda facilmente situações, ações ou imagens vistas com intervalos de tempo variáveis	X
	Recorda-se de gestos de canções	X

Observações:

NO – Não observado

2.3 – MEMÓRIA AUDITIVA

	Reproduz batimentos ouvidos	NO
	Repete dígitos (até 4/5) ouvidos	NO
	Repete pequenas frases	X
	Retém palavras adquiridas	X
	Conta uma história com intervalos de tempo variáveis	X*

Observações: Para observar se o N (re) conta uma história posso utilizar o microfone como recurso.

2.4 – NOÇÕES E CONCEITOS BÁSICOS		
	Diz o seu nome	X
	Diz o nome do pai e da mãe	X
	Diz a morada (rua e/ou localidade)	X*
	Identifica e nomeia as cores Quais: azul, amarelo, vermelho, rosa, laranja, preto, branco, castanho	X
	Identifica e nomeia tamanhos (grande, pequeno, médio)	X
	Identifica e nomeia formas (círculo, triângulo, quadrado)	X
	Identifica acontecimentos no tempo (antes, agora, depois)	X*
	Usa e compreende ações de tempo (ontem, hoje, amanhã)	X*
	Diz os dias da semana	X*
	Identifica posições e orientação (atrás, à frente, em cima)	X
<p>Observações: A noção de acontecimentos e ações no tempo precisam de ser mais trabalhadas com o todo o grupo de um modo geral. Os dias da semana precisam de ser especialmente tratados com o N, a AC o E e a G.</p>		
2.5 – RACIOCÍNIO LÓGICO		
	Agrupa objetos pela forma	X
	Agrupa objetos pela cor	X
	Agrupa objetos por 2 atributos (cor e forma)	NO
	Agrupa objetos por 3 atributos (cor e forma e tamanho)	NO
	Compara 2 objetos entre si (a maior, a mais pequena, maior do que)	X
	Ordena 3 a 4 objetos por tamanhos (do maior para o menor)	X
	Ordena 3 a 4 imagens com sequência lógica	NO
	Imita uma sequência de 4 a 5 objetos	NO
	Identifica quantidades (iguais, onde há mais, menos)	NO
	Conta objetos com sequência até _____	NO
<p>Observações: NO – Não observado</p>		

Evidência nº 23 – Planta da sala do J.I.



Anexo V – Caracterização sociocultural/socioeconómica

Evidência nº 1 – Instituição A

É importante que o educador que trabalha diariamente com as crianças, tenha um conhecimento aprofundado sobre as mesmas, tanto a nível sócio - económico como cultural, com o objetivo da sua intervenção se basear nas necessidades e interesses dos educandos a nível individual e coletivo. As fichas de anamnese das crianças da sala dos cinco anos foram uma base incondicional e sustentável para as seguintes caracterizações.

A sala dos cinco anos é constituída por 26 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Assim sendo, o sexo feminino é predominante desta sala. Na minha opinião, achei relevante observar este aspeto, uma vez que, considero importante numa sala de jardim-de-infância existir um equilíbrio entre ambos os sexos. Este fator referido anteriormente é bastante relevante, no que respeita, à socialização entre pares. As crianças aprendem a conviver e a respeitar-se umas às outras, existindo claramente uma diferenciação entre as meninas e os meninos a nível de brincadeiras, pensamentos, atitudes e formas de estar.

A maioria das crianças nasceu entre os meses de Abril e Junho (11 crianças). Entre os meses de Janeiro e Março nasceram 8 crianças e as restantes 7 nasceram entre os meses de Setembro a Dezembro. Esta análise permitiu-nos perceber que nesta sala existem, no atual momento, 8 crianças que já possuem 6 anos de idade, até Junho outras 11 e que entre o mês de Setembro e Dezembro as restantes 7 completam 6 anos. Achei pertinente realizar esta análise para verificar se existia ou não muita discrepância a nível etário na sala. Posso concluir que só uma minoria das crianças (7) que constituem esta sala é que são muito novas, e como tal, não achei necessário realizar atividades diferentes e direcionadas só para este grupo, uma vez que a nível de desenvolvimento muitas destas crianças estão muito próximas das restantes.

Pude verificar que 13 crianças têm um irmão, que 11 são filhos únicos e que apenas duas crianças têm dois irmãos. Este dado, na minha opinião, é relevante uma vez que através dele podemos verificar se as crianças têm mais presente o valor da partilha e da interajuda, comum entre irmãos. Estes valores morais e sociais, referidos anteriormente, ajudam a que as crianças se integrem mais facilmente, sejam mais sociáveis e menos egocêntricas. No entanto, não quer dizer que as outras crianças,

que são filhos únicos, não tenham todas estas características, porque isso varia muito de criança para criança, da sua personalidade e desenvolvimento. As disputas entre irmãos e a sua posterior resolução também podem ser vistas como oportunidades de socialização, nas quais as crianças aprendem bastantes princípios morais. Estas pequenas disputas podem ajudar a criança desde cedo, a lidar com o sentimento de frustração ajudando-a a perceber também que existem situações na vida em que se ganha e outras em que se perde.

Relativamente ao estado civil dos pais das crianças, pude verificar que mais de 50% das crianças tem os pais casados. Sete dos pais estão divorciados. Seis destas crianças já no ano passado tinham os pais divorciados e os pais da sétima, estão em processo de divórcio.

Relativamente a estas crianças não observei grande mudança de comportamento que se possa atribuir a esta mudança da vida familiar. No entanto, é pertinente termos este tipo de informações uma vez que faz-nos estar mais atentas ao comportamento das crianças podendo, desta forma, intervir mal seja necessário e oportuno. É importante também para o caso de pedirmos a colaboração dos dois pais para certas atividades que a criança leve para casa, para termos a noção que se calhar estas crianças não vão ter a atividade realizada no mesmo tempo que as restantes.

A maioria dos pais (pais e mães) tem idades entre os 36 e os 40 anos. Este facto resulta provavelmente do desejo de inserção da mulher no mercado de trabalho adiando assim o alargamento da sua família, reflexo da sociedade atual. Pude, também, verificar que só existe uma mãe e um pai com idades entre os 27 e os 29 anos, que 6 pais e 5 mães têm idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, existe um pequeno número de pais com idades entre os 41 e os 45 anos e, apenas, um pai com 52 anos. É importante verificar as faixas etárias dos pais das crianças porque o facto de existirem gerações diferentes pode resultar numa distinta transmissão de ideias, valores, atitudes e forma de estar na vida e na sociedade.

Quanto ao nível de instrução dos pais das crianças desta sala, pude concluir que a maioria das mães (20) possui uma licenciatura e que também existem alguns pais com este grau académico embora em menor número (10). Com grau de mestrado temos o mesmo número de pais e mães (3) e com bacharelato temos mais pais (3) do que mães (1). Num quadro mais inferior temos visivelmente um maior número de pais a nível do 12º ano temos 8 pais e apenas 1 mãe, e por fim, com o 11º ano e 10º ano temos em cada grau de escolaridade apenas um pai, não existindo nenhum registo de mães. Estas informações estão relacionadas com as profissões que estes pais exercem. Pode-se também concluir que o alto nível de instrução dos pais poderá

também ter consequências nos comportamentos, atitudes e a nível da linguagem das crianças.

Foi, ainda, possível verificar que os pais que apresentam os níveis de escolaridade superior são os que se enquadram nas profissões do quadro superior. No entanto, também é de denotar que as profissões que estão no quadro técnico têm uma categoria profissional elevada. É importante conhecer as profissões dos pais, uma vez que, nos podem ser bastante úteis para posteriores atividades que possam ser desenvolvidas na sala com a cooperação dos pais. Também é importante referir que as experiências e partilhas que os pais podem transmitir às crianças acerca da sua profissão podem ser também muito ricas devido ao facto de terem profissões diferentes.

A grande maioria das crianças (14) deste grupo reside num apartamento, no entanto o número de crianças que habita numa vivenda não é muito distante (12). Todas as crianças, no geral, demonstram um grande interesse em usufruírem do espaço exterior para brincarem diariamente. No entanto é notório um maior entusiasmo de algumas crianças que habitam num apartamento, uma vez, que têm naquele momento uma oportunidade para usufruírem do espaço exterior e de todas as comodidades que possui (relva, baloiços, escorrega...).

A maioria das crianças é detentora de quarto próprio (24 crianças), sendo que só duas crianças não possuem esta condição. Estes dados são importante para análise, uma vez que, o facto de as crianças possuírem um quarto próprio estimula-as, no que concerne, à organização e arrumação do espaço e lhes é inculcido o sentido de responsabilidade a nível da organização e conservação dos materiais. Estes aspetos, se forem trabalhados em casa, depois são transferidos para o jardim-de-infância pois, estas crianças, começam a ter mais cuidado com os materiais/brinquedos, como os arrumam e organizam, inculcando inconscientemente todos estes ideais às outras crianças.

A maioria das crianças reside na mesma freguesia da instituição, sendo que a maioria das restantes crianças residem em quatro freguesias circundantes. Tornou-se, portanto, oportuno realizar a análise destes dados, uma vez que o tempo de deslocação das crianças de casa para a instituição é uma importante condicionante para o aproveitamento das crianças durante o dia, bem como, de certa forma poderá influenciar no número de horas de sono das crianças - as que fazem residem mais longe, têm de se levantar mais cedo.

Pude constatar que grande parte do grupo (25 crianças) desloca-se para o colégio de carro, apenas uma criança utiliza o meio pedestre como forma de deslocação, embora, por vezes também se desloque de automóvel. Esta informação é

bastante pertinente na medida em que, nos indica o meio de transporte das crianças para o colégio e se têm uma viagem atribulada ou não. Neste caso, como a maioria faz o percurso de carro e como ocupa pouco tempo, as crianças chegam ao colégio com predisposição para trabalhar e realizar atividades durante todo o dia. Certamente, não teriam o mesmo aproveitamento se a maioria utilizasse transportes públicos, pois são mais cansativos pelo tempo de espera e pela qualidade da deslocação.

A análise do número de horas que as crianças permanecem na instituição permitiu-me concluir que 5 crianças passam 7h a 7h: 30, no colégio, que 19 crianças permanecem 8h a 8h: 30 na instituição, e por fim, que apenas duas crianças ficam 9 horas. Tornou-se pertinente analisar o número de horas que as crianças passam no colégio, pois esse facto influencia a sua disposição nas rotinas do dia-a-dia.

CONCLUSÃO

Para concluir, através da análise das fichas de anamnese, foi ainda possível constatar e analisar vários aspetos que caracterizam este grupo a nível social, económico e cultural.

Este grupo a nível de composição não assume valores muito distintos, uma vez que o número de meninas e meninos é relativamente próximo formando desta forma um grupo equilibrado.

No que diz respeito à idade real das crianças deste grupo podemos perceber que não existe muita discrepância a nível etário, uma vez que, só existem 7 crianças que completam 6 anos entre os meses de Setembro e Dezembro. A sua maioria já tem 5 anos completos não existindo muita disparidade a nível de idade.

No que concerne ao agregado familiar foi curioso perceber que a maioria das crianças ainda são filhos únicos e uma minoria, apenas 2 crianças, que têm dois irmãos, no entanto consegui perceber que mais de 50% das crianças têm os pais casados.

Relativamente à idade dos pais pude verificar que tanto os pais como as mães estão na faixa etária dos 36 e os 40 anos, podendo desta forma, concluir que são reflexo da sociedade atual. O nível de escolaridade dos pais é bastante alto exercendo, desta forma, profissões correspondentes a esse grau académico. É também de se verificar que não existem pais reformados e que apenas uma mãe está desempregada, percebendo que a vida profissional e financeira, à partida, está estabilizada.

A área de residência da maioria das crianças corresponde à área circundante do colégio, não necessitando de muito tempo para a deslocação sendo esta efetuada pela grande maioria de automóvel.

Por fim, outro aspeto relevante prende-se com o facto das crianças deste grupo passarem muitas horas por dia, no colégio. Talvez este facto esteja relacionado com as profissões dos pais, com a vida cada vez mais ativa dos casais.

Em suma, após a análise dos vários tópicos abrangidos neste documento, posso concluir que, de um modo geral, as crianças que frequentam o CCC, especificamente da sala dos cinco anos, pertencem à classe média - alta, não apresentando, assim, grandes dificuldades económicas. Tal situação faz com que as crianças se interessem e estejam dispostas a aprender coisas novas.

Evidência nº 2 - Instituição B

Pretendíamos recolher informação acerca dos hábitos dos alunos e fazer a caracterização socioeconómica e cultural das famílias, para completar os processos individuais dos alunos e realizar o P.C.T. Para tal, aplicou-se o seguinte inquérito por questionário.

Aluno Nome: _____ Morada: _____ Código Postal: ____/____/____ Data de Nascimento: ____/____/____
--

Constituição do Agregado Familiar	
Estado civil dos pais União de facto <input type="checkbox"/> Casados <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> Divorciados <input type="checkbox"/>	
Pai Nome: _____ Idade: _____ Habilitações Literárias: 9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> 12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/>	
Profissão: _____ Telefone (local de trabalho): _____ Situação atual face à profissão: Efetivo <input type="checkbox"/> Contrato a prazo <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra: _____	
Mãe Nome: _____ Idade: _____ Habilitações Literárias: 9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> 12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/>	
Profissão: _____ Telefone (local de trabalho): _____ Situação atual face à profissão: Efetivo <input type="checkbox"/> Contrato a prazo <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra: _____	

Hábitos do aluno	
Hora habitual de se deitar: _____ Hora habitual de se levantar: _____ Frequenta algum ATL? _____ Se sim, qual? _____ Localidade: _____	
Principais atividades em que o aluno se ocupa para além da escola	
Ao longo da semana	Ao fim de semana
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

Encarregado de Educação	
Nome: _____ Idade: _____ Grau de Parentesco: _____ Morada: _____ Código Postal: ____/____/____ Profissão: _____ Telefone (residência): _____ Telefone (local de trabalho): _____	

Percurso casa-escola/escola-casa	
Como faz este percurso? De carro <input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Outro: _____ Como faz este percurso? Acompanhado <input type="checkbox"/> Sozinho <input type="checkbox"/> Quanto tempo demora: _____	

Saúde	
Problemas de saúde ou outros: _____ _____ Possui algum acompanhamento médico (ex: terapia da fala, psicólogo, etc.)? _____ Qual? _____ Onde? _____	

Em caso de urgência contactar	
Nome: _____ Grau de parentesco: _____ Morada: _____ Contacto: _____	

Outras informações que considere relevantes:

Trataram-se os dados recolhidos em Excel e, deste modo, pudemos aferir a informação necessária – ver P.C.T. no anexo III, evidência nº2.

Anexo VI – Registo fotográfico

Evidência nº 1 – Exercício do Manual de Exercícios de Matemática (1ºano)
adotado na instituição cooperante A

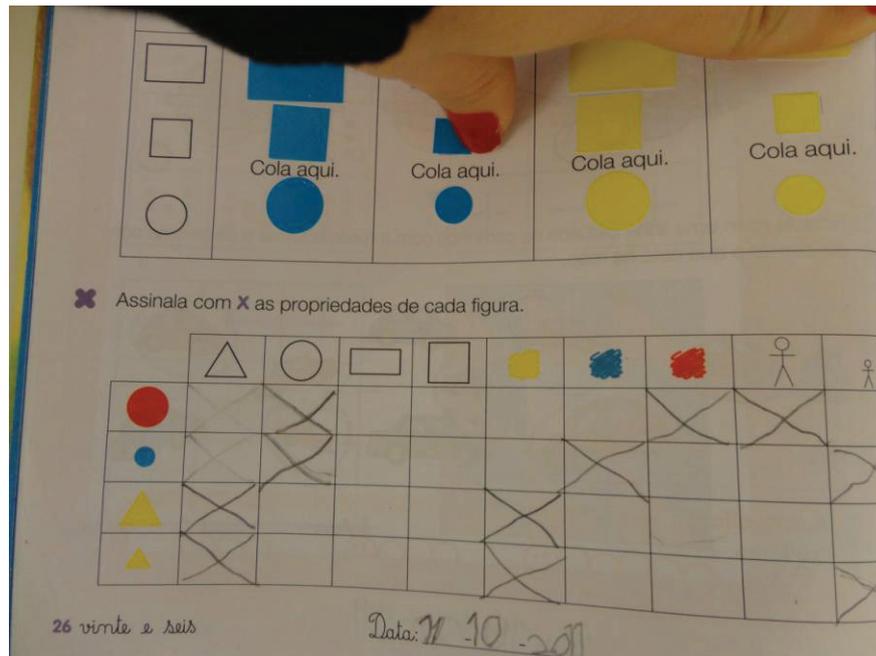


Ilustração - A dificuldade observada consistia em compreender que, na mesma tabela, os alunos podiam assinalar mais do que uma propriedade para uma mesma figura geométrica.

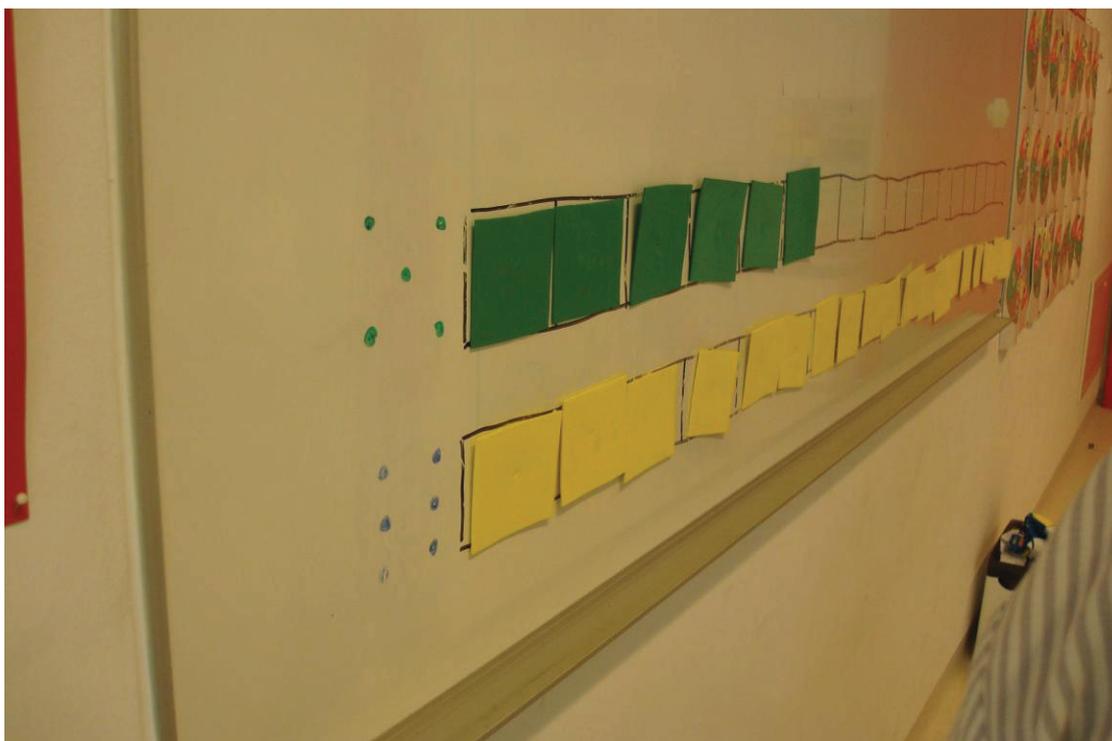
Evidência nº 2 – Gráfico sexo feminino/masculino



Legenda – “Quantos rapazes existem na turma? Quantas raparigas?” começamos por levantar estas duas questões alguns alunos achavam que conseguiam descobrir as respostas contando, mas logo se enganavam na contagem e voltavam ao início. Coloquei outras questões: “Parece-vos haver mais rapazes ou mais raparigas?”, “Parece-vos uma diferença muito grande?”, “Para termos a certeza do que estamos a dizer o que podemos fazer?”.

“Votação!”, disseram.

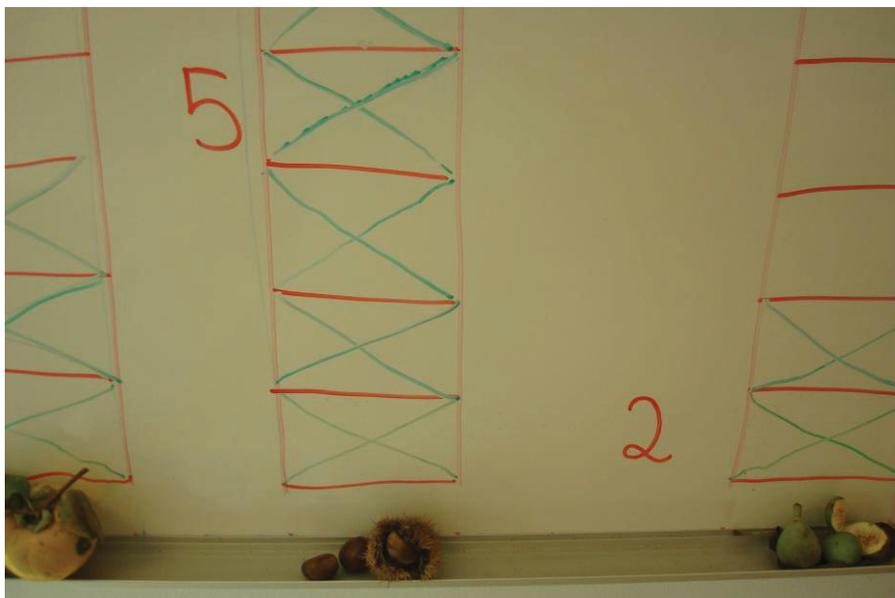
Evidência nº 3 – Gráfico idades (crianças com 5 anos/crianças com 6 anos)



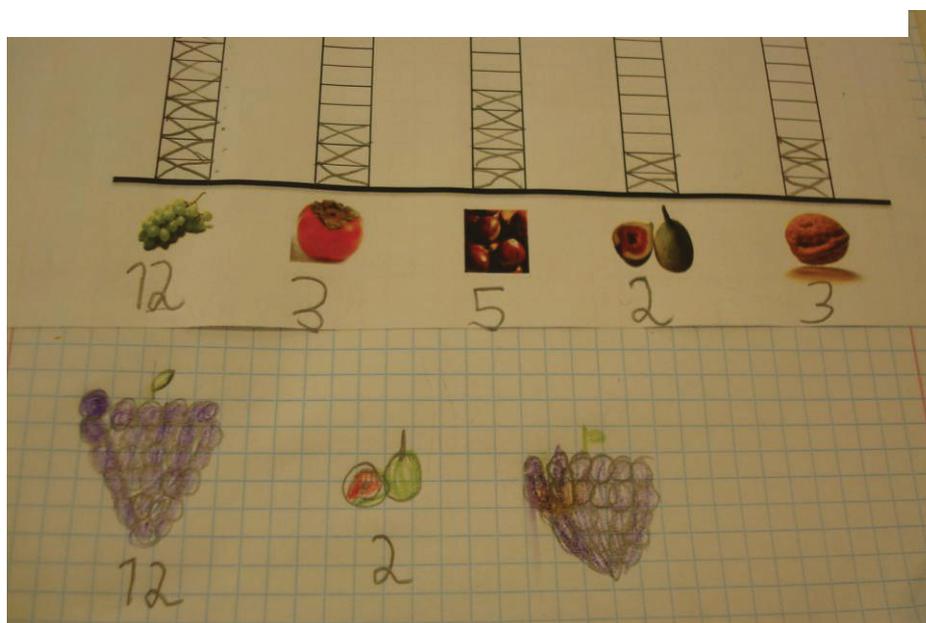
Legenda - Perguntei: “Quantos alunos têm 5 anos de idade? Quantos têm 6 anos? São mais os alunos que têm 5 ou 6 anos?”

“Vamos fazer como para saber se eramos mais meninos ou meninas!”, disseram.

