

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º

Ciclo do Ensino Básico

**APRENDER A SABER SER, A SABER FAZER
E A SABER ESTAR – A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIZAÇÃO**

**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 Maria de Fátima Ramos de Sousa

Sob a orientação da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves | Mestre
Maria Alice Fonseca da Silva Príncipe dos Santos

Fevereiro de 2012

RESUMO

As alterações feitas, em 2007, ao regime de habilitação para a docência vieram alargar os domínios de habilitação do docente generalista, passando a abranger a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o presente relatório apresenta uma descrição sobre processo de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado, enquanto estudante do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, durante os estágios realizados nas duas valências, no sentido de construir uma base de conhecimento, assente na prática reflexiva, vista aqui como indispensável para o crescimento pessoal e profissional fundamental como alicerce à futura prática docente.

Para tal, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, de carácter intensivo, com recurso a duas amostras – a saber: uma, constituída por dezoito crianças que frequentavam o Pré-Escolar, num estabelecimento de ensino particular e cooperativo de cariz religioso; a outra, composta por vinte e seis crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico numa escola da rede pública – e com características de investigação-ação, na medida em que todo o trabalho, partindo da observação participante e da utilização de vários instrumentos de recolha de dados, assentou em aspetos considerados mais relevantes ao nível da observação, planeamento/planificação, ação/intervenção e avaliação da intervenção educativa, bem como da avaliação das aprendizagens das crianças/alunos.

No final deste percurso, considera-se que esta experiência nos diferentes contextos se tornou fundamental na aquisição das competências necessárias ao exercício da função de um profissional com habilitação para a docência generalista, acentuando-se a necessidade da aprendizagem ao longo da vida não só no sentido de uma reflexão diária, mas também pela partilha de ideias e experiências com outros profissionais da área.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Docente Generalista; Profissional Reflexivo

ABSTRACT

The changes made, in 2007, to the regime that qualifies for teaching extended its domains to a generalist area, enabling teachers to qualify for both Preschool Education and Primary School. Thus, this report presents an account of personal and professional experiences at the two internships in Preschool Education and Primary School as a student of a Master's degree, in order to build a base of knowledge, through reflection, here regarded as indispensable for personal and professional growth, the key foundation of teaching.

So, the option was for a study of qualitative and intensive nature, using two samples: one consisting of eighteen children attending Preschool, in a private and religious institution; the other, consisting of twenty six children attending second grade of Primary School in a public institution. This study has characteristics of investigation-action method, so that all the work, through participant observation and the use of several instruments for collecting data, was based on aspects considered relevant for observation, lesson planning, action/intervention and evaluation of intervention as well as assessment of the children's learning.

At the end of this course, the experience in different environments is considered crucial for acquiring skills which are fundamental to be a professional qualified for generalist teaching, emphasizing the necessity of lifelong learning, based not only on daily reflection but also on sharing ideas and experiences with other professionals.

Key Words: Preschool Education; Primary School; Generalist Teacher; Reflexive Teacher

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela educação que me deram e por estarem sempre presentes.

Ao meu marido, pelo incentivo e pelo apoio que me deu ao longo de todo este percurso.

Às minhas orientadoras, Mestre Alice Santos e Doutora Daniela Gonçalves, pela notável orientação traduzida na disponibilidade manifestada ao longo desta caminhada, na partilha de saberes, no incentivo à reflexão, no esclarecimento das dúvidas que iam surgindo e nas palavras de incentivo e felicitação em diversos momentos.

A todos os Professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti com quem me fui cruzando ao longo destes anos e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas de equipa, pelos bons momentos que passámos juntas.

À Educadora Mariana e à Professora Sara, por me terem aberto a porta das suas salas, acreditado nos meus projetos e me terem dado a oportunidade de os concretizar.

À Direção e às Educadoras do Jardim de Infância da Instituição onde se realizou o estágio em Educação Pré-Escolar e, ainda, à Mónica pelo apoio, pela partilha de conhecimentos e pela disponibilidade que sempre manifestaram.