Evidência nº 4 – Gráfico Frutos do Outono

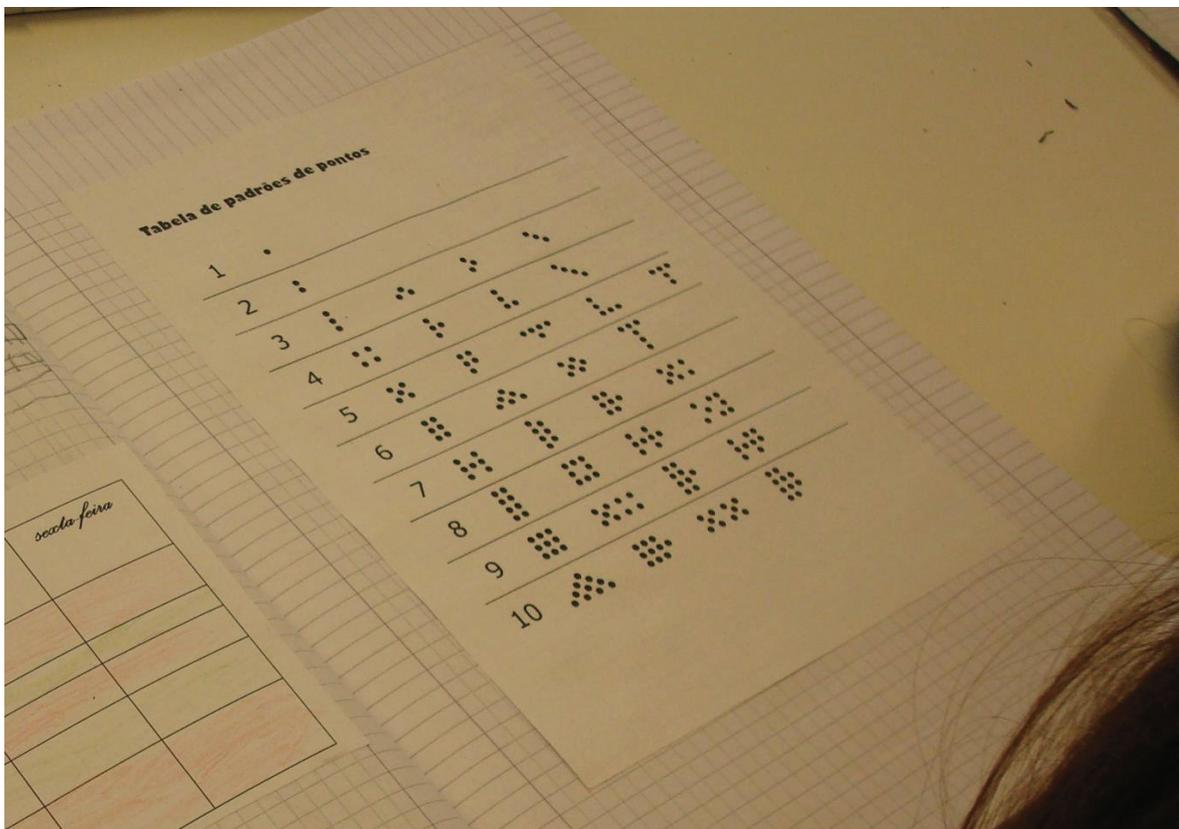


Legenda – Em conjunto, a turma realizou o gráfico, associando-o à votação que faziam no J.I, compreendendo a função do gráfico.



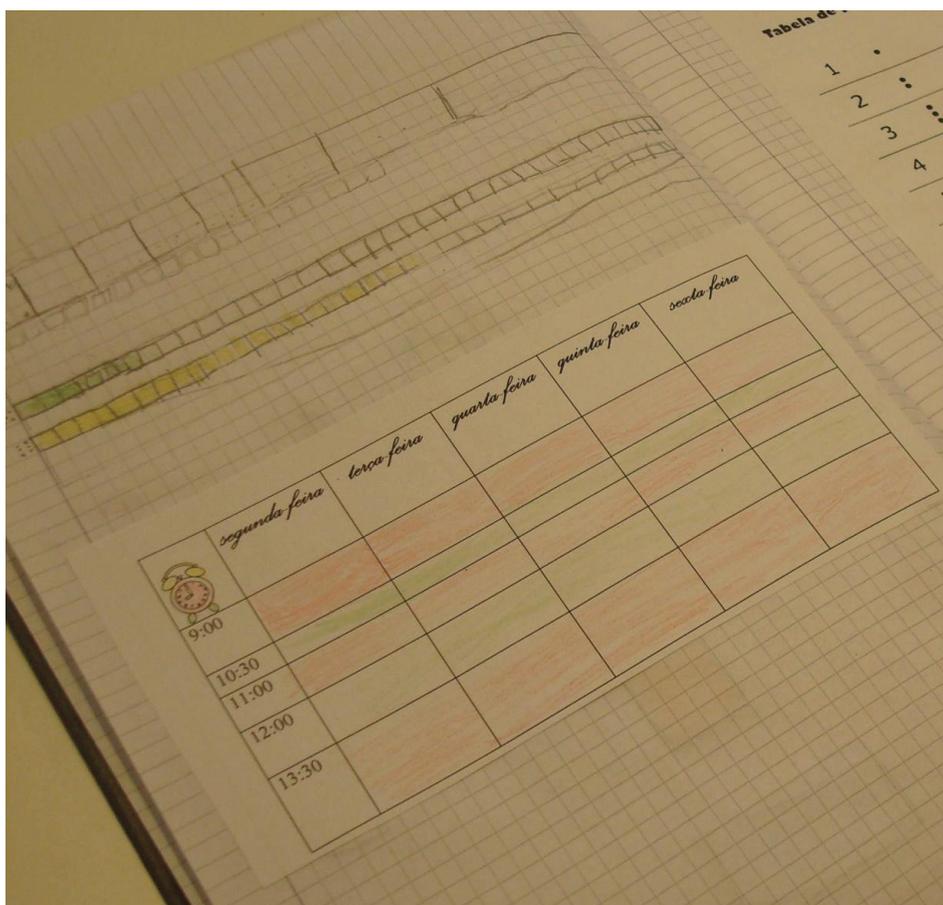
Legenda - No caderno, registaram o numeral correspondente à quantidade representada em cada coluna. Representaram, ainda, o fruto preferido pela maioria dos alunos, o menos votado e desenharam a sua preferência.

Evidência nº 5 – Tabela relações numéricas



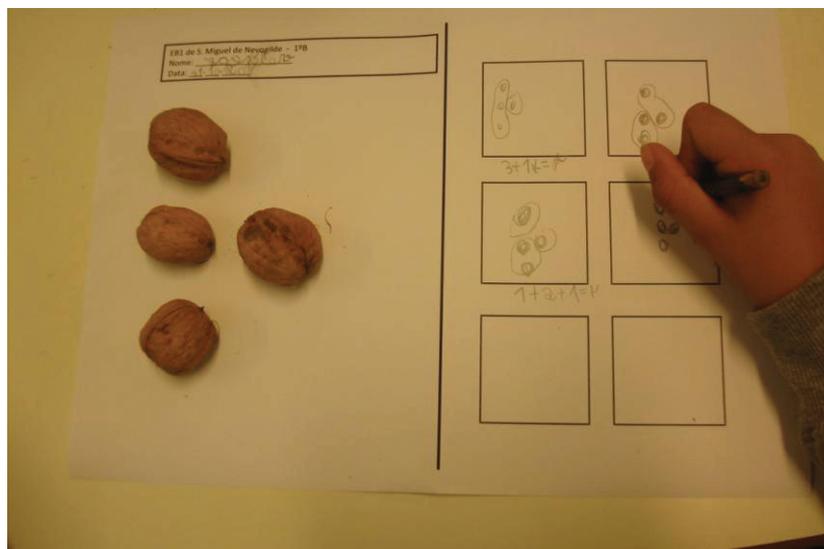
Legenda – Leitura de uma tabela.

Evidência nº 6 – Outras tabelas e gráficos

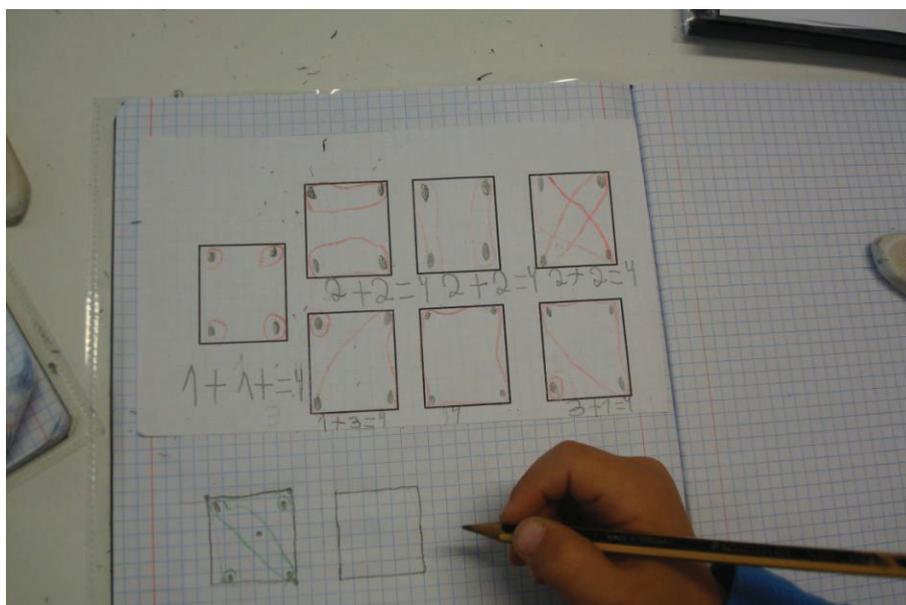


Legenda - Preencher o horário da turma, ajudou a perceber de que forma a leitura de tabelas e gráficos nos podem ser úteis no dia-a-dia. A evolução começou a notar-se.

Evidência nº 7 – Evolução no registro



Legenda - Representação numérica (com auxílio de objetos reais)

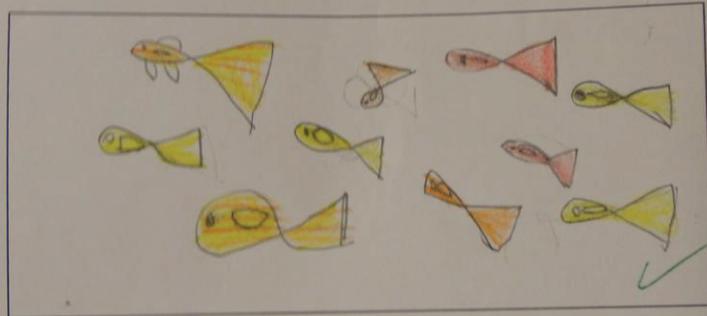


Legenda - Diferentes formas de representação da mesma quantidade

Evidência nº 8 – Resolução de uma situação problema - Expressão numérica

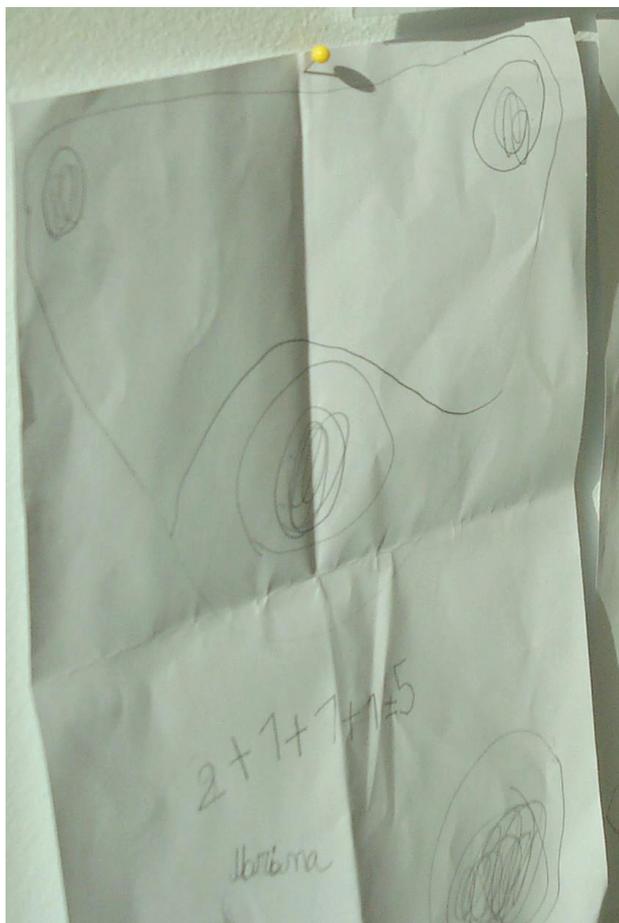
17 - No seu aquário a Maria tem 6 peixes. Hoje, a mãe vai comprar-lhe 2 peixes vermelhos e 2 peixes às riscas. Quantos peixes ficarão no aquário?

- Regista o teu raciocínio:



$$2 + 2 + 6 = 10$$

Evidência nº 9 – Trabalho autónomo

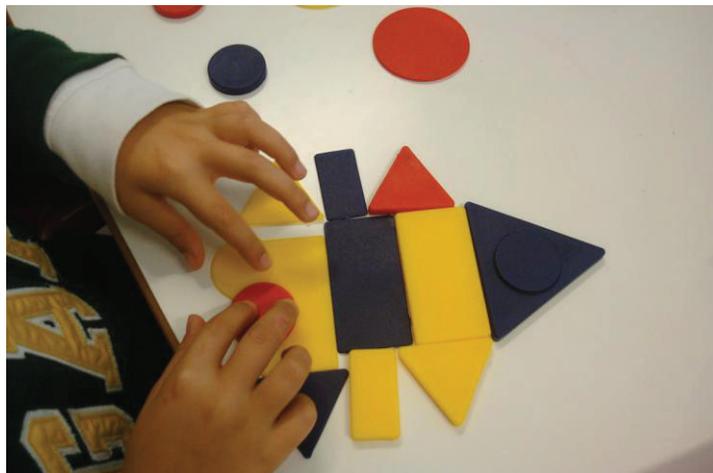


Legenda - Depois de uma atividade propusemos que, em casa, tentassem encontrar outras formas possíveis para representar uma mesma quantidade



Legenda - Resultado do estímulo à resolução de um desafio

Evidência nº 10 – Atividade com Blocos Lógicos



Legenda - Exploração do material



Legenda - Trabalho de grupo

Evidência nº 11 – Ficha de Avaliação Formativa (trabalho de grupo) –
 Blocos Lógicos

COR			
			
			
			
			

TAMANHO	t	T
		
		
		
		

ESPESSURA		
		
		
		
		

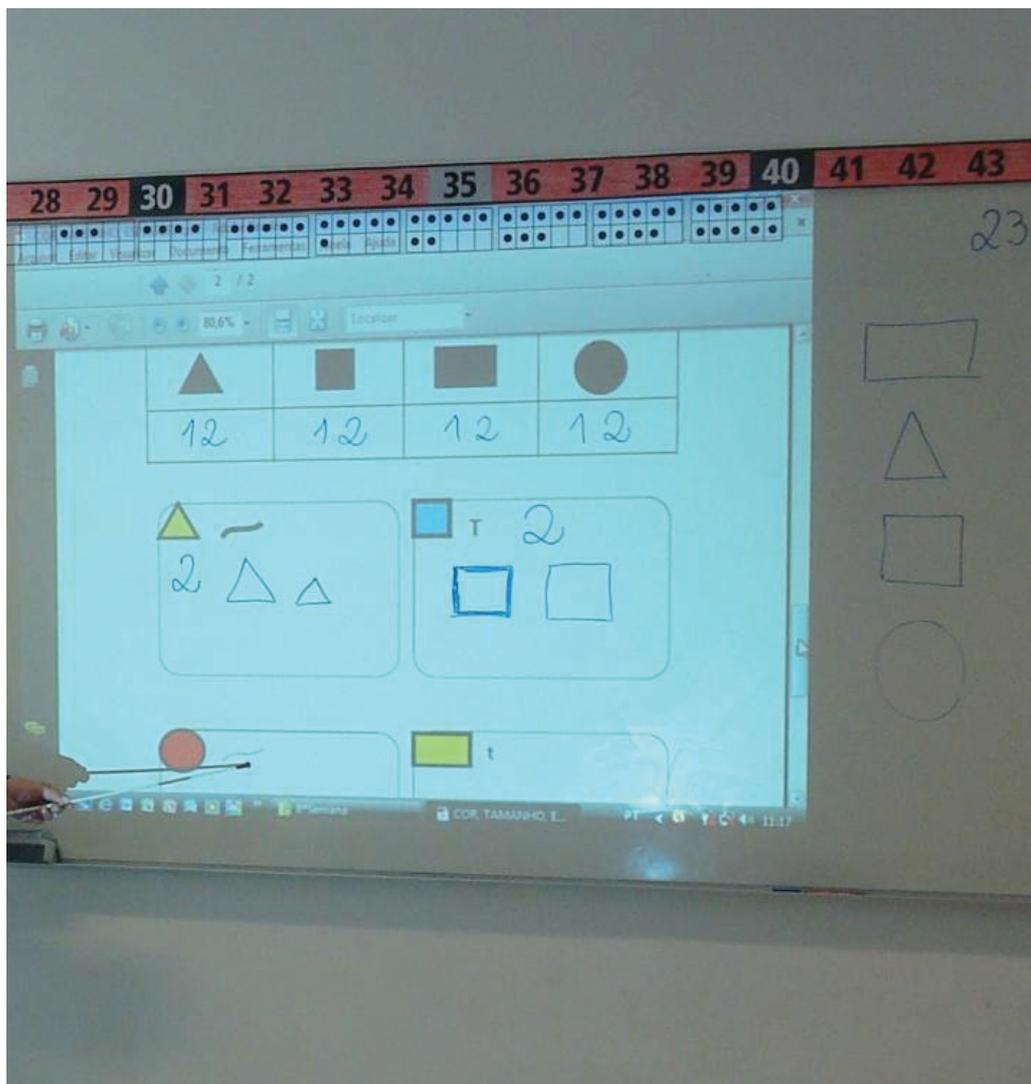
			

 	 T

 	 t

  T	  t

Evidência nº 12 – Atividade Blocos Lógicos



Legenda - À medida que foram realizando os exercícios propostos em grupo, os grupos compartilharam os seus resultados, compararam com os resultados dos outros grupos e, no quadro, registamos o resultado correto para que todos os alunos pudessem acompanhar. A projeção da Ficha de Avaliação permite que a explicação das propostas de trabalho seja mais clara para a maioria.

Evidência nº 14 – Nova tabela para escolher a área de atividade

Semana de 23 a

	Informática	Construções	Pintura	Plasticina	Exp. Plástica	Saloon	Biblioteca
Afonso							
Ana B.			X	X	X	X	
Ana Carolina							
Ana Carolina P.				X		X	X
Bárbara	X	X	X		X		
Beatriz B.	X	X					X
Beatriz C.	X	X	X			X	
Carolina				X		X	
Diogo		X		X		X	
Eduardo			X			X	X
Francisco				X	X		X
Filipe						X	X
Gabriela	X				X	X	
Gustavo						X	X
Joaquim	X	X		X		X	
Mafalda		X			X		
Maria	X	X				X	X
Maria Q.							X
Miguel		X				X	
Nuno	X	X				X	
Oriana		X				X	X
Sofia		X			X		X
Petra	X	X				X	X
Tiago		X				X	
Tiago L.	X	X				X	
Tomás	X				X	X	

Evidência nº 15 – Aprender a escrever - escrever na areia



Evidência nº 16 - Aprender a escrever – escrever no ar e na mesa



Legenda - Escrever no ar com a mão direita, a esquerda e com as duas mãos



Legenda - Embora possa parecer que as crianças estavam de castigo, ou que nada estão a fazer, a tarefa que estavam a realizar consistia em escrever, na mesa, com a mão direita, com a esquerda e com as duas mãos, a letra E.

Este exercício exige concentração e coordenação.

Evidência nº 17 – Jogos com palavras/imagens

No início do ano letivo, a professora cooperante pediu-nos que fizéssemos uma árvore para representar a mudança das estações ao longo do ano.

Aproveitamo-la, para algo mais. Um dia deixámos na árvore um envelope com uma mensagem, assinada por uma “Amiga misteriosa”.

Criado o mistério, muitas atividades surgiram a partir da amiga misteriosa. Descreveremos uma dessas propostas de atividade.

Mensagem (deixada na árvore): LÊ!

- Dentro envelope as crianças podiam encontrar palavras escritas em cartões.

Três conjuntos de cartões organizados por cores (ex: Cartões amarelos: A/ lupa/ é /tua.).

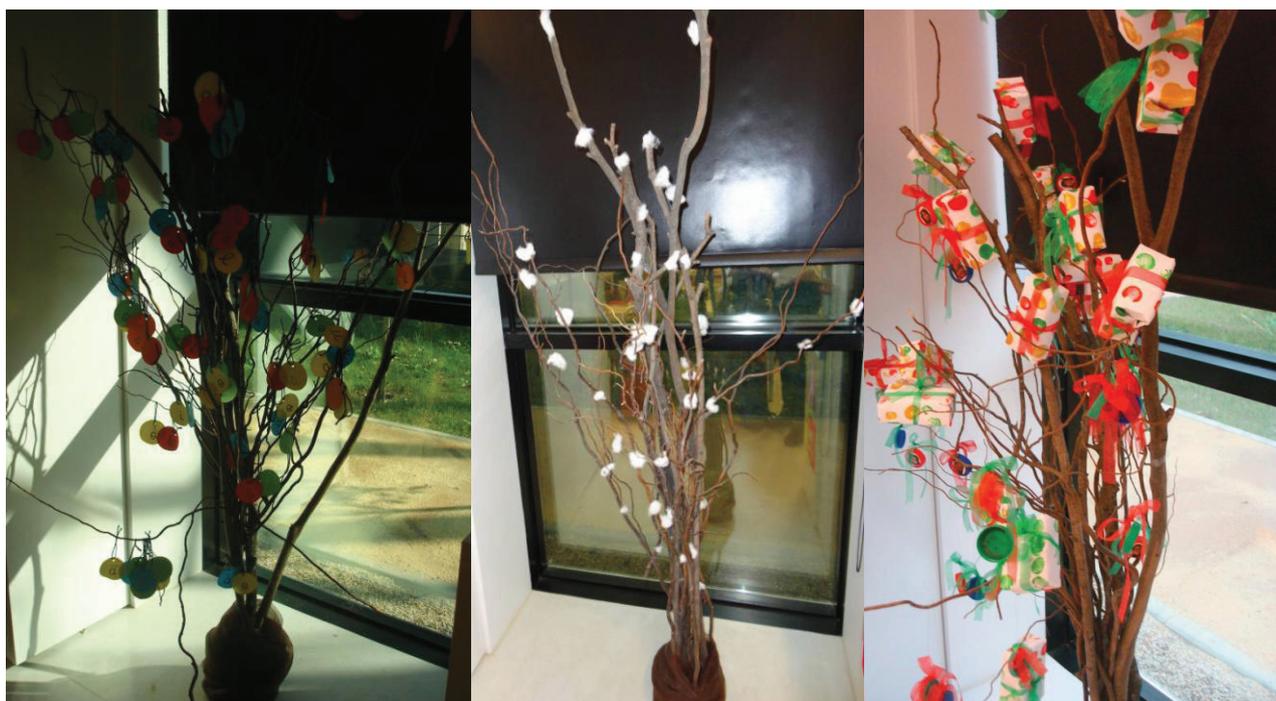
Questionada a turma sobre o propósito daquelas palavras (o que podemos fazer com elas? Para que servem? O que será que a “amiga misteriosa” pretende que façamos com aquelas palavras?)

“Podemos criar frases!” (R), “A amiguinha misteriosa disse que é para ler!” (M).

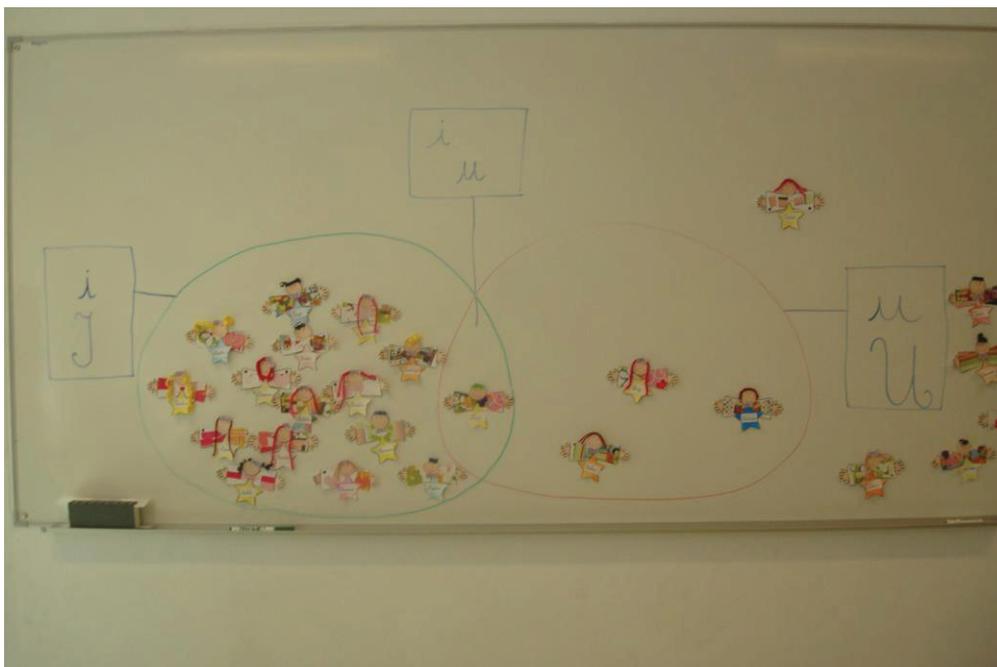
A leitura das palavras foi realizada pelos alunos.

Depois colamos os cartões no quadro, à medida que foram lidas as palavras (um conjunto de cada vez).

Depois de lidas de forma aleatória e coladas no quadro, os alunos ordenaram as palavras para que juntas formassem uma frase.



Evidência nº 18



Legenda - Conjuntos de Nomes (dos alunos). Conjunto dos nomes com “i”, conjunto dos nomes com “u”, conjunto dos nomes com “i” e “u”, conjunto dos nomes que não têm “i” nem “u”.

O tio Pepé deu um  ao Luís.



Legenda – Projetado na parede, o ppt apresentava um mistério. O exercício consistia em ajudar o Luís a descobrir o que era o presente do tio. “Vamos pensar em palavras que já sabemos escrever.”

“Dado, pote, pato!”, diziam.

As palavras que diziam eram escritas no computador para que todos vissem aparecer no balão de pensamento do Luís.

Evidência nº 19 – Hora do Conto (1º CEB)



Legenda - Hora do Conto na Biblioteca da Escola



Evidência nº 20 – Biblioteca da sala do 1º Ano (1º CEB



Legenda - Biblioteca "em construção"

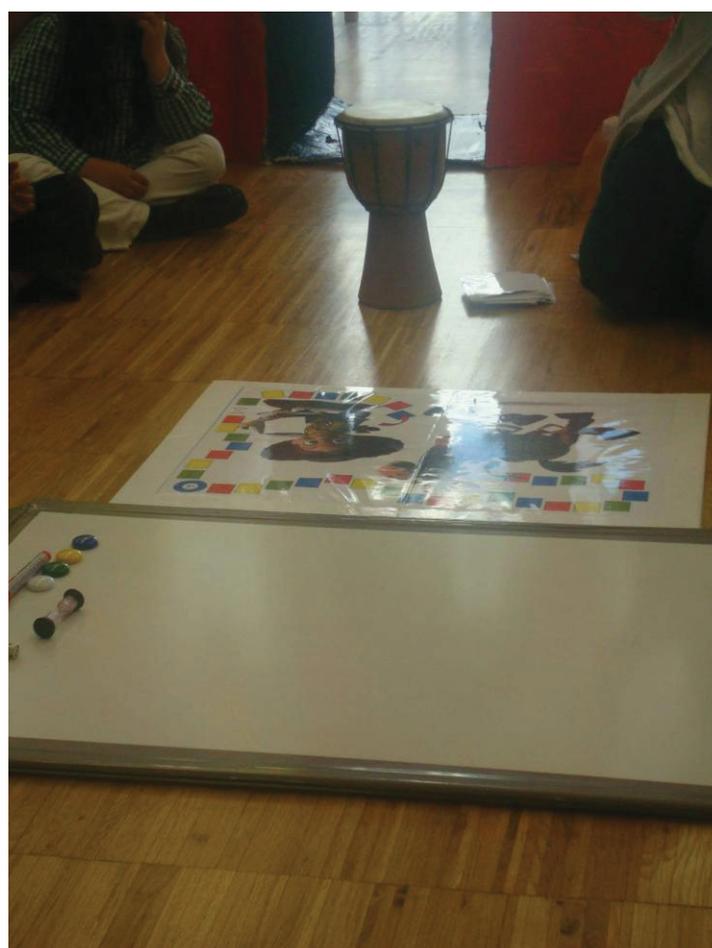


Legenda - Biblioteca "uma ponte com a Educação Pré-escolar"



Legenda 1 - Hora do Conto na sala do 1ºCEB

Evidência nº 22 – Atividade “Pedacinhos de Palavras” – J.I.



Evidência nº 23



Evidência nº 24 – Cooperação

Era necessário fazer enfeites para a nossa árvore da sala, que agora se ia transformar numa árvore de Natal.



Legenda - Enquanto uns alunos pintavam aquele que viria a ser o nosso papel de embrulho...



Legenda - Assim ficaram os presentes



Legenda – Aluno a medir e cortar fio



Legenda - Aluno a enfiar fio nas tampas

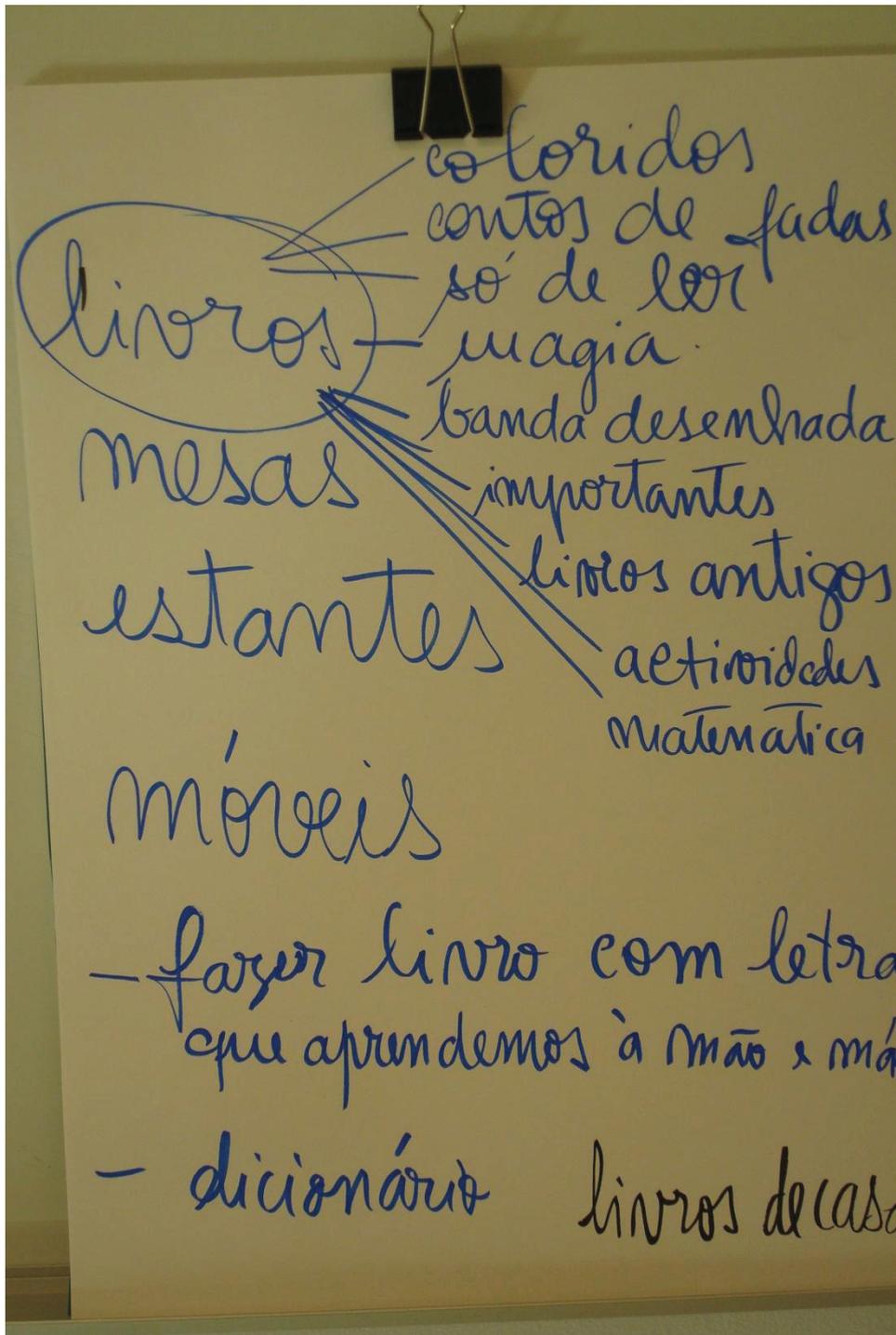


Legenda - Aluno a colar fotografias dos alunos da turma nas tampas, enquanto outro grupo de alunos tinha já medido e cortado as fitas vermelhas e verdes para os laços dos embrulhos.



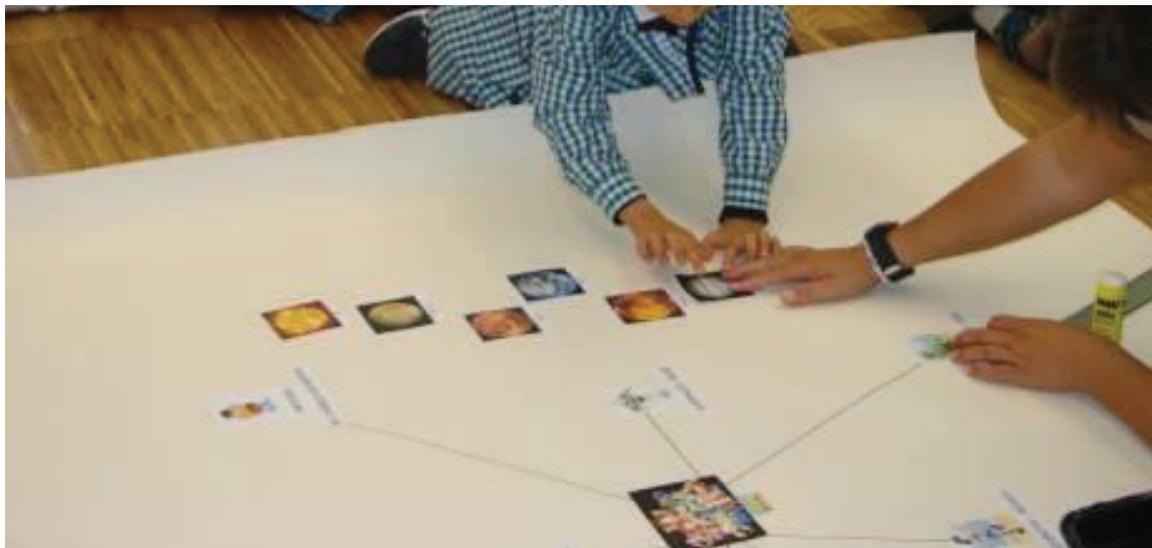
Legenda - O resultado foi este

Evidência nº 25 – (Co) planificação no 1º CEB



Legenda - Brainstormig

Evidência nº 26 – (Co) planificação no J.I.



Legenda - Planificação "Teia do Projeto Lúdico"

Evidência nº 27

Registo nº 26

Semana de 14 a 18 de Março

CRIANÇAS	INFORMÁTICA	CONSTRUÇÕES	PINTURA	PLASTICINA	EXP.PLÁSTICA	JOGOS	CASA	BIBLIOTECA
A								
A.B	X	X	X	X	X	X	X	X
A.C	X	X	X	X	X	X	X	X
B	X	X	X	X	X	X	X	X
B.B	X	X	X	X	X	X	X	X
B.C	X	X	X	X	X	X	X	X
C	X	X	X	X	X	X	X	X
C.P	X	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X	X	X	X
E	X	X	X	X	X	X	X	X
F	X	X	X	X	X	X	X	X
F2	X	X	X	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X	X	X	X
G2	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	X	X	X
MG	X	X	X	X	X	X	X	X
MQ	X	X	X	X	X	X	X	X
M2	X	X	X	X	X	X	X	X
N	X	X	X	X	X	X	X	X
O	X	X	X	X	X	X	X	X
S	X	X	X	X	X	X	X	X
P	X	X	X	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	X	X
T.L	X	X	X	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	X	X

Observações

Legenda - Nesta fotografia podemos verificar que a "área da plasticina" não era muito procurada, se compararmos com a frequência com que as crianças procuravam outras áreas.

Evidência nº 28

Registo nº 24

Semana de 21 a 25 de Março

CRIANÇAS	INFORMATICA	CONSTRUÇÕES	PINTURA	PLASTICINA	EXP.PLÁSTICA	JOGOS	CASA	BIBLIOTECA
A	X	X	X	X	X	X	X	X
A.B	X	X	X	X	X	X	X	X
A.C	X	X	X	X	X	X	X	X
B	X	X	X	X	X	X	X	X
B.B	X	X	X	X	X	X	X	X
B.C	X	X	X	X	X	X	X	X
C	X	X	X	X	X	X	X	X
C.P	X	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X	X	X	X
E	X	X	X	X	X	X	X	X
F	X	X	X	X	X	X	X	X
F2	X	X	X	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X	X	X	X
G2	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	X	X	X
MG	X	X	X	X	X	X	X	X
MQ	X	X	X	X	X	X	X	X
M2	X	X	X	X	X	X	X	X
N	X	X	X	X	X	X	X	X
O	X	X	X	X	X	X	X	X
S	X	X	X	X	X	X	X	X
P	X	X	X	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	X	X
T.L	X	X	X	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	X	X

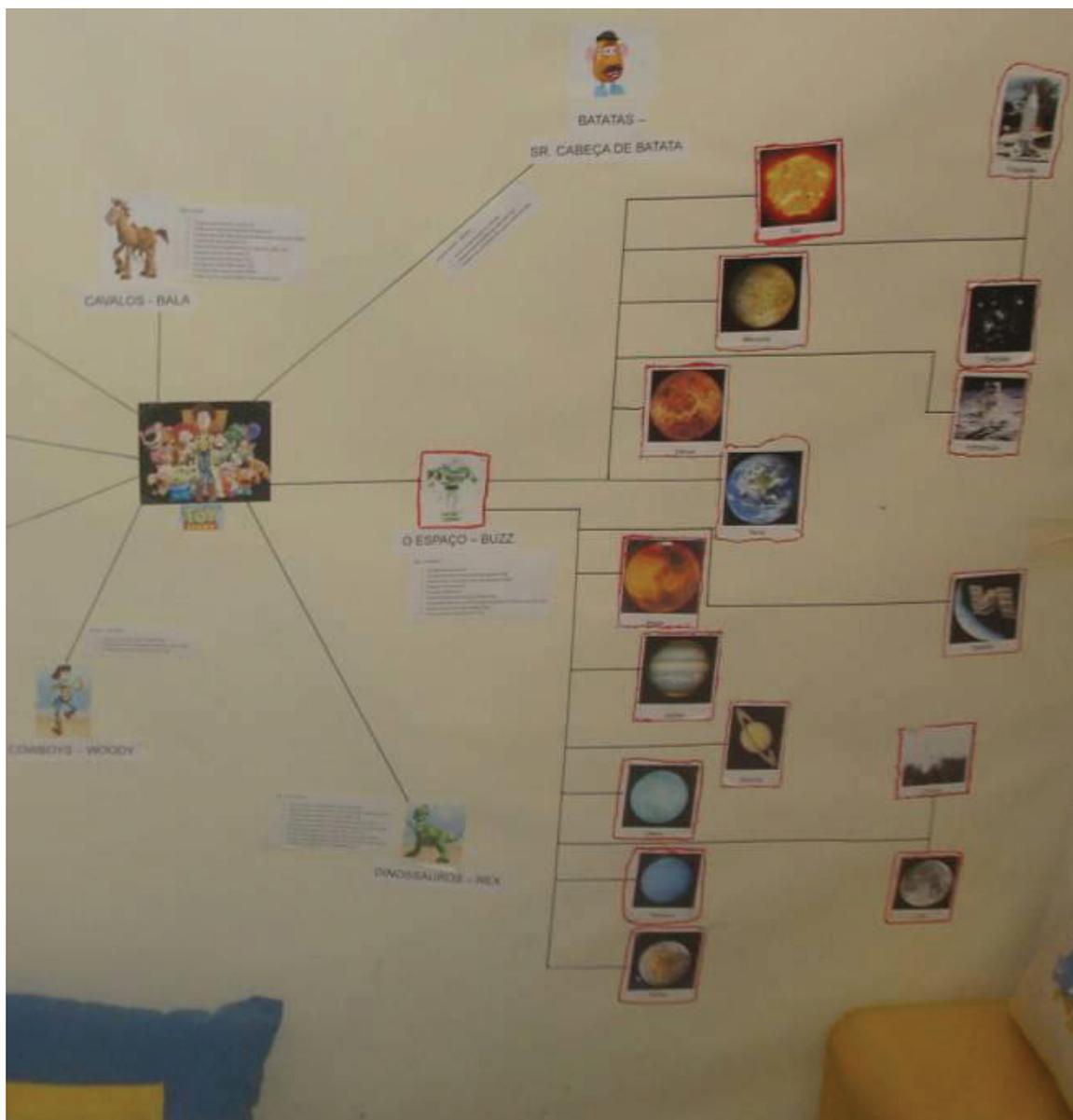
Observações:

Legenda - Após a intervenção na área, a procura da mesma aumentou.

Evidência nº 29 – Teia do Projeto – J.I.



Evidência nº 30 – O contorno a vermelho indica-nos o que já fizemos e já aprendemos



Evidência nº 31 – Livro da turma – 1º CEB

O livro guarda a identificação de cada aluno da turma, bem como uma história criada pela turma, a ilustração da história e outros desenhos sobre os gostos de cada um (brincadeiras preferidas, comida favorita, livro preferido, etc..)



Ilustração - Pormenor da capa do Livro da turma



Ilustração - Desenho de um aluno sobre o seu livro preferido.



Ilustração - Comentário da aluna acerca do seu desenho: "Gosto de brincar na escola com as minhas amigas. Brincamos aos cinemas e estamos a ver um filme!"

Evidência nº 32



Evidência nº 33



Ilustração - Contagem dos Dinossauros de cada conjunto

Evidência nº 34



Ilustração - Registo da contagem dos carnívoros - conceito de numeral cardinal

Evidência nº 35



Ilustração - Registo da contagem dos herbívoros

Evidência nº 36

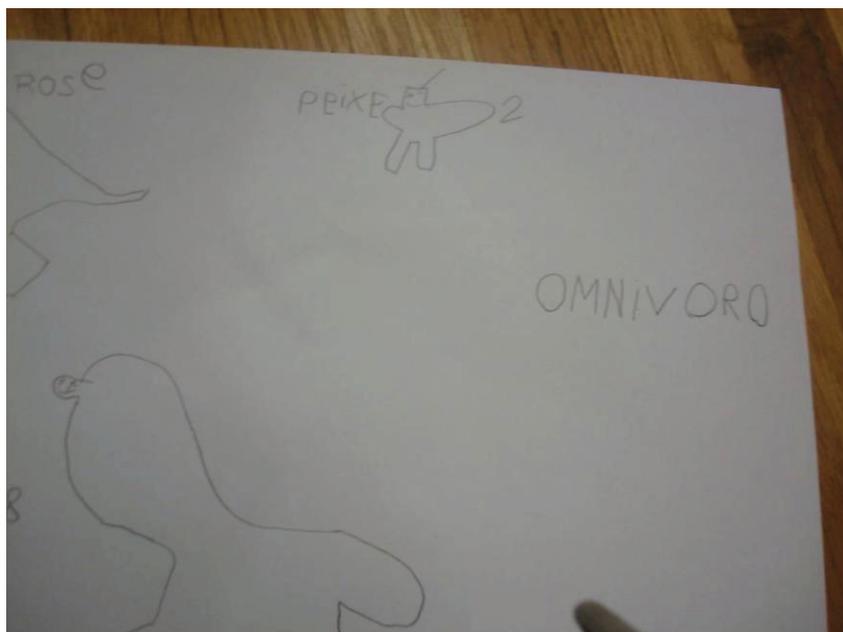


Ilustração - Registo da contagem de outros conjuntos

Evidência nº 37

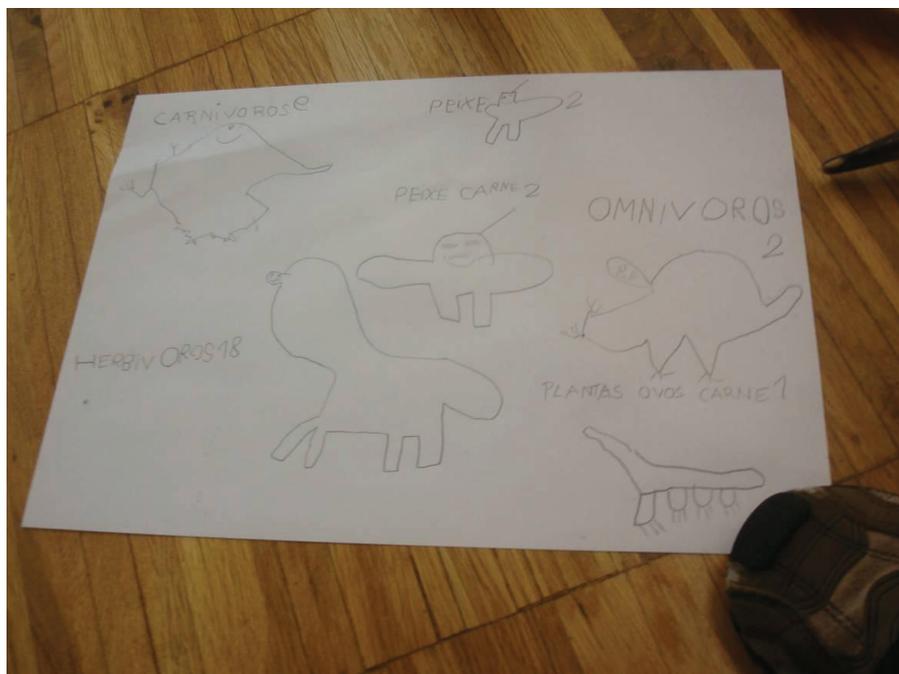


Ilustração - Reformulação do registro: introdução de novos conjuntos

Evidência nº 38



Ilustração 1 - Ajuda dos pares na resolução de problemas

Evidência nº 39



Ilustração 2 - Código de cores

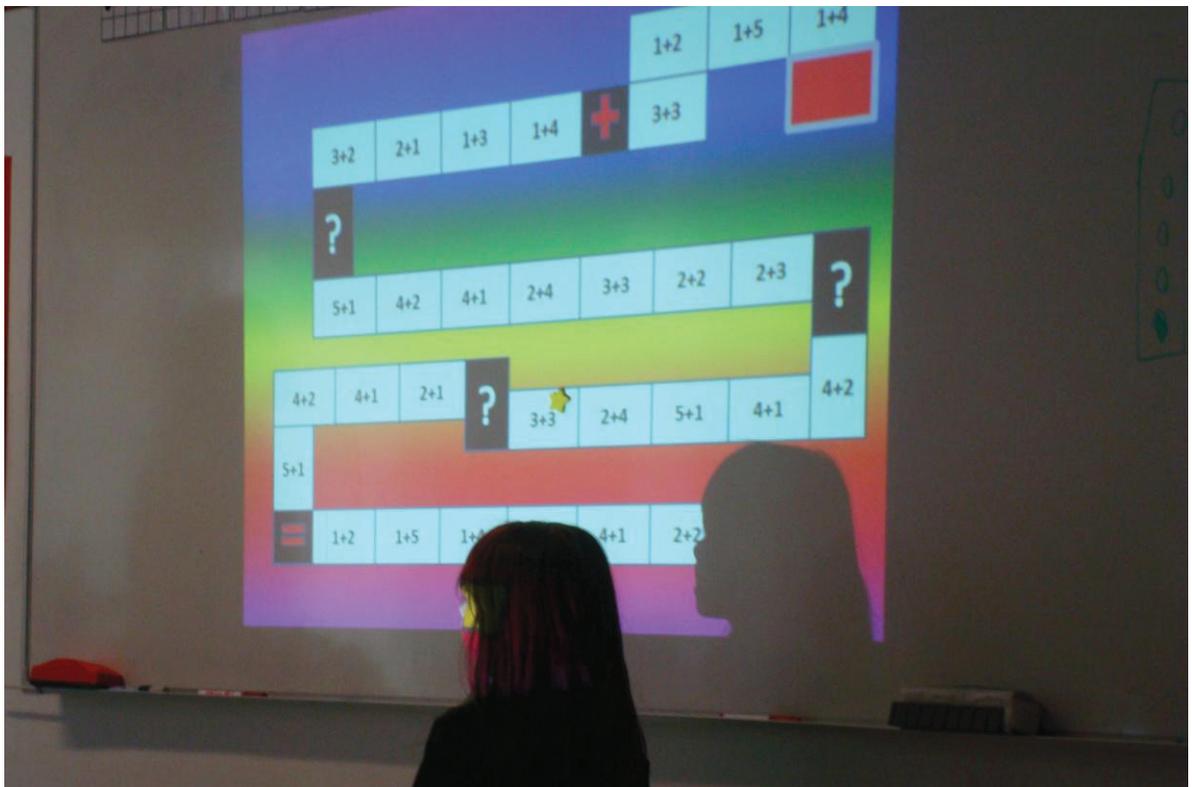
Evidência nº 40 – Jogo do Dado



Legenda - Explicitação das regras do jogo do Dado



Legenda - O jogo como elemento motivacional para a aprendizagem



Legenda - Jogo da Glória Matemático (outra versão do jogo do dado)

Evidência nº 41

Legenda - Jogo das tampinhas (“Quantas ficam dentro? Quantas ficam fora? Juntas quantas são?”)

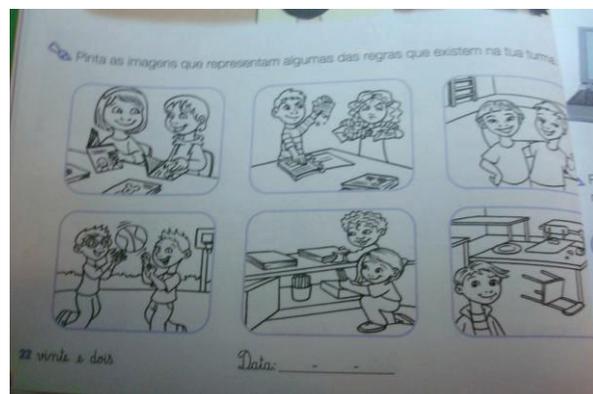


Anexo VII – Avaliação das aprendizagens

Evidência nº 1 – Compreensão das regras da sala



Legenda - Regras com mímica - cada grupo de três alunos apresentou uma regra da sala através de mímica



Legenda - Após a realização de atividades e diálogos sobre as regras, a turma realizou uma ficha de avaliação formativa, do manual de Estudo do Meio "Alfa". Avaliamos as aprendizagens segundo os indicadores apresentados nesta grelha.

INDICADORES	NÍVEIS DE DESEMPENHO				
	Muito Bem	Bem	Razoavelmente	Com dificuldade	Não conseguiu
O aluno foi capaz de:					
▪ Manifestar os seus gostos e preferências.	<input type="checkbox"/>				
▪ Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária	<input type="checkbox"/>				
▪ Reconhecer a importância da vacinação e de hábitos de higiene corporal para a manutenção da saúde do seu corpo	<input type="checkbox"/>				
▪ Conhecer as regras da sala.	<input type="checkbox"/>				
▪ Identificar alimentos indispensáveis a uma vida saudável.	<input type="checkbox"/>				
▪ Conhecer e aplicar os cuidados e aplicação do material.	<input type="checkbox"/>				
▪ Reconhecer modificações no seu corpo.	<input type="checkbox"/>				
▪ Reconhecer as partes constituintes do seu corpo.	<input type="checkbox"/>				

Evidência nº 2 – Conto redondo – 1º CEB

Registo de observação

Evidências/observações

Atenção auditiva
Respeito pelo outro: (falar na sua vez; escutar os colegas)
Compreensão da história: (identifica a personagem principal; caracteriza a personagem; dá a sua opinião sobre a temática; estabelece relações com experiências pessoais)

Enquanto liamos o conto, o nosso par pedagógico elaborou alguns registos de observação acerca da atenção dos alunos, numa tabela como a que é apresentada em cima.

Depois de ouvirem a história “ O Incrível Rapaz que Comia Livros” a turma recontou a história através da técnica do conto redondo.

Avaliamos segundo os seguintes indicadores:

- Aguarda pela sua vez para falar;
- Respeita a opinião dos colegas;
- Escuta os outros alunos com atenção;
- Expressa ideias oralmente.

Nota: ver lista de verificação na página seguinte.

Evidência nº 3 - Avaliação das aprendizagens - Conjuntos de Palavras

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Linguagem e Domínio da Matemática

Com esta atividade pretendíamos explorar conteúdos como a discriminação fonética e união e intersecção de conjuntos e teve por objetivos primeiros, desenvolver competências como pronunciar fonemas e palavras (correta articulação) ao nível do domínio da Linguagem e adquirir noções de identificação, seriação, correspondência, ordenação e conjunto ao nível do domínio da Matemática.

Em grande grupo foi apresentado o jogo que consistia em agrupar palavras fornecidas consoante as letras que as compunham sendo que as crianças deveriam ter o cuidado de verificar a que conjuntos pertenciam (ex: palavras com A, palavras com O, palavras com C e todas as que faziam intersecção com estas).

Pelo que pude observar, de um modo geral, as crianças perceberam os objetivos da atividade e executaram-na sem grandes dificuldades, embora, por vezes necessitando de alguma ajuda do adulto ou dos pares.

Em particular, algumas crianças mostraram maior dificuldade sobretudo em saber em que conjunto colocar o cartão com a palavra que lhes “saíra”, essas crianças fora o T, que hesitou e precisou de mais tempo para pensar, a A.B., a A.C., a B. e a G. e do G.

Foi notório o bom desempenho do J., do M., da S., da M. e da M.Q..

Avaliação das Aprendizagens - Pedacinhos de Palavras

O jogo foi apresentado ao grande grupo seguindo-se a exploração ainda em grande grupo, mas apenas por duas crianças de cada vez (para darem o exemplo). Depois, o jogo foi colocado na área dos jogos onde outras crianças o puderam explorar. Das crianças observadas, todas elas conseguiam, de forma geral, seguir as regras do jogo e fazer a divisão silábica das palavras que lhes iam saindo à sorte.

Foi utilizado um instrumento musical para a contagem das sílabas e um quadro branco para auxiliar nessa mesma contagem para palavras com maior número de sílabas.

Das crianças observadas, pude verificar que a maior dificuldade reside na identificação de palavras com apenas uma sílaba, sendo que o erro comum consiste em dividir essas palavras.

Exemplos:

Palavra “CÃO” - O (M) fez a seguinte divisão: “Ca – um”

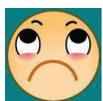
Palavra “MAR” – “É assim: “Ma-re”.” (ACP)

A explicação para isto encontra-se no facto de esta ser a tarefa mais complexa da aquisição de **consciência silábica***. É tão mais simples dividir uma palavra em unidades silábicas, quanto maior for a palavra. Quando se trata de um monossílabo a criança de 5 anos pode apresentar ainda alguma dificuldade na sua segmentação, no entanto é com treino que as dificuldades tenderão em diminuir.

**A Consciência silábica é a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado aquando da produção isolada das sílabas (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006; Nascimento, 2009; Sim-Sim, 1998).*

Evidência nº 4 – Avaliação de aprendizagens na atividade enfeites de Natal

Grelha de autoavaliação do aluno

Fui capaz de:			
<i>Trabalhar em grupo</i>			
<i>Ajudar os meus colegas nas tarefas</i>			
<i>Respeitar as opiniões dos meus colegas</i>			
<i>Dar o meu contributo na realização do trabalho</i>			

Evidência nº 5 – História das Cinco Vogais reinventada pela turma

A Nossa história das vogais (1º ANO – 1º CEB)

Era uma vez a letra a que vivia na aldeia. Só comia alface e bebia água. Gostava de brincar à apanhada e quando ria fazia “aaaaa”!

O a trepou à árvore e ia passear até que viu o “e”.

Brincou com ele às escondidas e o “u” foi procura-lo. E encontrou-o no arbusto.

Foram procurar o “i” que era fininho e tinha uma bolinha em cima.

Depois foram procurar o “o” que rebolou e ficou enjoado. Todas foram encontradas para visitar o “u”. Foram ver o a e foram-se embora brincar para o parque com brinquedos, balancés... tinha escorregas, tinha muitas coisas para eles brincarem: uma cabaninha a sério para acampar, uma carruagem, cadeirinhas, trampolins e escorregas para cima e para baixo... e cantaram a música das vogais.

a e i o u

a aaa

e eee

i iii

o ooo

u uuu

São 5 vogais, já as aprendemos e sabemos muito bem.

A e i o u !!!

As outras vogais foram para casa, na aldeia.

O “i” foi para a ilha, o “u” para o cacho de uvas, o “o” foi para os óculos do senhor Manuel.

O “a” e o “e” estavam no parque e depois foram para casa brincar às bonecas, às apanhadinhas e às escondidinhas, e foram chamar os amigos para a casa das vogais.

E não reparavam que já estava a ficar noite. Começou a ficar noite até que o “e” e o “a” foram procurá-las (as outras vogais) e o “u” o “e” o “i” esconderam-se... estava uma coisa tão preta que até não conseguiam ver. Era uma bomba enorme que se estava a reventar. O “a” e “o” e foram salvá-los de vir à noite. O “o” foi salvar o “u” e, o “a” foi salvar o i.

Todos foram para casa das vogais e depois dormiram lá.

Tinham fome e o “e” comeu erva, o “a” alface, o “i” comeu uma pizza, o “o” comeu o ovo.

Começou a chover e foram para a cama... o “a” contou uma história às outras vogais, todos beberam um leite com chocolate quente... e adormeceram finalmente e tornaram-se irmãozinhos para sempre com as vogais amigas de todo o mundo.

Depois quando amanheceu todos foram para suas casas e depois foram para a escola.

Vitória, vitória acabou-se a história!!!

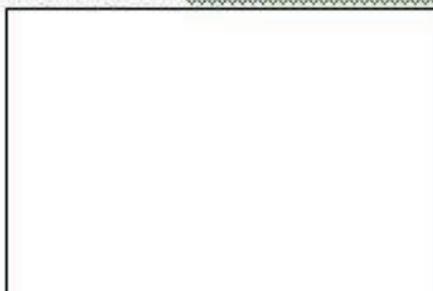
Evidência nº 6 – Ficha de identificação dos alunos

Quem sou?

A meu nome é ...



Quando era bebê...

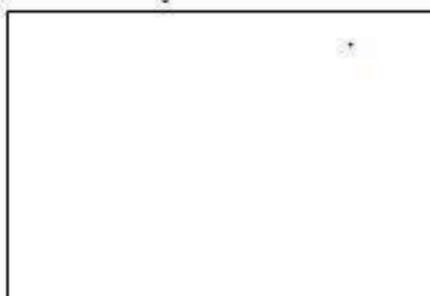


Agora sou assim...



Idade	
Altura	cm
Peso	kg

A minha família...



gosto de ...



Aqui escrevo sobre mim...

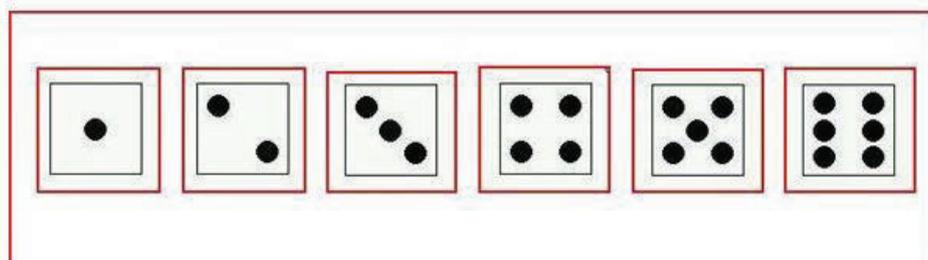
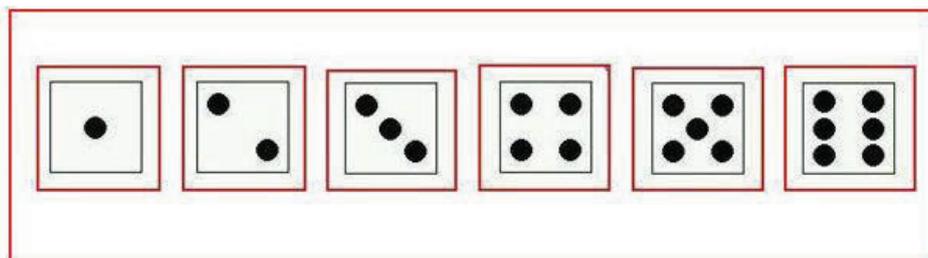
Escreva o nome da escola _____

Em ___/___/___

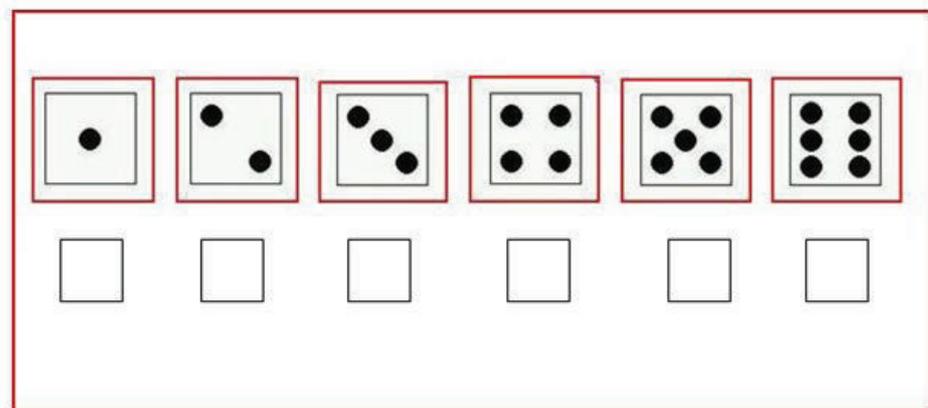
Evidência nº 7 – Avaliação de aprendizagens – Jogo do dado

Nome: _____	Escola
Data: _____	1º Ano – 1º CEB

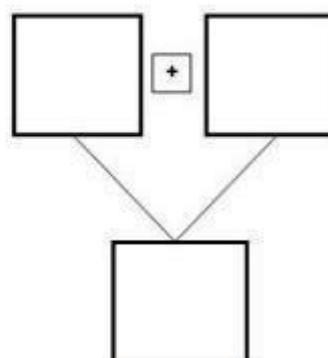
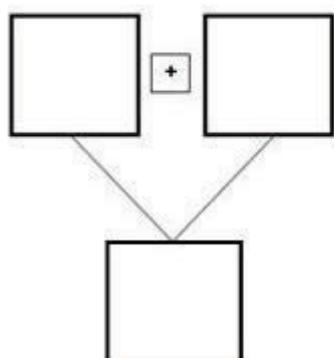
1. Lança o dado. Observa o valor apresentado no dado. Rodeia a opção correta.



Escreve-o, debaixo do valor que saiu no dado.



3. Lança o dado duas vezes. Escreve o numeral correspondente aos valores apresentados pelo dado. Soma os dois valores.



Evidência nº 8 – Grelhas de autoavaliação dos alunos (1º CEB)

<p>Fiz rápido e bem</p> 	<p>Fiz lento e bem</p> 	<p>Tenho que ser mais rápido(a)</p> 
<p>Cumpri totalmente as margens</p> 	<p>Cumpri parcialmente as margens</p> 	<p>Tenho que escrever nas margens</p> 
<p>Está muito bem apresentado</p> 	<p>Poderia estar melhor apresentado</p> 	<p>Tenho que me preocupar com a apresentação</p> 

Letra: t

	<p>Fiz rápido e bem</p> <p>X</p> 	<p>Fiz lento e bem</p> 
	<p>Cumpri totalmente as margens</p> 	<p>Cumpri parcialmente as margens</p> <p>X</p> 
	<p>Está muito bem apresentado</p>  <p>X</p>	<p>Poderia estar melhor apresentado</p> 

Evidência nº 9 – Grelha de avaliação de uma atividade

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO ORAL															
	Põe o dedo no ar para responder ou falar			A resposta é adequada à pergunta realizada			Responde corretamente às perguntas com informação básica do texto			Fala sobre o assunto em questão com palavras suas			Aborda o assunto, demonstrando ter compreendido a mensagem (domínio do tema)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

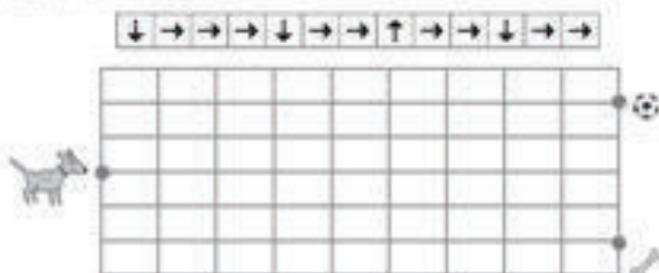
- 1- Com muita dificuldade / Nunca
- 2- Com alguma dificuldade / Por vezes
- 3- Sem dificuldade / Sempre

Evidência nº 10 – Ficha de avaliação formativa

MATEMÁTICA – 1.º ano

Nome: _____ Data: ___/___/___

1. O cão do Ulisses anda à procura do seu almoço. Ajuda-o a encontrá-lo, utilizando o código.



Descobre um percurso possível para o cão chegar à bola. Assinala-o a cor e regista o código.

2. A Anita comprou 4 gomas. A Marta comprou 3 gomas. Quantas gomas compraram os dois? Usa a reta para resolver o problema.



3. O Ricardo tem 6 pássaros. Hoje, foi comprar mais 2 pássaros laranja e 2 pássaros às verdes. Quantos pássaros ficarão na gaiola?

• Regista o teu raciocínio:

Anexo VIII – Planificação

Evidência nº 1 – Planificação da atividade “Conhecer-se aos pares”

Eixo estruturador: Estudo do Meio – À Descoberta de Si Mesmo				
Conteúdos	Descrição da actividade	Materiais	Duração da actividade	Objetivos
<p>Identidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nome, Género e Idade <p>Gostos e Preferências</p> <p>Expressão Oral</p>	<p>Relembrar a história “Sou Especial Porque Sou Eu” e a realização das etiquetas de identificação (cabides) para recordar que todos temos características individuais.</p> <p>Os alunos devem observar a imagem da pág.8 do livro de EM e a estagiária orientará o diálogo sobre a mesma.</p> <p><u>Atividade (adaptação da proposta do manual):</u> Aos pares, os alunos deverão conversar, durante aproximadamente 5 minutos, sobre a sua identidade (nome, género, idade). As estagiárias exemplificam como os alunos devem proceder (“Eu sou a..., tenho ...anos de idade e sou do sexo feminino). Depois procede-se do mesmo modo mas para dialogar sobre os gostos e preferências de cada um (ex.: Eu gosto de jogos de computador, o meu animal preferido é o leão, gosto muito de comer cereais, a minha cor preferida é cor de rosa...etc.’).</p> <p>No final, cada aluno irá apresentar à turma o seu “amigo”. Cada aluno deverá realizar os exercícios do manual de EM, com explicação prévia de cada exercício pela estagiária. Para consolidar os conteúdos abordados, os alunos deverão realizar, em casa, os exercícios propostos na pág. 14 do mesmo manual.</p>	<p>Manual de Estudo do Meio - Pág.8</p> <p>E.M. Pág.8</p> <p>E. M. Pág. 10, 11, 12 e 13</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p>	<p>Identificar o seu par quanto ao nome, idade e género; Conhecer os gostos e preferências do par; Expressar-se com clareza.</p>

Evidência nº 2 – Planificação da atividade “Regras com mímica”

Eixo estruturador: Estudo do Meio				
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Duração	Objetivos
<i>Bloco À Descoberta dos outros e das instituições</i> - Estudo do Meio A Escola	<p>Para relembra as regras da sala de aula os alunos farão um jogo de mímica que consiste em fazer com que os colegas adivinhem qual a regra que estão a mimar.</p> <p>Num saco de tecido, estarão vários cartões com as regras da sala (na quantidade suficiente para que todos os alunos possam experimentar mimar as regras da sala para a turma).</p>	Saco Cartões com imagens das regras da sala de aula	5’ - (Explicação do jogo) 30’ (de atividade)	- Conhecer o funcionamento da escola; - Conhecer as regras da sala de aula;

Evidência nº 3 – Planificação integrada e flexível – J.I.

Planificação Semanal

Observação: Este é um exemplo claro de como a planificação deverá ser flexível. Vejamos a atividade sublinhada. Havia sido planificado um relato da história escutada, no entanto, o diálogo e interesse das crianças fizeram com que em vez de um relato se discutissem assuntos relacionados com a maternidade e a sexualidade.

Observe-se o exemplo seguinte.

<p>- Perguntar e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p> <p>- Adquirir valores morais.</p>	<p>HORA DO CONTO: GRAVIDA NO CORAÇÃO</p> <p>Em grande grupo, as crianças poderão escutar a história e visualizar as ilustrações do livro através de uma apresentação em PowerPoint. No final, poderão dialogar sobre a temática abordada.</p>	<p>Compreensão oral</p> <p>Afectividade (desenvolvimento harmonioso): Afectos.</p>
<p>- Expressar oralmente, sentimentos, desejos e ideias;</p>	<p>CONTO REDONDO</p> <p>Reunidas em grande grupo, cada criança irá ajudar a contar a história escutada com recurso a um microfone/gravador e, posteriormente, poderão ouvir a sua produção no computador.</p>	<p>Expressão oral</p> <p>- Vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical);</p> <p>- Participação num diálogo;</p>

Observação 2 : Nesta planificação, podemos verificar que, aqui, a situação sublinhada nos remete para a construção do cavalo Bala. Logo, se analisarmos, também, o registo da assembleia de grupo em que as crianças tomaram decisões acerca desta construção podemos concluir que a esta planificação semanal surge após a *(co) planificação*. Ou seja, os interesses das crianças, as hipóteses, as ideias, são tidas em conta.

<ul style="list-style-type: none"> - Participar activamente num processo dramático; - Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns, aplicando o espírito crítico e criativo; - Apreciar criativamente as possibilidades de utilização dos materiais de reciclagem; 	<p>ACOLHIMENTO / MARCAÇÃO DAS PRESENCAS</p> <p>ACTIVIDADES ESPONTANEAS NAS AREAS</p> <p>APRESENTAÇÃO DO TEATRO: O DINOSSAURO</p> <p>O grupo irá deslocar-se ao ginásio para apresentar o teatro às turmas dos dois anos.</p> <p><u>INICIO DA CONSTRUÇÃO DO CAVALO BALA</u></p> <p>Em pequenos grupos dar-se-á início à construção da estrutura do Cavalo Bala.</p>	<p>Teatro infantil "O Dinossauro" de Manuela Bancelar</p> <p>Diferentes materiais (exploração e conhecimento);</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir valores morais - Participar democraticamente na vida do 	<p>ACOLHIMENTO / MARCAÇÃO DAS PRESENCAS</p> <p>ACTIVIDADES ESPONTANEAS NAS AREAS</p> <p>DPS</p>	

Evidência nº 4 - Planificação integrada e flexível – 1º CEB

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Supervisor Pedagógico:

Orientador Cooperante:

Estagiária: Vanda Gonçalves
Data: 5/12/11- 7/12/11

O LIVRO DA TURMA

O livro construído pela turma vai viajar pela casa de cada aluno. De casa em casa, de viagem em viagem, vão sendo acrescentados novos dados sobre os alunos ao livro, com ajuda dos familiares.

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Promover atividades de envolvimento parental;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Conhecer-se a si e ao outro;
- Reconhecer as modificações do seu corpo – idade, peso e altura;

Transmissão de sessões anteriores:

- Construção do livro de turma;
- Registo do peso e de altura dos alunos;
- Conhecimento das vogais e dos cinco vogais e das consoantes "p", "t", "r", "d" e "m".

CALENDÁRIO

Previamente construído pela estagiária, em tamanho A3, este calendário de página mensal será introduzido na sala e completado pelos alunos que irão assinalar os seus aniversários e outras datas festivas (ex: Natal). Será nomeado um delegado de turma por semana (rotatividade/ordem alfabética). O delegado terá a responsabilidade de verificar o dia (mês e ano), no calendário e de escrever a respetiva data no quadro.

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Desenvolver a responsabilidade entre os alunos (delegar responsabilidades);
- Desenvolver noções temporais (semana, mês, ano);

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Identificar o emissor e o receptor de um qualquer numeral representado no calendário;
- Identificar os dias da semana, com recurso ao calendário;

DICIONÁRIO ILUSTRADO

Os alunos irão dar início à realização do dicionário ilustrado. Será distribuído um par de palavras por aluno. Em casa, com ajuda dos familiares, deverão reescrever as palavras com letra manuscrita e ilustrar cada palavra.

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Promover atividades de envolvimento parental;
- Promover momentos/opportunidades de leitura;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Consultar o dicionário ilustrado para ler palavras com uma, duas e três sílabas com as consoantes "p", "t", "r", "d" e "m" e as cinco vogais;
- Ilustrar palavras de modo a que a ilustração possa ser lida (entendendo) por todos;

Temática

BIBLIOTECA DA SALA 136

- Estudo do Meio
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Expressões Artísticas

CARTÕES DE REQUISIÇÃO (Biblioteca Móvel)

Estes cartões deverão ser utilizados (preenchidos) para a requisição semanal dos livros da biblioteca. Determinar-se-á um momento semanal para o efeito.

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Promover momentos/opportunidades de leitura;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Cumprir as regras de utilização de biblioteca móvel;
- Demonstrar respeito pelos colegas, pelo cuidado que tem com os livros dos colegas;

Observação: Neste caso, são quatro as áreas curriculares integradas na mesma planificação.

Eventualidades e/ou precauções:

- Alertar para a necessidade de tratar com cuidado todo o material diário, sobretudo aquele que pertence a toda a turma (livro dos amigos, dicionário) ou a outros;

Oportunidades de intervenção:

- Falar sobre a proximidade do Natal e dos preparativos para esta celebração;

Evidência nº 5 – Planificação não-linear (1º CEB) – Planificação a partir de uma temática

Canta ao Pai Natal

- Leitura de um conto "Natal nas asas do anjo-íris" - ver [álibia](#);
- Compreensão/interpretação do texto;
- Escrita [copiada](#) de uma carta de turma ao Pai Natal;
- Realização de exercícios de consolidação da aprendizagem da letra "c" - manual de LP - Afts (pág. 34-35);
- Leitura e escrita de frases com a consoante "c" - ver [álibia](#);

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Identificar as personagens do texto;
- Interpretar os temas abordados;
- Reconhecer e representação gráfica do som "c";
- Escrever a letra "c";

Solidariedade

- Leitura do conto: "Guj e o Natal verde no planeta azul", de Sandra Serra - ver [álibia](#);
- Introdução do ecoponto de saia;

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Promover momentos/opportunidades de leitura;
- Alertar para a responsabilidade ambiental de todos;
- Transmitir o valor da solidariedade;

COMPETÊNCIAS (os alunos devem):

- Reconhecer o valor da reciclagem de materiais;
- Utilizar devidamente o ecoponto;
- Sugerir a reutilização de materiais recicláveis;

Descrição das atividades

Transitado de sessões anteriores:

- Aprendizagem da consoante "c" (sete-feira);
- Realização de ficha formativa de metemético;

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Desenvolver o raciocínio metemético - representação simbólica;

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (os alunos devem):

- Simplificar e representação simbólica de um qualquer cálculo metemético, através de uma expressão numérica.

Temática

NATAL

- Estudo do Meio
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Expressões Artísticas

Decorações natalícias

Realização das enfiadas de natal para o ambiente de Natal da escola e da sala:

- Tempos de plástico (de garrafas);
- Fio de pesca;
- Fitas de tecido;
- Fotografias individuais dos alunos;
- Recortes de leite;
- Papel manteiguelino;
- Tintas (verde e vermelha);
- Rolinas de cortiça;
- Fitas de emaranho;
- Papel de jornal;
- Tintas (amarelo)

Objetos de decoração produzidos:

- Bolas de pendurar
- Estrela e coroa

COMPETÊNCIAS (os alunos devem):

- Reconhecer o valor da reciclagem de materiais;
- Demonstrar sentido estético nas suas produções;
- Dominar diferentes técnicas de pintura;

Eventualidades e/ou precauções:

Se a letra "c" não for ensinada na sexta-feira (dia 9/12), deverá ensinar-se na segunda ou na terça-feira, sendo necessário ajustar a planificação semanal.

Oportunidades de intervenção:

Diálogo sobre as tradições de Natal (o que costumam fazer, que outros costumes conhecem, o que gostariam de saber).

Evidência nº 6 – Planificação – gestão do tempo

Planificação 5ª semana					
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Duração da atividade	Objetivos	Avaliação
<p>Outono</p> <p>Estação do ano:</p>	<p> As estagiárias levam para a sala uma árvore (só com tronco e alguns ramos). Este elemento estranho à turma, dará origem a um diálogo sobre as características do outono (o clima, as mudanças físicas na natureza, as comemorações e os frutos).</p> <p>A propósito dos frutos típicos do outono (uvas, castanhas, nozes, dióspiros, figos, romãs) as estagiárias mostram um cesto com estes frutos para auxiliar ao diálogo, mas também para introduzir a atividade seguinte.</p>	<p>Árvore</p> <p>Cesto</p> <p>Uvas,</p> <p>Castanhas,</p> <p>Nozes,</p> <p>Dióspiros,</p> <p>Figos,</p> <p>Romãs</p>	10'	<p>Conhecer as características do Outono.</p>	
<p>Gráficos de barras</p>	<p> No suporte do quadro (lugar dos marcadores), serão dispostos os diferentes frutos e construir-se-á um gráfico de barras (vertical) no quadro, conforme os gostos de cada aluno. Assim, um aluno de cada vez, irá ao quadro assinalar a sua preferência (apenas um fruto). Em</p>	<p>esquema do gráfico para colar no caderno de matemática</p>	30'	<p>Preenche gráficos de barras (na vertical) para representar quantidades.</p>	<p>Grelha de verificação – Análise de gráficos</p>

<p>Relações numéricas</p> <p>Vogais</p> <p>Ditongos</p>	<p>simultâneo, a turma registrará os votos de todos, num gráfico de barras, feito pelas estagiárias e colado previamente no caderno de matemática.</p> <p>Depois de todos terem registrado a sua preferência neste gráfico, proceder-se-á à sua análise registrando, no mesmo caderno, o fruto mais votado, o menos votado, o número de votos em cada fruto – desenho do fruto e representação do numeral correspondente à quantidade de votos.</p> <p>Intervalo (10:30h)</p> <p> Cada aluno retirará 5 nozes de um cesto. Cada aluno terá também uma folha de registro para a atividade seguinte (conforme esquema).</p> <p>Primeiro terço de escolher uma das possíveis representações do numeral 5, que podem consultar na tabela de pontos explorada na semana anterior; Depois, dispor as nozes num primeiro retângulo segundo a escolha que fizeram; Por último, representar nos retângulos seguintes diferentes formas de fazer a contagem do numeral 5. Aqueles alunos, que, eventualmente, terminem esta tarefa antes dos restantes, poderão realizar o mesmo exercício a partir de um número diferente de nozes (ex: 4 nozes).</p> <p>Quando todos tiverem terminado a tarefa inicial, aqueles alunos que tenham demonstrado maior dificuldade, poderão apresentar à turma o seu trabalho (no quadro).</p>	<p>Nozes</p> <p>Folha de registro (ver anexo)</p> <p>Envelope Carta</p> <p>Círculos com as seguintes vogais: 3 “a”, 2 “e”, 3 “o”, 5 “i”, 5 “u”</p>	<p>15*</p> <p>45*</p> <p>20*</p>	<p>Analisar os resultados de gráficos.</p> <p>Perceber que existem diferentes formas de representar o mesmo numeral;</p> <p>Agrupar elementos de um conjunto para chegar ao cardinal;</p> <p>Reconhecer (ler) ditongos</p> <p>Juntar vogais e formar ditongos</p>	<p>Grelha de verificação – Relações numéricas</p>
---	--	--	----------------------------------	---	---

	<p>Almoço (12:00h)</p> <p>Na árvore aparecem vogais penduradas nos ramos e um envelope com uma carta misteriosa. As estagiárias questionam o que estarão as vogais a fazer ali e lêem a mensagens deixada dentro do envelope.</p> <p><i>“De entre todas as vogais que já conhecem quantas vogais “amigas”(ditongos) conseguem fazer? Assinado: a amiguinha misteriosa”</i></p> <p>Para desvendat este mistério serão formados grupos de trabalho (5 grupos de 5 elementos). Cada grupo terá cartões vogais (3 “a”, 2 “e”, 3 “o”, 5 “i”, 5 “u”). O objetivo será encaixar as diferentes vogais disponíveis de modo a formar todos os ditongos.</p> <p>Quando todos os grupos tiverem encontrando os ditongos, estes serão pendurados na árvore e lidos em voz alta pelos grupos para toda a turma.</p> <p>De seguida, os alunos irão iniciar a construção do livro da amizade para juntar à biblioteca, uma sugestão dada por eles na semana anterior. Para tal, cada aluno irá escrever os ditongos em pequenos cartões coloridos que, posteriormente, irão decorar (com um desenho) e colar na capa e contra capa do livro da amizade.</p> <p>Em simultâneo, os alunos poderão escutar a música “Uma árvore um amigo”, cuja letra fala sobre a amizade, sensibiliza para a preservação do ambiente.</p> <p>Se o tempo assim permitir, cada aluno poderá começar a preencher as páginas deste livro com a sua identificação (nome, idade e auto-retrato/desenho), numa folha própria para o efeito.</p>	<p>Retângulos coloridos</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Capa</p> <p>Leitor de CD's</p> <p>Folha individual (nome de cada aluno em letra manuscrita)</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>20'</p>	<p>Escrever o seu nome em manuscrito</p>	
--	--	--	---	--	--

Evidência nº 7 – Planificação de uma atividade de grupo /explicitação das regras

Estagiária: Vanda Gonçalves
2º Ano MP3 – Turma A
10/1/2012 – 13ª Semana

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Estágio II
Supervisor Pedagógico:

Escola Ebi Nevogilde
Professora Cooperante:

Área curricular/Conteúdos

Matemática:
Geometria - Sólidos Geométricos
Estudo do Meio/Ensino Experimental das Ciências:
O comportamento da luz

Transição de sessões anteriores

Estabelecer comparações com as figuras geométricas.

Recursos

- Figuras geométricas planas;
- 2 Conjuntos de sólidos geométricos;
- Objetos do quotidiano com formas aproximadas de sólidos geométricos (cx. de leite, palmeiro, cubo, etc);
- Planificações dos sólidos geométricos;
- Cola e tesoura.

TEMA:

Sólidos Geométricos

Atividades Curriculares

- Jogo "Geometria pela sala";
- Exploração dos sólidos geométricos;
- Diálogo sobre as características dos sólidos;
- Registo das características dos sólidos numa tabela;
- Construção de representações de sólidos geométricos;
- Resolução dos exercícios do manual de matemática – "Alfa" 1º Ano;
- Realização de uma experiência – sombras.

Eventualidades e/ou Precauções

Por haver, apenas, dois conjuntos de sólidos disponíveis, este momento poderá prolongar-se e ser motivo para que os alunos conversem mais.

Avaliação

Registo das características dos sólidos geométricos numa tabela;

- Resolução dos exercícios do manual de matemática – "Alfa" 1º Ano;
- Registo da experiência

Objetivos de Aprendizagem

- Comparar a forma de alguns objetos já conhecidos no seu quotidiano com a forma dos sólidos geométricos;
- Reconhecer que os sólidos geométricos são formados pela composição de figuras planas;
- Identificar alguns fatores que influenciam a sombra de um objeto;
- Verificar como a sombra de um objeto tridimensional, consiste na projeção de uma figura plana.

Descrição das atividades dia 9/1/2012

Manhã:

- Jogo “Geometria pela sala”:

Consiste em identificar objetos na sala que se assemelhem a sólidos geométricos.

Fazer corresponder os objetos aos sólidos.

- Explicação das regras do jogo:

A estagiária deverá deixar claras as regras do jogo para todos os alunos compreendam como deverão proceder durante a atividade.

- Exploração dos sólidos geométricos:

Todos os alunos deverão ter oportunidade de manusear os sólidos geométricos. Cada par de alunos deverá trocar entre si opiniões acerca dos sólidos que têm consigo – características dos sólidos – e trocar os seus sólidos com o par imediatamente a seguir, para novo diálogo.

Por haver, apenas, dois conjuntos disponíveis, este

momento poderá prolongar-se e ser motivo para que os alunos conversem mais.

- Diálogo sobre as características dos sólidos:

É grande a dificuldade das crianças em visualizar as figuras espaciais a partir de figuras planas. Pretende-se que os alunos concluam que grande parte dos objetos que manipulamos no dia-a-dia são objetos tridimensionais, compostos por figuras geométricas planas e espaciais.

Interessa que percebam que, por exemplo, juntando seis quadrados, podemos formar um cubo e que com dois círculos e um retângulo é possível formar um cone, e assim por diante. –

- Registo das características dos sólidos numa tabela.

- Construção de representações de sólidos geométricos através das planificações disponibilizadas:

Os alunos poderão primeiramente pintar as planificações com lápis de cor e, depois, deverão recortar, dobrar e colar nos locais indicados. Aos poucos, irão dando forma às planificações.

- Resolução dos exercícios do manual de matemática – “Alfa” 1º Ano.

Tarde:

- Realização de uma experiência – Fatores que influenciam a sombra de um objeto:

Seguir orientações apresentadas para a realização da experiência “Fatores que influenciam a sombra de um objeto”, na brochura “Explorando a Luz...Sombras e imagens” do Ministério da Educação.

Evidência nº 8 – Planificação da Hora do Conto “O Incrível Rapaz que Comia Livros”

Eixo estruturador: Estudo do Meio – À Descoberta dos Outros e das Instituições			
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Objetivos
<p>Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <p>- A sua escola</p> <p>- Dia Internacional das Bibliotecas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as bibliotecas que conhecem – da escola e outras; - Introdução da Biblioteca da Sala (diálogo/apresentação da proposta de dinamização de uma biblioteca na nossa sala; - Planificação da organização do espaço físico e recursos necessários – todos os alunos poderão participar dando sugestões para a organização da biblioteca. - História, “O Incrível Rapaz Que Comia Livros”, de Oliver Jeffer, http://www.youtube.com/watch?v=nmS2PTp8XIs - Exploração do texto (respostas às questões: quem; o quê; como; quando; porquê). <p>Para avaliar os objetivos propostos para esta atividade, a estagiária irá utilizar uma grelha de avaliação (anexo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho/ilustração da história escutada (1º retângulo) e de livros que gostariam de ter na biblioteca – títulos ou temáticas/ áreas de interesse (2º retângulo). <p>Esta será também uma forma de avaliar a compreensão do oral.</p>	<p>“Casinha dos livros” Estante Papel de cenário</p> <p>Livro “O Incrível Rapaz Que Comia Livros”, de Oliver Jeffer Computador Projektor e colunas Vídeo</p> <p>Folha de desenho (dividida em duas partes – dois retângulos)</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais</p> <p>Escutar com atenção</p> <p>Compreensão oral da história narrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a temática da história; - Identificar as personagens da história; - Apresentar um discurso coerente; - Expressar a sua opinião;

Evidência nº 9 - Planificação da Hora do Conto “ Sou especial porque Sou Eu”

Eixo estruturador: Estudo do Meio - À Descoberta de Si Mesmo			
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Objetivos
<p>A sua identificação</p>	<p>As estagiárias começam por estabelecer um diálogo com os alunos sobre a forma como têm arrumado os casacos na sala de aula. Neste diálogo, as estagiárias sugerem que cada aluno construa uma etiqueta com o seu nome para identificar o seu cabide e apelam para a importância da identificação de cada um. ■</p> <p>Para tal, utilizar-se-ão os moldes do livro de Expressões (pág. 3). ■</p> <p>Cada aluno deve decorar os moldes a seu gosto, com os papéis variados e os lápis de cor que têm à sua disposição. Posteriormente recortam todas as partes e unem-nas com cola. ■</p> <p>O nome de cada criança será escrito na etiqueta em letra manuscrita pelas estagiárias. ■</p> <p>No quadro são previamente desenhados, pelas estagiárias, duas LINHAS circulares fechadas para formar três CONJUNTOS. Conjunto A – para nomes com letra “i”, conjunto B – para nomes com letra “u” e conjunto AB – interseção de A e B, para nomes com as duas letras “i” e “u”. Os nomes sem a letra “i” e “u” serão colocados no exterior dos conjuntos (reforçar a noção de EXTERIOR e INTERIOR). ■ ■</p>	<p>5’</p> <p>Manual de Expressões (pág.3)</p> <p>Papéis com padrões variados</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Cola</p> <p>Tesoura</p> <p>Lã</p> <p>Ráfia</p>	<p>Reconhecer a importância da sua identificação;</p>
<p>Noções espaciais;</p> <p>Noção de conjunto</p> <p>– classificação;</p>	<p>Após todas as crianças terem terminado a sua etiqueta de identificação, as estagiárias solicitam a cada aluno que observe o seu nome escrito na sua etiqueta e verifique a existência e/ou ausência das letras “i” e “u”, maiúsculas ou minúsculas. Cada aluno irá ao quadro colar a sua etiqueta</p>	<p>30’</p> <p>Máquina fotográfica (registo)</p>	<p>Recortar pelos limites demarcados;</p> <p>Colar;</p> <p>Pintar;</p> <p>Reconhecer o seu nome em letra manuscrita;</p>
		<p>20’</p>	

Eixo estruturador: Estudo do Meio - À Descoberta de Si Mesmo			
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Objetivos
<p>Noção de linha; Noção de interior e exterior;</p> <p>A letra “i” e “I” A letra “u” e “U”</p>	<p>no respetivo conjunto.</p> <p>Depois de todos os nomes dos alunos estarem nos respetivos conjuntos, será contado e registado no quadro o número ELEMENTOS pertencente a cada conjunto. Dever-se-á fazer registo fotográfico para posterior avaliação da atividade.</p> <p>As crianças devem colar as suas etiquetas num cabide com papel autocolante.</p> <p>Leitura da história “Sou Especial Porque Sou Eu”, de Ann Meek, com recurso à apresentação das ilustrações do livro em ppt.</p>		<p>Identificar no seu nome as letras “i” e “u”;</p> <p>Distinguir a direita da esquerda;</p> <p>Identificar qual o grupo a que pertence;</p>
<p>Numeral ordinal Numeral cardinal</p>	<p>Depois da leitura, estabelecer-se-á um diálogo em grande grupo sobre a identidade de cada criança, abordando os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenças e semelhanças físicas (tamanho, raça, etnia, idade, género, nacionalidade); - Diferenças e semelhanças de gostos/preferências (desporto, alimentação, música, etc); <p>Realçar a ideia de que somos todos diferentes mas devemos ser todos iguais nas oportunidades, direitos e deveres).</p> <p>Para trabalho de casa, os alunos vão realizar o exercício proposto na página 9 do livro de Estudo do Meio, com ajuda dos Pais/Encarregados de Educação. As estagiárias darão uma breve explicação do que é pretendido neste exercício.</p>	<p>5’</p> <p>10’</p>	<p>Contar o número de elementos de cada conjunto;</p> <p>Escutar a história com atenção;</p> <p>Participar num diálogo (demonstrar, deste modo, ter compreendido a história e a temática abordada);</p>
		<p>Ppt Projetor Computador Música</p> <p>Pág.9 Livro de E.M.</p>	<p>Dialogar sobre a sua identidade e características;</p> <p>Dialogar sobre a sua identidade com Pais/Encarregados Educação;</p>
			<p>15’</p> <p>5’</p>

Evidência nº 10 - Planificação da Hora do Conto “História das Cinco Vogais”

Planificação 5ª semana					
Conteúdos	Descrição da atividade	Materiais	Duração da atividade	Objetivos	Avaliação
As vogais	<p>■ Leitura da “História das cinco vogais”, de Manuela Bacelar. A turma será convidada a sentar-se no chão (manta) junto à biblioteca da sala. Aí poderão escutar a história, trazida de casa pela M.G., lida pelas estagiárias. À medida que a história é lida, vão sendo retiradas do baú as vogais pela sua ordem e dispostas no chão, no centro do grupo.</p> <p>Com estas vogais, os alunos irão reinventar a “História das cinco vogais”. Uma das estagiárias inicia a história dizendo “Era uma vez a letra A que vivia na ALDEIA. Só comia ALFACE e bebia ÁGUA. Gostava de brincar à APANHADA e quando ria fazia “AAAAAA!””</p> <p>O registo da história será feito no computador e projetado para que todos vejam que as suas ideias dão lugar a palavras. Para motivar alunos mais tímidos, utilizar-se-á um microfone gravador que passará de mão em mão. Por último, a turma escutará a gravação da sua história, e fará uma breve avaliação dos aspetos positivos e negativos da atividade com o intuito de melhorar numa próxima vez.</p>	<p>Livro “História das cinco vogais”, de Manuela Bacelar Baú com as 5 vogais</p> <p>Microfone gravador Projetor Computador Colunas</p>	<p>10</p> <p>40</p> <p>10</p>	<p>Identificar as vogais em letra de imprensa;</p> <p>Expressar ideias oralmente Aguardar pela sua vez para falar Respeitar a opinião dos colegas Escutar os outros alunos com atenção</p>	<p>Grelha de verificação</p>

Anexo IX – Reflexões

Evidência nº 1 – Reflexão sobre a Avaliação em Contexto de E.P.E.

O conceito de avaliação está presente no nosso cotidiano, seja enquanto cidadãos ou profissionais. Engloba a formulação de juízos de valor, a reflexão sobre os erros cometidos, a tomada de decisões em que diariamente somos envolvidos.

Aplicado à educação de infância, o conceito toma dimensões bem mais complexas.

DeVries e Cols (2004) identificam quatro olhares sobre a avaliação que passo a descrever de forma resumida.

Os educadores da sala do tipo A consideram a avaliação como o *resultado do ensino* – o produto. As crianças realizam testes padronizados e cumprem tarefas cujo objetivo requerem a identificação de números e letras, contar, etc.

Na sala do tipo B, os educadores utilizam, sobretudo, a avaliação criterial (o desempenho de umas crianças não é comparado ao desempenho de outros, mas sim com um padrão de desempenho). Neste caso, os testes aparecem “disfarçados”, *como sendo algo divertido*.

Na sala do tipo C a avaliação de aprendizagens é tanto *centrada no produto como no processo*. Os educadores fazem uso de *múltiplas maneiras de documentar a aprendizagem da criança*. Utilizam portfólios onde guardam os trabalhos realizados. Contudo, sem que estes assumam a verdadeira aceção de portfólio de crianças. A avaliação na sala do tipo D – uma sala construtivista – envolve os educadores numa reflexão sistemática acerca do processo de ensino aprendizagem. A avaliação contempla o desempenho e é incluída nas atividades e em situações realistas (DE VRIES, 2004).

A avaliação na sala onde estagiei apresenta algumas características do tipo C e outras do tipo D. Se por um lado, a avaliação é valorizada pela instituição que me acolheu - por ser entendida como essencial para o desenvolvimento das crianças - e estimula a atitude reflexiva do educador – característica da avaliação na sala do tipo D.

Semanalmente, educadores e estagiários reúnem-se para avaliar a semana – as aprendizagens, o desenvolvimento, a intervenção e, sempre que necessário o espaço, as rotinas. Mensalmente, o coordenador, educadores e estagiários reúnem para avaliar as atividades do Plano Anual de Atividades – como o foi o caso do Carnaval do Projeto, da Festa de Carnaval, do Dia do Pai e do Dia da Mãe. Este foi um processo que acompanhei e me ajudou a crescer enquanto futura educadora.

Por outro lado, os portfólios não têm *um plano claro de organização, podem tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa*” (O’Donnell e Wood, 199, citado por DeVries). Para tal, os Educadores precisariam de utilizar um processo sistemático de recolha e de reflexão sobre o raciocínio e as habilidades das crianças e não fazê-lo de forma esporádica, como pude observar. *Deve-se pensar na avaliação da compreensão em termos de uma recolha de provas ao longo do tempo, e não em termos de um evento* (Wiggins e McTighe, 1998, citado por DeVrie, 2004).

Vejamos outras perspetivas. Segundo ZABALZA (1998), na avaliação devem ser tidos em conta os *Dez Aspectos-Chave* de uma *Educação Infantil de Qualidade*:

- *Organização dos Espaços;*
- *Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as actividades;*
- *Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;*
- *Utilização de uma linguagem enriquecida;*
- *Diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;*
- *Rotinas estáveis;*
- *Materiais diversificados e polivalentes;*
- *Atenção individualizada a cada criança;*
- *Sistemas de avaliação, anotações e outros que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;*
- *Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola Aberta).*

Penso que, de um modo ou outro, já fui refletindo sobre cada um destes aspetos.

Mas quem avalia? Quem faz parte do processo de avaliação?

Zabalza (1998) diz que *a avaliação não deve ser um processo solitário*, todos os intervenientes têm um papel importante na avaliação, como podemos ver nas palavras do autor. *Os colegas, os pais e as próprias crianças podem e devem ser incluídos no processo de avaliação* – as crianças são capazes de avaliar os seus pontos fortes e fracos, de articular o que aprenderam e reconhecer como aplicaram processos adequados de pensamento e aprendizagem; *Recolher e discutir os dados documentados com quem está familiarizado com as crianças pode enriquecer e ampliar a interpretação dos mesmos*, porque não podemos avaliar a criança sem reconhecer a importância dos contextos vivenciais para o desenvolvimento, ou seja, *para avaliar as suas realizações há que avaliar também as interações entre os seus contextos imediatos* (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2002:149). É modelo ecológico de avaliação defendido por Bronfenbrenner (1979), em que as interações sala de educação de infância e família são valorizadas e fundamentais para avaliação do desenvolvimento criança.

A avaliação alternativa ecológica começa pela exigência da observação contínua da criança individual, para obter informação e, assim, conhecer cada criança (IDEM,

IDEM:152). Já, noutras reflexões, foi referida a importância da observação, fonte eficaz para se aproximar da aprendizagem das crianças e permitir a recolha de informações para avaliação. Além da observação, os professores podem organizar sessões de discussão (assembleias) com pequenos grupos ou com o grande grupo, em que as crianças criticam o trabalho de boa ou má qualidade e também comentam a qualidade das atividades, o seu desempenho e o dos pares. Essas críticas não deixam um documento escrito, mas proporcionam ao adulto um *insight* com relação às percepções das crianças sobre os seus trabalhos, as experiências dos seus colegas, suas realizações e frustrações (CAMPBELL: 2000: 267).

Outras formas de documentar a compreensão e o desempenho são a compilação dos produtos das crianças (trabalhos artísticos, amostras de escritos, construções, histórias) ou de fotografias das suas produções, as gravações para registar as discussões e as conversas, as câmaras de vídeo permitem que os Educadores gravem as criança quando elas praticam as atividades, resolvem conflitos, etc. (DE VRIES, 2004).

Precisava de conhecer melhor o N., uma criança com Síndrome de Asperger, para adequar o meu desempenho. Durante várias semanas, observei com maior enfoque esta criança. No entanto, senti dificuldade em observar e registar todas as dimensões de análise que havia definido. Percebi então que o instrumento - lista de verificação - que usei pecava pelo excesso de competências a avaliar. Considerei este ato, um ato experimental, no qual deverei investir.

Quando as crianças são levadas a reflectir sobre o seu próprio trabalho, assumem um papel ativo no processo de aprendizagem. Constroem o seu próprio entendimento de um qualquer assunto. Compreendem as escolhas que fizeram no seu trabalho e as opções que rejeitaram (IDEM: IDEM). “As avaliações de desempenho que focalizam as atividades de sala permitem que os Educadores aprendam sobre tais processos (que as crianças analisem, sintetizem, avaliem e interpretem os factos e ideias) pela documentação de como as crianças interagem com o material e com os colegas nas situações “autênticas” da vida real” (Dichtelmiller, Jablon, Dorfman, Marsden e Meisels, 1994, citado por DE VRIES, 2004).

Concluo que, no mínimo, há dois tipos de análise que devem ser realizados. A análise do funcionamento do grupo, como equipa e a análise do progresso individual de cada criança. Independentemente do modelo escolhido por quem se propõe a avaliar, é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspetos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética) para a construção da cidadania na infância.

Evidência nº 2 – Reflexão sobre a Organização do Espaço

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente da aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (ZABALZA, 1998: 236). O autor refere-se ao espaço como um espaço um elemento fundamental no desenvolvimento da criança, um contexto de aprendizagem e de significados.

Deste modo, quando refletimos sobre a organização do espaço de uma sala de atividades, deveremos considerar aquilo que maioritariamente existe e que motiva o funcionamento das atividades e do trabalho aí realizado, refiro-me ao mobiliário e aos materiais didáticos.

Um espaço dividido em diferentes áreas ou em espaço aberto com mobiliário variado, com uma estrutura definida, irá proporcionar às crianças não apenas diferentes dinâmicas de trabalho como também uma diferente relação criança/criança e adulto/criança.

Os materiais didáticos constituem outro indicador válido do tipo de atividades que as crianças realizam. Na seleção destes materiais, devemos ter em conta a sua procedência, uma vez que os materiais comportam implicitamente valores e uma determinada conceção metodológica; a sua disposição e apresentação levam a que a exploração individual crie diferentes dinâmicas de trabalho na sala de atividades o que irá diversificar e facilitar as interações das crianças.

A sala onde estou a estagiar segue uma orientação *construtivista* e nesta sala existem áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens (OLIVEIRA FORMOSINHO, 1996: 68) e, sobretudo, uma aprendizagem pela acção, em que *as crianças devem estar ativamente envolvidas na aprendizagem e que elas constroem o conhecimento a partir da sua interação com o mundo que as rodeia*, como afirmam Spodek e Brown (2002) citados por Maia (2008). Essas áreas são a área da expressão plástica, dos jogos, das construções, da biblioteca, da casinha e do acolhimento – reflexo da abordagem High/Scop, um currículo pré-escolar criado por David Weikart, em escolas públicas americanas, nos inícios dos anos 60, do século XX (MAIA, 2008: 34).

Hoje, quando cheguei à sala, vi que tinha havido uma reorganização do espaço. A área das construções passou para o lugar da área da biblioteca e vice-versa. A Educadora Cooperante começou por explicar-me que a área das construções precisava de mais espaço

e que como antes estava muito próxima dos cabides (lugar de passagem), era constante a confusão aí gerada. Contou-me, ainda, que esta mudança surgiu da sugestão de algumas crianças e acordada por todos.

Como, naquele momento, as crianças estavam sentadas em grande grupo na área do acolhimento, perguntei-lhes o que tinha acontecido na “nossa” sala e as crianças explicaram, claramente, qual tinha sido o objetivo de tal reorganização – a necessidade de um espaço maior para as construções.

Parecia resolvido o problema da área das construções, no entanto, fiquei reticente quanto ao novo espaço da biblioteca (agora junto aos cabides) por se encontrar num lugar de passagem, onde não existe a tranquilidade necessária para a leitura. Segundo HOHMANN, *é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas* (HOHMANN, 2009: 203). Na minha opinião, esta área deverá ser repensada. Nos próximos dias estive particularmente atenta e observei as crianças nesta área para apurar possíveis necessidades. O resultado dessa observação, permitiu-me perceber que as crianças se refugiavam atrás do fantocheiro, onde existe um pequeno sofá, para fazer as suas leituras. No entanto, aquelas que procuram um momento e um local para estarem sós refugiam-se atrás do Rex e sentam-se na sua cauda, uma espécie de esconderijo. Percebi então que a nova localização da área da biblioteca continuava a dar resposta às necessidades das crianças.

Partilhei este exemplo, sobretudo, para evidenciar a organização não estática do espaço, que permite ser adaptado de acordo com o desenvolvimento do grupo e as necessidades sentidas. Mas também, para mostrar como a intervenção pode partir das crianças, ou do educador, em função das suas intenções pedagógicas. Gabriela Portugal (1998) refere que o adulto deverá envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito e, neste caso, as necessidades das crianças foram tidas em conta e as próprias deram resposta ao problema.

Definir as áreas de interesse é uma forma concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento das relações sociais das crianças, mas não basta. É necessário que estas estejam acessíveis às crianças, que haja visibilidade entre as áreas, que a movimentação de umas para as outras seja facilitada e nelas estejam à disposição uma grande quantidade e variedade de materiais para serem escolhidos, explorados, construídos, manipulados, possam propiciar momentos de comunicação (criança - criança / criança - adulto) e envolvam as crianças em aprendizagens ativas.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME, 1997). Esta citação torna

evidente o papel do educador no processo de organização do espaço. O educador é aquele que questiona a função e finalidades educativas dos materiais, planeia e fundamenta as razões dessa organização.

Resolvi pegar nesta ideia e durante alguns dias, observei a interação das crianças nas áreas com os materiais disponíveis em cada uma delas. Anotei cuidadosamente todos os materiais disponíveis, reflecti sobre a funcionalidade e finalidade de cada um e tentei descobrir situações em que as crianças se encontraram próximas de uma *experiência-chave* (Currículo High/Scope).

Concluí que muito havia por repensar, planejar e organizar. Mas a área que necessitava de intervenção urgente era a área da Expressão Plástica, principalmente porque na “mesa da plasticina” – que deveria ser a mesa da modelagem e ter mais do que plasticina – existia, apenas, uma bola de plasticina de cor verde. Como estou a estimular a criatividade? Que aprendizagens com tão escassos recursos? Estas questões deram origem a uma reflexão sobre a criatividade.

Comecei por expor a minha inquietação ao grupo e, em assembleia, este planificou a área de acordo com os seus interesses (cada criança teve oportunidade para dizer que materiais gostaria de ter na área da Expressão Plástica) e ficou determinado que cada criança traria de casa algum objeto que pudesse ser útil nesta área. Numa semana, aumentamos o número de cores de plasticina, acrescentamos instrumentos para modelar, formas, tampas de recipientes, colheres, materiais recicláveis, etc. Se, antes, no limite, as crianças desenvolviam a motricidade fina a moldar as pequenas bolas de plasticina, agora, podem moldar plasticina de várias cores (amarelo, azul, rosa, vermelho, laranja, castanho, preto, verde e branco) para recriarem objetos mais próximos da realidade, podem moldar massa *Das* (pasta de modelar branca e cor de barro), para experimentarem diferentes consistências e diferentes resultados, pois se a plasticina tem a vantagem ser reutilizável, tem a desvantagem de não permitir que verdadeiros produtos criativos permaneçam para a posteridade, durando apenas até à próxima utilização. Outros materiais introduzidos foram os *teques* de modelar, rolos, formas, paus de gelado, palitos, rolhas de plástico, tampas de embalagens, colheres, livros com sugestões de construção, estes recursos permitiram que as crianças comesçassem a construir figuras com mais detalhe e precisão, desenvolvendo, assim, competências motoras - motricidade fina (manipulação de objetos, pinça digital, e a preensão palmar).

Nos dias seguintes, pude verificar que a procura daquela área havia aumentado consideravelmente como pode ser verificado nas tabelas de presença/distribuição nas áreas.

Evidência nº 3 – Reflexão sobre a Criatividade na Aprendizagem

A minha necessidade de refletir acerca da criatividade da criança surgiu após duas reuniões de educadores em que participei durante este estágio. Nelas, foram tomadas decisões relativas à planificação de atividades a realizar pelas crianças em datas especiais, o Dia do Pai e o Dia da Mãe.

Na primeira, discutia-se a proposta de atividade para o dia do pai, previamente decidida pelos educadores que cada criança iria pintar uma caneca de louça com o seu pai. Pretendia-se saber de que forma poderia essa atividade não limitar a criatividade das crianças. A solução apontava para a oferta de materiais diversificados que pudessem ser utilizados na decoração da caneca. Embora o material de base fosse estruturado – a caneca, os restantes materiais poderiam não o ser e permitir que cada criança fizesse escolhas e pudesse criar.

No entanto, esta solução tornou-se inviável porque, de um modo geral, a maioria entendeu que apenas um material, a tinta de vitral, se adequava. Assim, ficou decidido nesta reunião, que no Dia do Pai as crianças iriam pintar uma caneca com tinta de vitral (vermelho, azul, verde, roxo, preto, laranja, amarelo).

No Dia do Pai, tive oportunidade de estar presente na atividade planificada e, deste modo, observar outras limitações à criação. Assim, quando me foi pedido pela educadora que fizesse uma pequena avaliação da atividade, registei o seguinte: *A falta de pincéis em quantidade e de diferentes tamanhos (espessuras) e formatos (pincéis redondos, quadrados, etc.) para todos; a impossibilidade de todos poderem utilizar todas as cores, porque em cada mesa existia apenas, três cores; e o calor que se fez sentir no espaço escolhido para a atividade (pátio exterior), foram os fatores que mais influenciaram a atividade e se apresentaram como oponentes à criatividade.*

A segunda reunião de educadores começou, precisamente, com uma reflexão acerca da criatividade das crianças a partir de uma imagem (ver em evidências – imagem 1) fornecida pelo coordenador e terminou com uma decisão contrária à criatividade, pois ficou decidido, pelos educadores, que a atividade para o Dia da Mãe seria igual à que se realizou no Dia do Pai. Uma contradição, na minha perspetiva. Interessa refletir sobre as intenções do adulto quando apresenta propostas deste género. O que está subjacente a tudo isto? Que interesses, que necessidades?

Na minha opinião, se a intenção da atividade reside na promoção de momentos de convivência entre as crianças e a família no espaço escolar, então o tipo de atividade poderá não ser relevante, pode, até mesmo, ser acessório. Porém, se a intenção do educador vai mais além, é necessário planificar a atividade tendo em conta essas mesmas intenções.

Se por um lado, há educadores que acreditam que os presentes feitos na escola pelas crianças para os pais devem obedecer a determinados critérios estéticos em detrimento de critérios mais ligados à criatividade, por outro, outros há que, como eu, defendem, acima de tudo, a criatividade da criança. Mas como poderão os educadores promover a criatividade?

Comecei por ler um artigo que aborda a perspetiva de Vigotski (1930/1990), defensor da *criatividade como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social* e não *como uma qualidade natural do sujeito e presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo* (MOZZER, 2008: 7). Logo, se a criatividade se desenvolve pela interação da criança com o meio, numa aprendizagem ativa, podemos deduzir que, quanto mais vastas e ricas forem as experiências pessoais vivenciadas, mais possibilidades terá a criança de desenvolver a criatividade.

A criança deverá, portanto, experimentar vários materiais e suportes, realizar artefactos com materiais reutilizáveis, realizar colagens, pinturas, desenhos com variadas técnicas, manusear tesouras, agulhas, colas, experimentar e treinar noções de espaço relativos ao suporte que nele se inscreve, deverá realizar atividades como a imitação, interpretação de imagens e reproduções, *fazer-de-conta* e representar papéis. As experiências deverão ser as mais vastas quanto possível, para que alarguem os seus horizontes, para que construam o maior número de imagens mentais.

Os materiais também devem, por isso, ser diversificados e existir em quantidade suficiente para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de os explorar. Os materiais devem, ainda, ser identificados e a sua organização deverá promover a autonomia (fácil acesso, ao alcance das crianças) e organização estrutural.

De acordo com o disposto na alínea f) do Artigo 5.º, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), é objetivo da educação pré-escolar:

(...) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.

Logo, o papel do educador é, também, o de criar possibilidades de aprendizagem e desenvolver capacidades de expressão, criar ambientes ricos e estimulantes com materiais de qualidade e em quantidade suficiente para que todos tenham as mesmas oportunidades. A relação entre a criatividade e os materiais disponíveis na sala é, portanto, estreita.

Mozzer (2008) faz, ainda, referência ao livro *Growing up creative* (1989), cuja autora dá especial ênfase à motivação pela afeição e pelo elogio e, à estimulação intelectual. Como estratégias, a autora sugere a comemoração pública dos trabalhos criativos realizados pelas crianças. Por exemplo, a exposição dos trabalhos considerados criativos nos murais da

instituição, a leitura pública de textos criativos para toda a sala, a apresentação de dramatizações, entre outros processos.

Estas sugestões pareceram-me interessantes e, logo que me pareceu oportuno, partilhei a ideia com a minha educadora cooperante. Na última reunião de educadores em que estive presente e se discutiu esta questão da criatividade, a minha educadora sugeriu que se expusessem os trabalhos criativos das crianças das diferentes salas, no mural da entrada, com a intenção de partilhar com a comunidade o trabalho que vai sendo desenvolvido em cada sala e, também, estimular a criatividade.

Hohman e Weikart (1995) dedicam, em *Educar a Criança*, todo um capítulo à Representação Criativa. Para cada uma das seis experiências-chave de representação criativa, os autores sugerem inúmeras formas de intervenção e recursos que poderemos acatar.

Para terminar, tal como defendem os mesmos autores, é preciso *alimentar e apoiar a criatividade da criança ao longo dos dias, meses e anos, sem pressas e sem criar expectativas demasiado elevadas* (HOHMANN e WEIKART: 2009: 507)

Evidência nº 4 – Reflexão sobre a Relação Pedagógica

No âmbito da relação e da ação educativa, o decreto-lei nº241/2011, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico – enuncia as principais competências do educador, das quais destaco as seguintes alíneas:

Relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia.

Esta alínea enuncia a importância da afetividade enquanto promotora de segurança, bem como da necessidade de promover a autonomia da criança. Sobre esta questão da afetividade, julgo que importa referir, mais do que fazer juízos de valor, que o educador deverá ter em conta o que diz, como diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que faz, como faz, em que momento e por quê – pois as suas atitudes afetam profundamente as relações educador-aluno e, conseqüentemente, influenciam o processo de aprendizagem e o autoconceito da criança. Por sua vez, a existência de regras claras e eficazes na sala – construídas por todos para que façam sentido para o grupo - e a aprendizagem de normas de convivência social promovem, de igual modo, a segurança e a autonomia.

Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;

Exemplos, disto, são todas as situações relacionadas com o desenvolvimento do projeto lúdico tendo em consideração as características de tal metodologia (ver reflexão – Metodologia de Projeto).

Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;

À luz do que é defendido por Freitas (2002), esta alínea parece estreitar, aqui, as possibilidades e vantagens do trabalho cooperativo - não se confunda trabalho de grupo com trabalho cooperativo – pois, acredito que tendo em conta todas as competências (liderança, a capacidade de escutar e respeitar o outro, a interajuda, entre outras) exigidas pelo trabalho cooperativo, outros contributos para um ambiente e uma relação pedagógicas saudáveis poderiam ser enumerados, tais como a autoestima, a responsabilidade individual,

a partilha mútua de responsabilidade, a partilha de liderança, o espírito de grupo e a autonomia.

Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;

Na minha perspetiva, esta alínea está, tal como a anterior, intimamente ligada à metodologia de projeto, cujos pressupostos abarcam o envolvimento parental na e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. *A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas"* (VASCONCELOS).

Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

Trata-se, portanto, de o educador ter o importante papel de promover e apoiar situações que possibilitem o crescimento da criança a estes níveis. Veja-se, como exemplo, a avaliação da atividade – Pássaro da Alma – registo nº18).

h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Uma forma de promover o que aqui se diz é a realização de assembleias de grupo, em que democraticamente se tomam decisões, se fazem opções, se desenvolve o espírito crítico, a colaboração e a interação social, entre outras. O envolvimento das crianças na concretização de projetos e causas (Projeto Eco escolas; Projeto de Intervenção Social e Comunitária). No início deste estágio, tive o privilégio de acompanhar o grupo a uma instituição de caridade para oferecer a outras crianças alguns bens que haviam angariado (brinquedos, vestuário e alimentos). Embora não tenha nenhum registo fotográfico que evidencie esta situação, pareceu-me interessante partilha-la, pois do meu ponto de vista, realça a solidariedade das crianças.

Em jeito de conclusão, para estabelecer um ambiente relacional positivo devo encorajar as crianças na realização de tarefas individuais e/ou com os seus pares, estimular o pensamento crítico e promover situações desafiantes, desenvolver a autonomia da criança, refletindo, na medida das suas possibilidades e sobre as suas realizações; Deixá-las efetuar escolhas e tomar decisões para desenvolverem a iniciativa; Ajudá-las a estabelecer relações de amizade e a desenvolver um sentimento de pertença, estimulando a cooperação e ao respeito pelo ponto de vista do outro;

Ajudá-las a creditar na sua própria competência para atingir objetivos e conseguir realizar tarefas.

As atividades do cotidiano são excelentes oportunidades para promover o desenvolvimento. Permitem promover a autoconfiança e ajudam a adquirir competências sociais, como por exemplo, na definição do responsável de grupo para cada dia e atribuição de responsabilidades a essa mesma criança; pode favorecer as competências comunicacionais, a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; de conceitos: diário, semanal, mensal, anual, como por exemplo através de determinados instrumentos de trabalho utilizados diariamente na sala entre outras competências.

Hoje valorizo e sei que a qualidade da relação adulto-criança e entre as crianças de um grupo é essencial para a aprendizagem e constitui a base para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança.

Quando em *Educar a Criança* li que *uma equipa educativa que trabalhe com crianças em idade pré-escolar é um pequeno mas complexo sistema social* (HOHMANN e WEIKART, 2009), de imediato, associei esta ideia ao grupo com quem estagiei, porque os seus membros constroem relações de apoio entre eles, onde a comunicação aberta é condição, onde os adultos estimulam e encorajam à criação de planos e projetos pelas crianças e os valorizam. Um lugar onde as opiniões e interesses do grupo são respeitados.

Evidência nº 5 – Reflexão sobre a Hora do Conto “Pássaro da Alma”

RECURSO PEDAGÓGICO:

Manta Mágica do Pássaro da Alma

Em grande grupo, as crianças dirigiram-se à biblioteca do polo II onde me escutaram a contar a história “O Pássaro da Alma” com recurso à manta mágica.

No final, procurei estimular as crianças para que cada uma exprimisse oralmente, sentimentos, desejos e ideias.

Comecei por lhes falar do “pássaro da alma que vive dentro de mim”, e que naquela manhã abria a “gaveta” da boa disposição e, por isso, naquele momento, me sentia tão bem disposta.

Apesar da resistência de algumas crianças (B, N e E) em aceitar a existência desse pássaro, todas quiseram escutar o seu pássaro da alma e partilhar com todo o grupo a gaveta que este abria.

Já na sala, as crianças construíram o seu pássaro da alma com tecidos, cada uma



fez uma gaveta onde guardou um pequeno cartão ilustrativo, do seu estado de espírito, de sentimentos, desejos e vontades.

No entanto, quando propus a construção deste pássaro, a minha intenção era a de haver um lugar onde as crianças pudessem partilhar sentimentos, emoções umas pelas outras. Que quando quisessem, por exemplo, demonstrar afeto por um colega, pudessem recorrer ao pássaro da alma, abrir uma gaveta e, de lá, retirar um presente para o amigo (um coração, um beijinho, uma flor, etc.).

Não foi assim que entenderam e eu também não quis impor a minha vontade.

Evidência nº 6 – Avaliação semanal 1º CEB

Esta semana voltei a intervir.

Penso que esta semana foi um pouco mais complicada para mim, porque tive que me adaptar, ainda mais, ao modo de agir da professora cooperante que me colocou algumas limitações quanto à execução de todas as atividades propostas.

Essas limitações aconteceram, sobretudo, porque a professora cooperante não sabia se na semana anterior iria conseguir consolidar a letra “d” e, portanto, era para mim uma incógnita saber se poderia avançar com outros conteúdos ou, se pelo contrário, deveria consolidar aprendizagens anteriores. No entanto, a minha planificação já contemplou a possibilidade de rever essas aprendizagens e, de facto, foi necessário fazê-lo. Fiquei feliz por ter previsto e preparado esta situação.

As atividades que propus, utilizando blocos lógicos, poderiam não ter sido realizadas se, porventura, eu fosse a única adulta na sala. Afirmo-o porque a professora cooperante me havia assegurado que havia um conjunto de blocos lógicos para cada aluno. No entanto, os conjuntos que existiam disponíveis estavam desorganizados e/ou incompletos (faltavam peças).

Deste modo, foi necessário adaptar o que havia planificado, à situação.

Para tal, precisei da ajuda da professora cooperante e do meu par pedagógico para que se conseguissem organizar alguns conjuntos de blocos, pelo menos, os suficientes para que os alunos trabalhassem em grupos de quatro e cinco elementos (seis grupos de trabalho/seis conjuntos de blocos).

Como esta atividade estava pensada para o início da tarde, tinha como estratégia para acalmar, motivar os alunos e introduzir os blocos lógicos, uma história sobre as figuras geométricas. Esta história, a par da ajuda já referida, acabou por permitir que as atividades pudessem realizar-se, porque assim, a turma esteve ocupada enquanto se preparava o material.

Aprendi que, deverei confirmar/conferir, previamente, os recursos a utilizar.

Apesar desta contrariedade, senti-me feliz porque vi as crianças felizes durante o desenvolvimento desta atividade. Foram vários os momentos em que dei por mim a observar o modo como interagiam uns com os outros.

O facto de poderem manusear e explorar o jogo, faz com que as crianças conversem mais, façam um pouco mais de ruído e por esse motivo, haja necessidade de relembrar as regras da sala, as regras do trabalho de grupo e de chamar a atenção a alguns alunos. Mas no fundo, o balanço da atividade é positivo.

Para as crianças a palavra jogo, por si só, é “sinónimo” de divertido. Quando lhes disse que íamos fazer um jogo (Blocos Lógicos), foi de notar o entusiasmo da turma com o “eeeeee” geral. E apesar de ter sido divertido, porque exploraram um jogo que não conheciam e por terem “jogado” em grupo, aprenderam e compreenderam o que não haviam compreendido num exercício de matemática do manual de Estudo do Meio.

As minhas expectativas em relação a esta atividade podiam não ter contemplado o imprevisto inicial, mas com certeza foram superadas com o resultado da atividade, a aprendizagem e as palavras das crianças que no final me disseram que gostaram muito do jogo.

Creio que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem e vou continuar a apostar na motivação dos mesmos, embora reconheça que nem sempre é possível, uma vez que, para tal, é necessário empregar de algum tempo. Tempo, esse, que, se despendido na motivação, acaba por faltar noutros momentos. Trata-se, portanto, de procurar o equilíbrio e definir prioridades, e isto não é tarefa fácil.

Outra atividade planificada, mas sugerida pela professora cooperante, foi a decoração (pintura) dos rótulos para os frascos das compotas. Cada aluno pintou (com lápis de cor) 4 ou 5 rótulos, alguns alunos até pintaram mais. A atividade demorou mais tempo do que o esperado e desmotivou os alunos que, a determinada altura, já não queriam pintar mais. Senti-me igualmente desmotivada, por estar a fazer algo em que não acredito.

Sobre esta atividade, muito há por dizer, principalmente, porque se tratou de uma atividade sem qualquer finalidade educativa. A falta de intencionalidade e a limitação à criatividade provocam-me um certo “arrepio”, confesso. Porém, como estagiária, devo apenas demonstrar aquilo em que acredito e não, necessariamente, impor as minhas convicções indo contra a vontade dos meus superiores.

Acredito que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem estar imbuídas de intenção pedagógica. Se assim não fosse, teríamos de rever o papel do educador/professor.

vidência nº 7 - Reflexão sobre a qualidade do Portfólio de crianças

a) Critérios de avaliação

Critérios	Subcritérios	Escala Descritiva					Observações:
		5	4	3	2	1	
Variedade de registos		O portfólio da criança evidencia diversidade de registos através de fotografias, desenhos, gravações de áudio e vídeo, relatos narrativos, registos de incidente crítico, amostragem de acontecimentos.		O portfólio é composto por pelo menos três destes registos.		O portfólio da criança é composto unicamente por registos pictográficos.	
Significância dos trabalhos selecionados	Evidências ao nível das metas e objetivos de aprendizagem estabelecidos	O portfólio da criança evidencia finalidades a atingir para cada área de desenvolvimento, contemplando as várias dimensões (cognitiva, comportamental, afetiva, metacognitiva e desenvolvimental). Finalidades, estas, definidas, ajustadas e avaliadas pela criança com a ajuda do educador ao longo do processo de construção do portfólio.		O portfólio da criança evidencia finalidades a atingir para cada área de desenvolvimento. Finalidades, estas, definidas, pela criança com a ajuda do educador.		O portfólio é construído sem atender às normas de desempenho. Não são traçadas finalidades educativas.	
	Registos refletem as diferentes áreas curriculares	Os registos evidenciam exemplos de articulação e aplicação de diferentes saberes, em todos os domínios das áreas de desenvolvimento;		Os registos evidenciam exemplos de articulação e aplicação de diferentes saberes, em alguns (50%) domínios das áreas de desenvolvimento;		Os registos evidenciam exemplos de articulação e aplicação de diferentes saberes, em alguns (5%) domínios das áreas de desenvolvimento;	

	Registos refletem as capacidades e interesses individuais de cada criança	O portfólio evidencia novas aprendizagens, sucessos, crescimento e acontecimentos importantes para a criança.	O portfólio evidencia algumas aprendizagens, alguns sucessos, e acontecimentos importantes para a criança.	O portfólio não evidencia novas aprendizagens, nem sucessos, nem mesmo acontecimentos importantes para a criança.	
Participação de vários intervenientes	Criança	O portfólio demonstra o envolvimento da criança na construção do mesmo, pois apresenta registos e comentários por si selecionados.	O portfólio demonstra algum envolvimento da criança na construção do mesmo, pois apresenta alguns registos e comentários por si selecionados.	O portfólio não demonstra o envolvimento da criança na construção do mesmo, pois não apresenta registos e comentários por si selecionados.	
	Educador, auxiliar, estagiário	O portfólio demonstra efetiva participação e envolvimento do educador, auxiliar e estagiário através de evidências (registos, comentários e avaliação).	O portfólio demonstra alguma participação e envolvimento do educador, auxiliar e estagiário através de evidências (registos, comentários e avaliação).	O portfólio não demonstra participação nem envolvimento do educador, auxiliar e estagiário.	
	Pais	O portfólio demonstra haver pleno envolvimento dos pais com a criança e a escola, através de registos e comentários às evidências.	O portfólio demonstra haver algum envolvimento dos pais com a criança e a escola, através de registos e comentários às evidências.	Os pais não se envolvem na construção do portfólio.	
Qualidade da análise dos registos	Educador	Os comentários do educador são objetivos; utilizam uma linguagem positiva; Analisa as competências evidenciadas no registo Elabora relatórios narrativos/sínteses de desenvolvimento (com periodicidade; foco ao nível de diferentes áreas de conteúdo) Elabora um plano de ação.	Os comentários do educador são objetivos; O educador analisa as competências evidenciadas no registo;	Os comentários do educador não são objetivos; Não procede à análise dos registos.	
	Criança	O comentário da criança reflete o foco de desenvolvimento e aprendizagem e, demonstra capacidade de autoavaliação.	O comentário da criança reflete algum foco de desenvolvimento e aprendizagem mas não demonstra capacidade de autoavaliação.	O comentário da criança não reflete o foco de desenvolvimento e aprendizagem nem demonstra capacidade de autoavaliação.	

Avaliação	Realizada pela criança	A criança faz a sua autoavaliação através dos seus comentários reflexivos e conferências aos registos, onde evidencia a pertinência das suas escolhas, os pontos fortes e fracos.	Avaliação realizada pela criança com recurso a: Comentários reflexivos realizados em 50% do total dos registos	A criança não é envolvida na avaliação.	
	Realizada pelo educador, auxiliar, estagiário	Avaliação realizada pelo educador, auxiliar, estagiário com recurso a: Comentários Relatórios narrativos (duas vezes por ano) Reflexões Conferências Planos de ação	Avaliação realizada pelo educador, auxiliar, estagiário com recurso a: Comentários realizados em 50% do total dos registos Reflexões Conferências	Avaliação realizada pelo educador, auxiliar, estagiário com recurso a: Comentários descritivos	

b) Resultados

Critérios	Variedade de registros	Significância dos trabalhos selecionados				Participação de vários intervenientes			Qualidade da análise dos registros		Avaliação		Observações:
		Evidências ao nível das metas e objetivos de aprendizagem estabelecidos	Registos refletem as diferentes áreas curriculares	Os registos refletem as capacidades e interesses individuais de cada criança	Criança	Educador, auxiliar, estagiário	Pais	Educador	Criança	Realizada pela criança	Realizada pelo educador, auxiliar, estagiário		
Portfólio													
A	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	
B	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	
C	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	
D	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	

Reflexão/Análise dos dados recolhidos:

Da análise dos dados obtidos, conclui-se que quanto à variedade de registos os portfólios são compostos por fotografias, desenhos e comentários. Relativamente à significância dos trabalhos selecionados, pode afirmar-se que os portfólios são construídos sem atender às normas de desempenho e não são traçadas finalidades educativas. No entanto, os registos evidenciam exemplos de articulação e aplicação de diferentes saberes, em alguns domínios das áreas de desenvolvimento (em cerca de 50% dos domínios) e, portanto, evidenciam algumas aprendizagens, alguns sucessos, e acontecimentos importantes para a criança.

Quanto à participação de vários intervenientes na construção do portfólio, pode verificar-se que a mostra demonstra a existência de algum envolvimento da criança na construção do mesmo, pois apresenta alguns registos e comentários por si selecionados; o educador, auxiliar, estagiário têm uma participação e envolvimento pouco satisfatórios através de evidências (registos, comentários e avaliação); em contrapartida, verifica-se algum envolvimento dos pais com a criança e a escola, através de registos e comentários às evidências.

No respeitante à qualidade da análise dos registos, conclui-se que os comentários do educador são objetivos, no entanto não procede à análise das competências evidenciadas no registo. Por sua vez, o comentário da criança raramente reflete algum foco de desenvolvimento e aprendizagem mas não demonstra capacidade de autoavaliação.

Por último, a criança não é envolvida na avaliação e o educador, auxiliar, estagiário avalia com recurso a comentários descritivos.

Evidência nº 8 – Primeiros constrangimentos

Durante os meus primeiros dias de estágio registei as minhas primeiras sensações, emoções e dificuldades, para mais tarde poder fazer uma avaliação da possível evolução do meu desempenho e do meu crescimento a nível pessoal e profissional. Nesses registos, mais próximos de confissões, sobressaem, sobretudo, aqueles em que descrevo o meu receio de, em algum momento, ficar só com o grupo. Porquê? Pergunto eu hoje. De que tinha eu receio? Do grupo? Da responsabilidade? De errar? Teria eu, naquele momento, consciência da razão do meu medo? (ver registo nº 6).

Após algumas semanas, precisei de refletir sobre os meus constrangimentos iniciais e identificar as minhas principais limitações. Então, deparei comigo a elaborar uma lista, sobretudo, de dificuldades sentidas nos primeiros dias de estágio. Essa lista deu origem a esta reflexão:

Estamos três semanas de estágio e sinto alguma dificuldade em controlar o grande grupo quando é necessário repor a ordem na sala. Reconheço que ainda me falta um pouco de **autoridade**. Convém deixar claro o conceito de autoridade, muitas vezes confundido com o de autoritarismo, embora esse termo tenha uma definição diferenciada.

Segundo FREIRE (1989), *a autoridade sendo um produto da relação professor-aluno não é de toda errada e sim necessária, porém realizada de forma eficaz, conduz o discente a se disciplinar, sendo esse então capaz de adequar o seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não*⁴. Não se trata, portanto, de utilizar métodos punitivos como uma medida de imposição, numa tentativa de disciplinar os alunos nem de ser detentor das normas e regras. Mas sim, ter uma postura que implica firmeza, nas ações e no discurso, para que se crie um ambiente de disciplina e respeito.

Lembro-me da primeira vez que fiz o acolhimento. Foi com grande nervosismo que o fiz. Apesar de estar familiarizada com o grupo, não pude deixar de me sentir amedrontada quando, de repente, tive de orientar o grupo de modo a que todos pudessem participar num diálogo sem que fosse necessário “berrar” para se fazerem ouvir. Foi difícil, confesso. Mas no dia seguinte já não foi tão temerosa a tarefa. Hoje, quando penso nisso, deixo esboçar um sorriso.

Por este motivo, acredito que, também, o que me preocupa hoje, não será motivo de preocupação amanhã.

Noto que o grupo me respeita e aceita as minhas sugestões, julgo que isto se deve ao facto de, também, os outros adultos presentes na sala o demonstrarem e me

⁴ FREIRE P. *In Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

responsabilizarem por certas tarefas, no entanto, quando preciso que o grande grupo me escute, tenho dificuldade em prender a sua atenção durante o tempo necessário. A educadora cooperante, tem me auxiliado quando percebe alguma aflição no meu olhar, mas eu gostava de terminar o estágio a saber “jogar” este “jogo de sedução” com o grupo. Também é verdade que isto acontece, essencialmente, nas sessões de motricidade. Estas são realizadas no ginásio e o espaço em si já constitui uma oponente à minha, ainda, não educada voz. Preciso de aprender a projetar a voz, de modo a que me ouçam. Procurei ajuda da educadora cooperante que me tranquilizou dizendo que é normal que eu sinta esta dificuldade, pois já acompanha o grupo desde os dois anos e este está habituado às estratégias por ela utilizadas (por ex. contar até três, dizer “ora bem...”, como se fosse contar uma novidade, etc.).

Comecei por experimentar estas estratégias, embora não me sinta muito à vontade com a primeira, porque tem implícita uma espécie de punição e tenho receio do que poderá acontecer se algum dia a contagem chegar ao 3. Preciso de encontrar outras estratégias que me ajudem a superar este constrangimento.

Acredito que a autoridade do professor/educador deriva da sua postura profissional, da firmeza com que esclarece, das atividades bem pensadas e produzidas, da sua capacidade de ouvir, da clara consciência de que, naquele espaço deve exercer um “comando” que demonstre sua paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo e, acima de tudo, experiência e inteligência.

Reflexão – Primeiro contacto com o 1º B

Os dois primeiros dias de estágio no Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde foram dias de grandes emoções.

Se por um lado, a ansiedade de conhecer este novo contexto de aprendizagens impelia-me para mais um desafio, só eu sei como gosto de novos desafios, por outro, fazia-me sentir aquela dorzinha de barriga incómoda como quando se sente insegurança, ou medo. De que tenho eu receio? Questionei-me.

Recordei os primeiros dias de estágio em Educação Pré-Escolar e lembrei-me de como, apesar de conhecer a instituição, os adultos e as crianças, esta sensação me era familiar. Para meu alívio, esse sentimento foi breve e deu lugar a outras emoções. Por isso, acredito que na próxima semana estarei mais tranquila.

Esta semana pude observar e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Gratificante é a palavra que escolho para definir o trabalho do Professor. A persistência e perseverança de um professor são de louvar e o treino por parte das crianças também, sem esquecer o apoio dos encarregados de educação que dão continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

Constatar que este treinamento e repetição são fundamentais no processo, foi, para mim, uma verdadeira aprendizagem. Percebi (porque observei dificuldades) como é importante desenvolver a motricidade fina durante a idade pré-escolar e de que forma esta se reflete no desempenho e sucesso na escrita. As maiores dificuldades encontradas residem sobretudo no domínio da mão sobre o lápis para a execução do desenho minucioso que é uma letra. Tarefa minuciosa que, para além da habilidade motora, exige concentração e atenção – não é tarefa fácil.

Torna-se, portanto, crucial o apoio individualizado a cada aluno que com as suas especificidades realiza a tarefa com maior ou menor dificuldade e necessita de maior ou menor apoio e orientação – tarefa mais difícil ainda, sobretudo para um professor face a 25 alunos distintos.

Anexo X – Autoavaliação

Evidência nº 1 – Autoavaliação E.P.E.

Para caracterizar o estabelecimento precisei fazer uma análise crítica dos documentos referidos. Desta análise surgiram algumas dúvidas (cumprimento dos horários de entrada no colégio, avaliação de desempenho dos docentes) que posteriormente pude discutir e esclarecer com o Coordenador do Pré-escolar e a Diretora da Instituição.

Respeito os ideários e valores da instituição e colaboro na dinâmica institucional (reuniões de educadores – que incluem as reflexões de grupo; cumprimento de regras; cumprimento das rotinas; participação nas comemorações – Carnaval, Dia do Pai e Dia da Criança; reuniões de avaliação e planificação). Poder participar nos eventos planificados a nível institucional, ajudou-me a conhecer a relação de parceria entre a comunidade educativa, tão característica deste estabelecimento.

Este período de intervenção educativa permitiu-me perceber, a importância do envolvimento parental no processo de desenvolvimento das crianças, como podem ser significativas as aprendizagens nestes momentos de partilha de saberes, perceber como todos podem contribuir para a concretização de projetos. Aprendi que é crucial a caracterização sócio-económica dos pais para que se utilizem estratégias de envolvimento parental. Foram várias as solicitações de visita de pais à sala, para desenvolver várias atividades, nas quais tenho participado desde o primeiro dia de estágio, graças a educadora cooperante que tem feito o favor de agendar as visitas para momentos em que, também, posso estar presente. Esta foi uma estratégia que encontramos para que eu pudesse contactar mais com os Pais das crianças. Em minha opinião, uma vez que estive presente na comemoração do Dia do Pai, teria sido interessante estar presente na comemoração do Dia da Mãe, pois poderia comparar e refletir sobre o comportamento e relação de uns e outros.

As atividades que desenvolvi foram sempre planificadas de modo a que todo o grupo pudesse participar, ora em grande grupo, ora em pequenos grupos.

A educadora cooperante teve o cuidado de me facultar o projeto curricular do grupo e as fichas de anamnese das crianças para que eu ficasse a conhecer algumas particularidades e características de cada uma. Embora eu já tivesse tido contacto com o grupo noutra ocasião, foi importante voltar a analisar tais documentos, na medida em que pude perceber a evolução no desenvolvimento das crianças desde essa vez e deste modo, adequar atividades e recursos à faixa etária e ao grupo em questão.

Tive o cuidado de, sempre que possível e pertinente, trazer os materiais prontos para as atividades, de modo a rentabilizar o tempo disponível e não desmotivar as crianças com tempo desnecessário de espera.

Para melhor compreender as atitudes e melhor saber lidar com o N., procurei mais informação sobre a *Síndrome de Asperger* e, por vezes, precisei da ajuda da educadora cooperante e da auxiliar educativa, sobretudo em situações de conflito desta criança com outros colegas.

Para intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança foi necessário, não só aliar a teoria à prática mas, também, estar particularmente atenta ao meu discurso durante as atividades que desenvolvi. Por vezes, de tão envolvida em determinada atividade, tinha receio de antecipar as respostas aos desafios, às questões que deveriam ser respondidas pelas crianças. Deixar que fossem as crianças a descobrir, a levantar hipóteses, expressassem a sua opinião e conhecimento acerca dos assuntos, foi um constante desafio para mim. Tenho consciência de que tentei fazer com que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades de tentar, de falar, de experimentar, de errar, de encontrar.

A concretização do projeto lúdico implica este envolvimento por parte da criança, numa aprendizagem ativa e participativa. Exemplo disso mesmo é, por exemplo, as assembleias de grupo em que se fazem escolhas, tomam-se decisões de uma forma democrática (avaliação/planificação) e, posteriormente, executam o que propuseram fazer e experimentam, agem sobre o que planificaram. Tive oportunidade de orientar o grupo nalgumas destas sessões e verificar como são competentes as crianças, capazes de resolver problemas, imaginar possibilidades.

As reuniões de planificação e avaliação semanal fazem parte da dinâmica da instituição e em todas participei. Participo na avaliação tendo em conta o que observei e registei ao longo da semana. Participo na planificação da semana seguinte levando sugestões para discutir com a educadora cooperante, tendo em conta os interesses (por vezes evidenciados nas assembleias) e as necessidades do grupo. Entenda-se por necessidades, todas as competências a desenvolver, melhorar, consolidar,

adquirir. A observação/avaliação de umas atividades deram, por vezes, origem a outras atividades cujo objetivo podia ser o de desenvolver determinada competência ainda não consolidada. Ou, propor um nível de dificuldade acrescido. Ou, tão simplesmente, introduzir um novo conteúdo a explorar.

Todas as atividades por mim dinamizadas foram alvo de reflexão (a que chamei de avaliação por entender que se tratava da avaliação da atividade e do meu desempenho), e dessas reflexões, aferi aprendizagens, quer pelos insucessos, quer pelos sucessos.

É verdade que tentei diversificar o tipo de técnicas e instrumentos de observação de acordo com as minhas intenções, no entanto, o ritmo acelerado que se vive em pré-escolar fez com que a minha preferência recaísse, sobretudo nas notas de campo, nos registos de incidentes críticos e no registo fotográfico. Embora tenha experimentado fazer registos áudio e vídeo, senti que o resultado não foi o que esperava conseguir (problemas de ruído de fundo, imagem de má qualidade, etc.) – exemplo da gravação áudio durante o diálogo sobre o nascimento dos bebés, e gravação vídeo da sessão de motricidade. As *check-list* foram a solução encontrada para recolher a quantidade de informação desejada, sobretudo detectar dificuldades ou necessidades nas crianças para intervir adequadamente.

Gostaria de chegar ao dia de hoje e poder dizer que superei a minha maior dificuldade. No entanto, não estaria a ser fiel comigo mesmo. Este estágio foi demasiado breve para conseguir superar efetivamente essa dificuldade. O domínio do grande grupo, nas sessões de motricidade.

Hoje sinto mais segurança, é certo. Sinto que evolui, mas ainda não cheguei onde gostaria de chegar. Acredito que chegarei um dia.

Hoje, sei que a autoridade do educador deve originar da sua postura e competência profissional, da paciência e persistência, da capacidade de escutar, da inteligência, da firmeza com que esclarece e da sua experiência.

Evidência nº 2 – Autoavaliação 1º CEB

Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:

1. Caracteriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade

a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

b. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

Neste âmbito, foram analisados o P.E.A., o R.I., e o P.A.A., de modo a conhecer-se o contexto em que a estagiária iria intervir e atuar em conformidade. Colaboramos na feira das compotas, realizando atividades com a turma (rótulos, frascos, cartazes) e na celebração do Natal, com atividades de realização de enfeites.

2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.

a. Intervém numa perspetiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa.

b. Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

A minha intervenção teve em conta uma pedagogia diferenciada, na medida em que atendi aos diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho dos diferentes alunos da turma.

As estratégias pedagógicas privilegiadas foram as que, de certa forma, levam os alunos a aprendizagens significativas, a partir de experiências pessoais, necessidades e interesses dos alunos, num processo ativo de aprendizagem.

3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.

a. Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

Desenvolvi com a turma atividades de trabalho em grupo, estimulei o gosto pela pesquisa e pelo trabalho autónomo, apoiei a turma na organização de uma biblioteca na sala (um projeto de todos para todos), privilegiei a educação para a cidadania em vários momentos (regras da sala, de higiene, de segurança, alimentação saudável).

4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.

a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível

b. Age com intencionalidade

c. Reflete de forma a adequar e reformular a ação educativa

Utilizei diferentes modelos de planificação de acordo com o que pretendia planificar, percebi como é importante prever o tempo necessário para cada atividade para que não sobre tempo ou não se consiga concretizar uma atividade e, ainda, como é fundamental planear de uma forma flexível, para dar resposta às necessidades e interesses dos alunos.

Integrei diferentes áreas do currículo, agi com intencionalidade (ex: planificação dos enfeites de Natal), refleti sobre as atividades propostas permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional, aprender e melhorar a minha intervenção.

5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem

b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

Utilizei diferentes instrumentos de observação e registos que, posteriormente, usei para avaliar o processo de ensino/aprendizagem (listas de verificação, grelhas de observação, auto-avaliação dos alunos, registo fotográfico, registo áudio, registos de incidentes críticos).

6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB.

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB
- b. Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

Reconheço a especificidade de cada ambiente educativo ao nível da sua organização (espaço, tempo, recursos) e adequei a minha intervenção atendendo a essa especificidade. O processo de ensino/aprendizagem no 1º CEB é diferente do pré-escolar, em parte, devido à organização do próprio ambiente educativo. No entanto, é importante não esquecer que deve haver uma continuidade pedagógica entre as duas valências. Exemplo disto é a biblioteca de sala organizada no 1º ciclo à semelhança da organização do espaço por áreas de interesse no pré-escolar.

7. Compara o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º ciclo do EB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

- a. Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam
- b. Problematisa as questões que se colocam a este profissional

Tratando-se de dois contextos distintos ao nível da sua organização, as práticas educacionais também diferem em sua medida. Se, por exemplo, em pré-escolar foi possível desenvolver uma metodologia de projeto, no 1º CEB o mesmo não foi concretizável por ser necessário dar resposta ao currículo e para tal ser necessário recorrer a outras metodologias. Porém, é possível desenvolver pequenos projetos no 1º ciclo, como é exemplo a biblioteca de sala.

Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:

A maior dificuldade encontrada no estágio em Educação pré-escolar foi o domínio do grande grupo, sobretudo nas sessões de expressão motora. No 1º CEB, esta limitação foi, em parte, superada. Procuraram-se estratégias (ex: baixar o tom de voz quando os alunos faziam muito barulho, desligar a luz da sala) com vista a lidar com esta dificuldade e a postura adotada ajudou a que se conseguissem algumas vitórias. Percebi, neste processo, que a relação pedagógica no 1º CEB é diferente. A minha proximidade com os alunos foi sempre uma preocupação, porque compreendi que algum distanciamento, sem ser fria, e alguma autoridade sem ser autoritária poderia ajudar a que me vissem e me tratassem como professora. Penso que só o tempo e a experiência, me farão sentir mais confiante e segura a este nível, no entanto, este segundo momento de estágio permitiu-me dar continuidade aos esforços de superação iniciados no primeiro momento de estágio.

A palavra projecto vem do latim “*projectu*” e significa “lançado”. Segundo a raiz latina pode ter vários sentidos e significados em português; “plano para a realização de um acto”; “redacção provisória de uma medida qualquer”; “esboço”, entre muitos outros significados.

Podemos definir projecto, em contexto pré-escolar, como um estudo em profundidade de um determinado assunto ou tópico que as crianças desenvolvem e levam a cabo. O desenvolvimento e a evolução do projecto poderá prolongar-se durante um período de dias, semanas, meses ou em alguns casos por um ano lectivo inteiro, dependendo da idade das crianças e da natureza do tema abordado.

Os projectos envolvem a criança num planeamento avançado que reporta para várias actividades que requerem muito atenção, dedicação e esforço, ao longo de um período de tempo incerto. Normalmente as crianças do pré-escolar trabalham o projecto, em pequenos grupos ou em conjunto com toda a turma, podendo assim, partilhar materiais, ideias e opiniões.

Os projectos permitem inteirar um conjunto bastante diversificado de actividades integrando as diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação. Assim, “numa observação mais atenta da documentação relativa a um projecto encontramos referências frequentes à forma como as crianças decidem, defendem um determinado aspecto, explicam as suas ideias aos colegas, prevêem resultados, formulam hipóteses que servirão de base para os prognósticos, verificam factos e pormenores, entrevistam pessoas que podem ser fonte de informação útil, iniciam novos caminhos na linha de investigação, desenham por observação () registam os resultados, transmitem ideias umas às outras, incentivando-se mutuamente, voltam a tentar, aceitam e tomam a responsabilidade de todo o trabalho realizado.”¹

¹ KATZ, Lillian; Sylvia C. Chard; “A Abordagem por Projectos na Educação de Infância”;
2ª edição; Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa; 2009.

É importante que o educador saiba gerir o trabalho de projecto da melhor forma. Assim, o educador deve proporcionar oportunidades para as crianças adquirirem e posteriormente aplicarem as suas competências; deve perceber que a motivação parte da criança de acordo com o seu interesse e envolvimento fomentando o esforço e a motivação; as crianças devem ter a oportunidade de escolherem as actividades que o educador propõe estabelecendo o seu próprio nível de estímulo; o educador deve maximizar as capacidades das crianças, e por fim, as crianças e o educador partilham responsabilidades tanto a nível das aprendizagens como das conquistas

Características e funções do projecto

A elaboração de qualquer projecto baseia-se numa previsão de um processo que passa pela elaboração de planos, onde se prevê quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias a desenvolver e as actividades que permitem realizar o projecto. No entanto, não se pode confundir projecto e plano. O projecto é “uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade. 2” Enquanto que o plano “corresponde a um momento técnico dessa actividade quando condições, objectivos e meios podem ser determinados com exactidão () é apenas uma visão fragmentária e provisória do projecto.”³

Pode-se afirmar que existem três características, com uma forte relação entre si, que são muito próprias do projecto, distinguindo-o assim de um plano comum: **construção progressiva** ; **situação num tempo e espaço determinados** ; e **mobilizador/dinamizador** .

A primeira característica (**construção progressiva**) afirma que o projecto vai-se construindo através de um processo que vai evoluindo progressivamente, consoante é realizado. Esta construção não pode ser delimitada logo no início, pois a flexibilidade que o projecto detém permite que este vá adaptando os meios aos fins. A construção progressiva determina várias fases do projecto: concepção, tomada de decisão, planeamento e avaliação, que se interligam articulando toda a evolução do projecto.

Relativamente à outra característica – **situação num tempo e espaço determinados** – o projecto adapta-se ao contexto específico em que se desenvolve. Cada projecto é único porque é realizado em espaços e momentos distintos, adquirindo

– o

In Ministério da Educação – D.E.B., Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação, 1998, pp.93

In Ministério da Educação – D.E.B., Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação, 1998, pp.93

características próprias. O projecto assume assim uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo.

No que reporta à última característica o projecto funciona como um elemento **mobilizador/dinamizador**, pois é partilhado por todo o grupo com um desejo, intenção e interesse muito grandes, transportando uma potente carga afectiva.

Existem determinadas perspectivas e funções, consequências das características apresentadas, que assumem um papel muito importante na educação: a **globalização** e a **participação**.

No que diz respeito à **globalização**, existem diversas acções e actividades de um projecto que têm uma finalidade definida, por isso, é importante que os diferentes momentos de concretização do projecto sejam coerentes com as finalidades e objectivos do projecto.

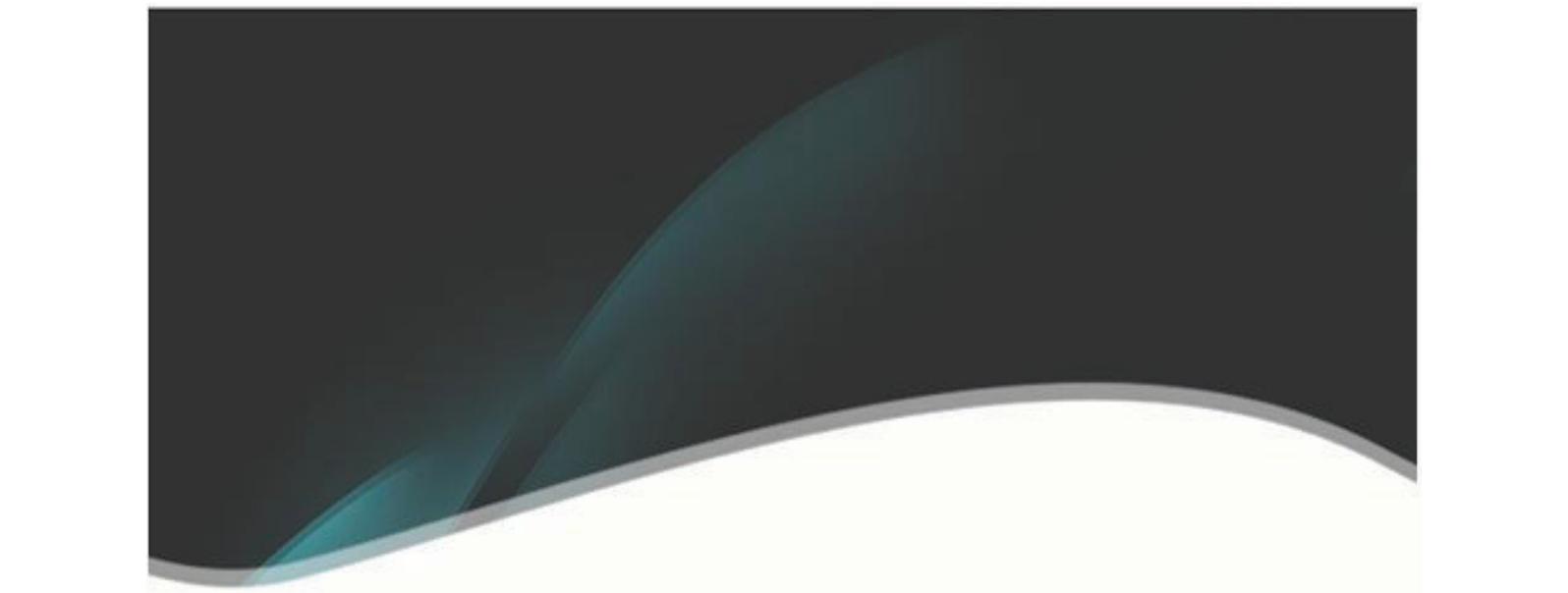
A **participação** dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução, e avaliação do projecto são essenciais para que se traduza numa construção colectiva. Este processo interactivo permite enriquecer e alargar o desenvolvimento de todo o projecto.

Estes princípios que fundamentam o desenvolvimento de um projecto remetem para a sua elaboração ideal, enquanto processo globalizante, baseado na autonomia e na participação.

Fases do projecto

O trabalho de projecto envolve três fases, como se um trabalho se tratasse, onde englobamos um princípio, um meio e um fim. No entanto, as fases do projecto não têm uma marcação tão rígida como esta, pois normalmente fundem-se umas nas outras. De seguida, vou passar a definir cada fase, de forma sucinta.

A **primeira fase** intitula-se por **“Planeamento e início”**. Um projecto pode surgir por variadíssimas formas. Na sala de actividades pode surgir um tema que desperte a atenção das crianças, por exemplo, um objecto novo, uma história, uma conversa de onde surge um problema, entre muitas outras hipóteses. O essencial desta fase é delinear uma base de trabalho que possa envolver todas as crianças, através das informações, ideias e experiências que já possuem sobre o tema. Neste contexto o educador assume o papel de orientar e estimular o diálogo das crianças na discussão, assegurando a complexidade das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência das suas possibilidades do que poderão realizar com os recursos existentes. Nesta altura os pais podem ser informados do projecto que está a ser desenvolvido e convidados a participarem de alguma forma no projecto. As crianças também são convidadas a trazerem de casa objectos relevantes e a recolherem material para as actividades relacionadas com o projecto. Posteriormente o educador para enriquecer a planificação do trabalho pode elaborar uma “teia”, onde vai registar tudo o que foi discutido em grande grupo, bem como as ideias e as hipóteses das crianças. Neste caso o educador já pode orientar-se para as áreas de desenvolvimento curricular que pode desenvolver em cada fase do projecto.



A **segunda fase** denomina-se por, “**Desenvolvimento do projecto**”. Durante esta fase, o principal objectivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos. Para que isto se concretize é importante que o educador organize visitas de estudo ou que convide pessoas com conhecimentos relevantes que possam transmitir às crianças. Nesta fase é importante que o educador incentive o uso independente das competências que as crianças já possuem e que fortaleça predisposições das crianças para a procura de informação e para a dedicação exaustiva em relação ao tema do projecto. É importante ainda o educador fornecer materiais e recursos, partilhando as suas sugestões e opiniões sobre as formas mais adequadas das crianças representarem as suas descobertas e ideias.

Por fim, a **terceira fase** designa-se por, “**Reflexões e conclusões**”. O grande objectivo desta última fase do trabalho de metodologia de projecto é ajudar as crianças a concluírem o projecto através do trabalho individual como o trabalho em grupo resumindo tudo o que foram aprendendo com o mesmo. É uma altura propícia à reflexão das competências e conhecimentos adquiridos, onde as crianças podem apresentar o que aprenderam ou o que foi mais significativo para elas. Durante esta apresentação os pais ou os colegas de outras salas podem estar presentes, como forma de tomarem conhecimento do trabalho que foi desenvolvido, as aprendizagens adquiridas e quais os procedimentos que utilizaram ao longo de todo o trabalho de projecto. Para as crianças de 3 e 4 anos, esta fase de reflexão transpõe-na para o jogo simbólico, na medida em que, representam vários papéis que associam a contextos relacionados com a temática explorada.

Fase I – Planeamento e arranque

Após alguns dias de adaptação ao novo ano lectivo, as crianças começaram a perguntar “Qual é o nosso projecto este ano?”. Decidimos então fazer um brainstorming para recolher ideias para um eventual projecto. Escusado será dizer que as ideias foram imensas, desde dinossauros, o espaço, a floresta, os cowboys, piratas, Futebol, os animais, predadores da selva, primavera, Até houve uma criança que sugeriu “Fazemos um projecto de investigação! (Bár)”. Foi então que o E. falou em “Toy Story”.

Começamos então a analisar a sua proposta e verificamos que com este tema conseguíamos aglutinar as várias sugestões dadas até então. A ideia agradou a todos e ficou imediatamente decidido o tema do projecto para este ano.

Urgia então a necessidade de saber quais as questões às quais as crianças queriam dar resposta.

Novo

brainstorming, muitas ideias.

Chuva de ideias – Projecto “Toy Story” (20 de Setembro de 2010)

Buzz - O

espaço

Os planetas que há (M)

Em que planetas é que as pessoas existem? (BB)

Como é que o Sol anda à volta dos planetas? (Maf.)

Explorar as estrelas (S)

Estrelas cadentes(Fr)

Como é que os astronautas existem? (AB)

Woody – Cowboys

Porque é que eles usam chapéu? (BB)

Como é que eles conseguem andar de cavalo? (AB)

Porque é que eles usam uma corda? (M)

Homem Batata – Batatas

Se ele cresceu da terra ou não (BB)

Porque é que as batatas são redondas? (AF)

Porque é que as batatas têm a casca castanha? (MQ)

Rex – Dinossauros

Porque é que os dinossauros têm ossos? (M)

Porque é que os dinossauros têm uma cauda comprida? (MAF)

Porque é que os dinossauros são verdes? (S)

Porque é que os dinossauros têm dentes grandes? (GU)

Como é que os dinossauros são maiores que os meninos? (N)

Porque é que alguns dinossauros têm asas? (TL)

Porque é que alguns dinossauros vão para a água? (MAF)

Porque é que alguns dinossauros têm picos nas costas? (MAF)

Porque é que eles ficam em esqueleto? (Fi)

Ham – Porco

Porque é que os porcos têm a pele cor de rosa? (BB)

Porque é que os porcos têm o rabo enrolado? (M)

Porque é que eles rebolam na lama? (AB)

Por onde nascem os bebés dos porcos? (Mi)

Como é que eles deitam leite? (Gu)

O que é que os porcos comem? (MAF)

Queria saber se os porcos têm ossos ou não! (M)

Quantas crias é que os porcos têm? (ACP)

Bala – Cavalo

Porque é que eles têm cascos? (S)

Como é que eles se conseguem levantar? (P)

Porque é que eles têm uma corda amarrada ao pescoço? (MAF)

O que é que eles comem? (TL)

Porque é que eles batem com os cascos no chão? (ED)

Porque é que eles têm crina? (S)

Porque é que eles relinçam? (Fi)

Será que os cavalos têm medo? (Fi)

Os cavalos têm ossos ou não? (MAF)

Porque é que os cavalos fazem assim (coice)? (ED)

Macaco

Porque é que os macacos têm uma cauda muito comprida?

(Mi)

Como é que os macacos conseguem subir às árvores? (P)

Porque é que os macacos só comem bananas? (BB)

Porque é que os macacos são castanhos? (S)

Slinky – Cão

Porque é que os cães guardam as vacas? (D)

Porque é que os cães vêm atrás das pessoas? (ED)

O que é que os cães comem? (GA)

Porque é que eles gostam tanto de ossos? (P)

Porque é que eles ladram? (P)

Quero saber se os cães têm coração ou não! (TL)

Eles dormem ou não? (MAF)

Quando os cães abanam a cauda é porque estão contentes? TM

Porque é que os cães usam trela? (S)

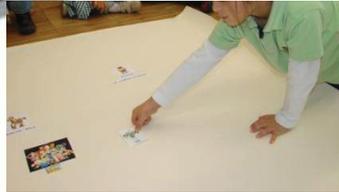
Perguntas posteriores a essa data:

No planeta mais frio ou mais quente há pessoas? É sempre inverno? (M)

Porque é que o sol é tão grande? (BB)

Porque é que o céu é escuro? (FR)

Foi então preciso esquematizar tudo isto numa teia (Teia do Projecto) – 8.10.2010.



Construção do Buzz e das estrelas

Tínhamos então de começar a pôr mãos à obra. O grupo reuniu e decidimos começar por trabalhar a parte correspondente ao Buzz – o espaço!. E como seria de esperar, a nossa primeira opção foi construir um Buzz para a nossa sala. Pensamos de que tamanho deveria ser e em grande grupo decidimos que seria pequeno, para não ocupar muito espaço. Foi então que começamos realmente a trabalhar no nosso projecto. Neste mesmo dia elaborámos as estrelas para o nosso céu!!!!



A estrutura do Buzz em cartão
(tubos e caixa vazia)



Muito jornal para fazer bolas e moldar o corpo



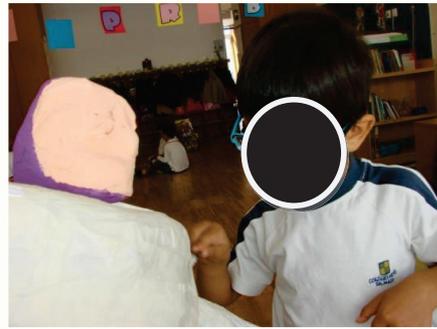
Colar tudo com fita-cola de papel



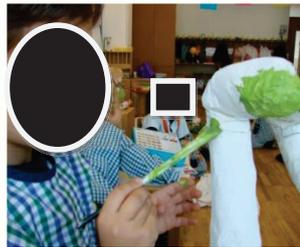
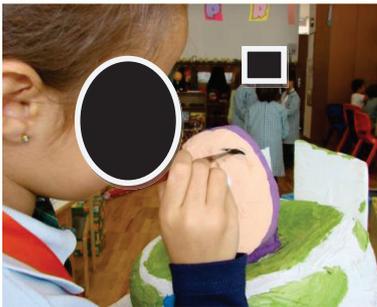
E a nossa base para o corpo estava
pronta

Entretanto as estrelas foram também surgindo Na outra mesa, também se trabalhava -se muito!!!!

es dele para que lo



Mais alguns pormenores



Ei-lo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!



Em seguida quisemos começar de imediato a construir o nosso próprio sistema solar Olhando para a nossa teia decidimos começar pelo Sol. Parecia-nos óbvio que isto acontecesse pois todos os planetas giram em seu torno. Iríamos ter muito trabalho pela frente!

Construção do Sol

Optamos por pegar num a caixa vazia e colar por fora bolas de papel de jornal e revista feitas pelas crianças. Com a ajuda de fita-cola arredondamos a bola. No fim e para utilizar uma técnica diferente, usamos papel de celofane amarelo que as crianças foram colando com o auxílio do adulto e com cola quente.



Mercúrio (13 Outubro)

O primeiro planeta a contar do Sol é Mercúrio, e esse foi trazido de casa pelo Gustavo num trabalho de pesquisa. Este, na verdade, não nos deu trabalho nenhum a realizar! A única coisa que precisamos de fazer foi de aproximar a sua cor àquela que aparece na nossa teia! Depois só tivemos de o pendurar!!!



Vénus

Seguiu-se a elaboração do planeta Vénus em que fomos moldando bolas de jornal e revista e colando com fita-cola a uma caixa vazia. Para finalizar o trabalho fomos espreitar a nossa teia e, recorrendo a conhecimento até então adquiridos, decidimos pintar o nosso Vénus de “vermelho-alaranjado”



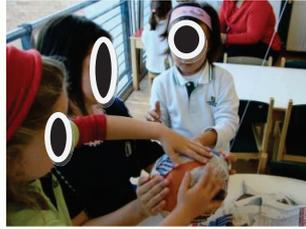
Terra

E eis que chegamos ao que, para nós, é o planeta mais importante do Sistema Solar: o planeta Terra. Antes de começarmos a realização do globo em si, foi-nos apresentado um mapa-mundo, onde pudemos ver todos os países, continentes, mares, oceanos e até percebermos onde se situam alguns países os quais já ouvimos falar. A formação do globo te rrestre foi também focada com a ajuda de um livro trazido de casa por um amigo da nossa sala (Fi) e que nos deu a conhecer as diversas fases da sua formação. Fizemos também uma visita ao Planetário do Porto.



Terra – cont.

Agora sim, já com algum conhecimento acerca do nosso planeta, começamos então a sua realização. Balão, cola, jornal e tinta e a base estava feita. Azul foi a cor escolhida devido à grande quantidade de água existente no nosso planeta (rios, mares, oceanos)



Terra – cont.

Decidimos então convidar o pai do Francisco para nos ajudar a realizar os continentes para o nosso planeta Terra e o resultado foi espectacular!

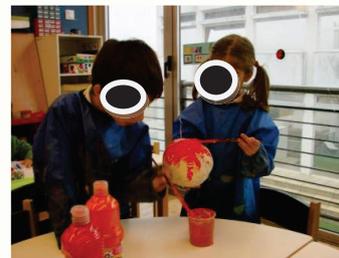
Com a ajuda de imagens no computador e de um acetato, uma criança de cada grupo delineou um continente e depois, com massa DAS, preenchermos essa mesma área, formando desta forma os 7 continentes. Depois de secos pudemos então passar os continentes para o planeta terra, que o adulto ajudou a colar com cola quente. No dia seguinte, cada grupo pintou o seu continente, dando-lhe um aspecto bastante aproximado da realidade!





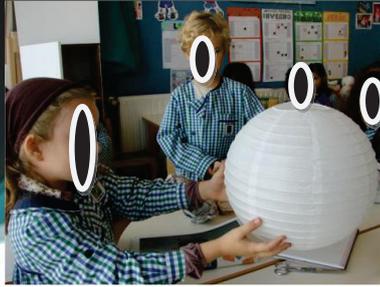
Marte

E o quarto planeta do Sistema Solar a contar do Sol é Marte. Ele foi construído, mais uma vez, e a sugestão do grupo, com um balão “coberto” de jornais e fita cola.



Júpiter

Este é o maior planeta do Sistema Solar; imaginem só que todos os outros planetas caberiam dentro dele! e para isso escolhemos um candeeiro de papel grande, que revestimos com jornal e fita-cola de papel para depois podermos pintar.



Saturno

E este é o segundo maior planeta do Sistema Solar e tão reconhecido por todos pelos seus magníficos anéis! O planeta Saturno foi também feito com um candeeiro de papel mas desta vez não precisamos de o cobrir com jornais para lhe aumentar o volume. Só precisamos de o pintar e fazer os anéis. Estes foram feitos em cartão e posteriormente pintados e colocados no seu "devido lugar"





Cosmógrafo – Pai da M.

Antes de realizarmos a lua par ao nosso planeta Terra surgiu-nos uma dúvida: de que tamanho a deveremos fazer para ficar o mais proporcional possível? Será muito mais pequena do que a Terra? Será quase do mesmo tamanho?

Pedimos então ajuda ao pai da M. que nos veio ajudar trazendo consigo um Cosmógrafo.

Antes de o mostrar, o pai da Maria contou-nos uma história sobre as diferentes fases da lua, das quais também já tínhamos falado.

Ao vermos o cosmógrafo, pudemos então perceber o tamanho da lua em relação à Terra, assim como os movimentos de rotação e de translação da Terra e da Lua.



Urano e Lua (23 Novembro)

E quase, quase a terminar, partimos para Urano.. Um planeta que também tem anéis mas como são invisíveis decidimos não fazer. O balão foi uma vez mais a base do mesmo, que depois pintámos de azul como na nossa teia!

A Lua, e para ser diferente, pedimos a um menino que trouxesse uma bola de ténis de casa, que seria mais ou menos do tamanho aproximado desejado, e apenas com alguma fita-cola de papel, ela estava pronta. Depois foi só desenhar-lhe as crateras com um lápis de carvão!!!



Neptuno e Plutão

Estes dois últimos planetas foram feitos com uma vontade ainda maior!!! Não descurando todos os outros, estes dois traziam consigo o peso da conclusão deste Sistema Solar! O Neptuno e o Plutão foram também realizados com balões que tivemos de encher com quantidades de ar diferente, fazendo assim com que o seu tamanho fosse também diferente. Plutão tinha de ser o mais pequeno de todos, até porque já não é considerado um planeta mas sim um planeta Anão!



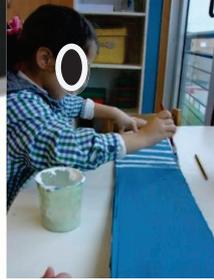
Ceres e Eris

Eis que senão quando, recebemos a visita de alguns meninos da turma dos 4B que nos vieram falar de mais dois planetas, descobertos recentemente, e sobre os quais ainda não se tem grande informação. Chamam-se Ceres e Eris e são também planetas anões. O Ceres situa-se entre o planeta Marte e Júpiter e o Eris, perto do Plutão. Pois quisemos também fazê-lo para o nosso sistema solar.



Construção do satélite

Seguiu-se a construção do satélite. Para o podermos realizar estivemos a pesquisar na Internet imagens e, depois de escolhermos uma, tentámos ao máximo que ficasse o mais parecido possível. Trabalho de equipa e *voilà!!!!*

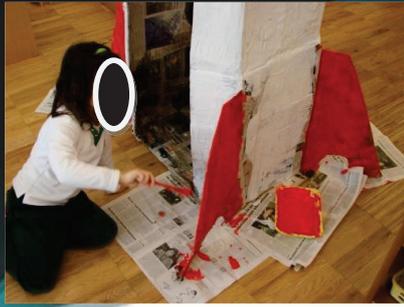


Construção do foguetão

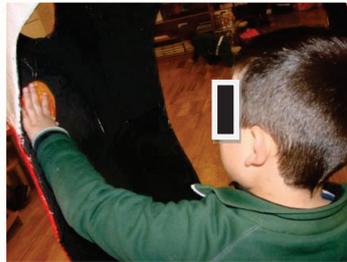
Só nos faltava agora o Foguetão. Caixas e mais caixas, empilhadas umas nas outras, coladas, revestidas a jornal, pintadas, forradas e o nosso foguetão foi ganhando forma.



A pintura do foguetão foi baseada no filme que vimos do Tin Tin, apenas com uma pequena alteração: incluímos o azul no topo.



O interior também não foi esquecido, e aí escolhemos colar imagens relacionadas com o sistema solar: planetas, luas, e muitas estrelas!!!!!!



Ei-lo!!!!

Conclusão do “Espaço” -Teatro “ stromanias”

Para finalizar esta primeira etapa do projecto andamos a ensaiar uma peça de teatro intitulada “ stromanias”, que decidimos apresentar às outras duas turmas que têm na sala o mesmo projecto que nós: o espaço. (Sala 4B e 5A). Todos encarnámos uma personagem à nossa escolha e com a ajuda da professora Cátia na parte da música, o teatro foi um sucesso para todos para quem o fez e para quem apenas assistiu.



1.º Momento de avaliação do Projecto

Com a finalização desta primeira parte do projecto impõe-se agora uma avaliação do mesmo no sentido de, caso necessário, reajustar directivas orientando o trabalho futuro de outra forma.

Desde o início do projecto (8 Outubro 2010) até ao presente momento (28 Janeiro 2011), o grupo debruçou-se exclusivamente à parte do projecto relacionada com o espaço, sendo que o seu início coincidiu com a realização do Buzz. Desde logo o grupo manifestou grande interesse pelo tema abordado, tendo trazido de casa imensos livros e enciclopédias, que se tornaram bastante úteis no decorrer do trabalho.

As crianças realizaram também bastantes pesquisas sobre o sistema solar, sendo que, na altura de começarmos a fazer o “nosso Sistema Solar” as crianças tinham já adquirido alguns conhecimentos que facilitaram todo o processo.

O grupo conseguiu manter-se motivado no decorrer desta primeira fase.

Podemos também referir, agora noutra esfera, o facto de termos conseguido, nas planificações semanais integrar todas as áreas de conteúdo previstas para esta faixa etária e que têm sido trabalhadas constantemente.

O grupo percebe perfeitamente o “sentido” do trabalho de projecto e percebe que todos temos responsabilidade nele. Semanalmente, nas planificações de grupo à sexta-feira de tarde, é sempre feito um balanço da semana, onde o grupo dá opiniões, constata o que foi feito ou não, porquê, e como podemos resolver determinadas lacunas que vão surgindo. Julgo que este é um momento bastante importante na organização do projecto em si assim como para a orientação do trabalho de grupo, como um todo. Muitas vezes o trabalho só “avança” se eles se mostrarem responsáveis, transmitindo recados em casa ou trazendo materiais de desperdício que vamos utilizando no decorrer do projecto.

O alargamento do seu leque de conhecimentos tem também sido um bom indicador do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido. O grupo tem adquirido imensos conhecimentos acerca do Espaço e conseguem eventualmente questionar factos que vão surgindo, muitas vezes com obtenção de respostas a curtos prazos na pesquisa na internet (em casa ou em contexto escola).

Seguiu-se a construção do dinossauro Rex...

A construção da estrutura



...a pintura



Finalizado o dinossauro, o grupo entendeu que lhe deveríamos dar alimento. Tratando-se de um carnívoro, optaram por construir um pedaço de carne para lhe colocar na boca.



Com a aproximação do Carnaval do Projecto, momento de divulgação, à comunidade educativa, do projecto da sala, o grupo dedicou-se à confecção do vestuário de Carnaval relacionado com o tema.

Foi necessária a ajuda de todos para conseguirmos fazer todos os adereços



A pintura das máscaras dos Rex's

Os Woody's e as Jessie's prontos para a festa...



...e os pequenos Dinossauros Rex

Entretanto o grupo determinou que o Rex deveria estar inserido no seu habitat natural. Então, as crianças propuseram a construção de uma árvore...



A construção da estrutura do tronco da árvore

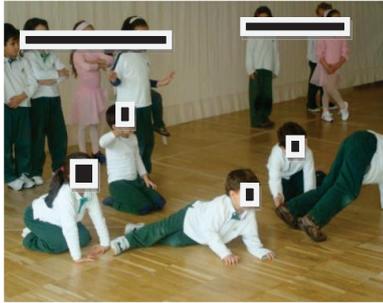


A preparação dos ramos da árvore



O resultado final!

Concretizada esta parte, o grupo ensaiou e dramatizou “O Dinossauro” de Manuela Bacelar.



Os ensaios...



Os adereços



E o teatro apresentado às duas salas dos dois anos



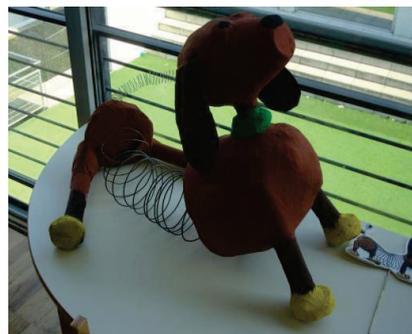
Agora era a vez de construir o cavalo Bala



O resultado foi este!

Depois seguiu-se o Slinky e o Woody

Enquanto um grupo construía o Slinky...



Outro grupo tratava de
construir o Woody



Fizeram a estrutura...



Deram-lhe forma



E pintaram o Woody



Cá está o resultado das duas construções!

Ainda fizemos uma "caça ao tesouro" para ajudar o Slinky a encontrar o caminho
para a caixa dos brinquedos...

Agora com o Woody pronto, o grupo interessou-se pelo Farwest. Depois de fazerem várias pesquisas as crianças, em assembleia, decidiram transformar a “casinha” num Saloon. Mãos à obra!



Primeiro, foi necessário fazer uma selecção dos móveis s que ficariam no Sallon e delimitar a área com uma parede de cartão para que depois pudessem construir uma porta como tinham visto num filme de cowboys



Fizeram e colocaram as cortinas nas janelas



Construíram a porta e a tableta

Pintaram o contorno das janelas e da porta...



E os cactos!



Dentro do Saloon ...



Só se bebe leiteinho...como o Johnny Copinho (da música de José Barata Moura)



Leitinho, que se pede ao balcão !



Vestem coletes e usam chapéus à cowboy