Por último, mas não menos importantes, às crianças da sala dos três anos e aos alunos do 2º A pelos desafios que me foram lançando e pelos ótimos momentos que me proporcionaram ao longo destes meses. Sem eles, este trabalho não teria sido possível.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE

Introdução	9
Capítulo I.....	11
Enquadramento Teórico	11
Capítulo II.....	22
Procedimentos Metodológicos.....	22
1. Tipo de estudo.....	22
2. Amostra.....	23
3. Instrumentos e Procedimentos	23
Capítulo III.....	27
Contexto Organizacional	27
1.Caracterização do Contexto	27
2. Intervenção Educativa	37
2.1. Observar	37
2.2. Planear/ Planificar	39
2.3. Agir/ Intervir	42
2.4. Avaliar	48
3. Avaliação das Aprendizagens	49
Capítulo IV	56
Reflexão sobre a construção da profissionalização	56
Considerações finais	61
Bibliografia	64
Anexos	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1

Instituição A - descrição do *Organigrama* e respetivas funções e responsabilidades de cada departamento

Anexo 2

Organigrama da instituição B

Anexo 3

Grelha de análise comparativa entre os diversos documentos que fundamentam a ação educativa da instituição A

Anexo 4

Grelha de análise comparativa entre os diversos documentos que fundamentam a ação educativa da instituição B

Anexo 5

Grelha de análise comparativa dos documentos que fundamentam a autonomia das duas instituições ao nível das seguintes dimensões: forma como a educação é pensada; papel do educador/professor; papel da comunidade educativa; papel dos pais/ encarregados de educação

Anexo 6

Planta da sala dos 3 anos (fevereiro de 2011)

Anexo 7

Descrição das áreas da sala (fevereiro de 2011)

Anexo 8

Grelha de observação da organização do ambiente educativo (sala dos 3 anos)

Anexo 9

Planta da sala dos 3 anos (maio de 2011)

Anexo 10

Registos fotográficos

Anexo 11

Grelha de observação sobre a organização da rotina diária (sala dos 3 anos)

Anexo 12

Horário do 2º A

Anexo 13

Avaliações semanais

Anexo 14

Registos contínuos

Anexo 15

Portefólio reflexivo

Anexo 16

Registos de incidente crítico

Anexo 17

Listas de verificação

Anexo 18

Grelhas de avaliação de atividades

Anexo 19

Projeto curricular (sala dos 3 anos)

Anexo 20

Exemplo de uma planificação (fevereiro de 2011)

Anexo 21

Exemplo de uma planificação (março de 2011)

Anexo 22

Exemplo de uma planificação (outubro de 2011)

Anexo 23

Exemplo de uma planificação (novembro de 2011)

Anexo 24

Rede curricular (sala dos 3 anos)

Anexo 25

Exemplo de uma planificação semanal (janeiro de 2011)

Anexo 26

Ficha de trabalho

Anexo 27

Grelha de acompanhamento mensal

Anexo 28

Conversa informal com o R.V.

INTRODUÇÃO

As últimas revisões feitas pelo Governo Português às condições de atribuição de habilitação para a docência trouxeram consigo uma novidade: «o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico» (Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de Fevereiro). Pretende-se, com esta nova medida, uma maior mobilidade docente da qual se depreende um impacto positivo quer ao nível do acompanhamento dos alunos por um período de tempo mais alargado, quer no que diz respeito à flexibilização/ gestão dos recursos humanos, quer ainda no que toca à trajetória profissional de cada docente. Desta forma, e com o intuito de obtenção do grau de *Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, foi elaborado o presente relatório no qual se pretende apresentar uma breve reflexão sobre os estágios profissionalizantes realizados quer na valência Pré-Escolar, quer na valência 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto aluna deste mestrado.

Visavam estes estágios proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima da realidade da futura atividade profissional. Assim, em dois períodos distintos, com a duração de quatro meses cada, acompanhou-se, em situação de co-docência, as rotinas diárias de dois grupos de crianças: o primeiro, pertencente à sala dos 3 anos de um Jardim de Infância, numa Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, de cariz religioso; o outro, pertencente ao 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola da rede pública. Ambas as instituições se localizavam na cidade do Porto.

Eram objetivos iniciais destes estágios não só a aquisição de competências ao nível da caracterização dos dois estabelecimentos de ensino em causa, através da análise dos documentos que garantem a sua autonomia, como também, tendo como base os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, bem como nas unidades curriculares teóricas que compõe o mestrado em causa e ainda nos seminários realizados ao longo dos dois semestres, através da aplicação de métodos, técnicas e instrumentos de trabalho adequados, delinear todo um percurso de atuação intencional - assente na observação, planeamento/ planificação, ação/ intervenção e avaliação da intervenção - que visava promover, junto das crianças/ alunos, aprendizagens significativas.

O relatório que aqui se apresenta é composto por quatro capítulos. No primeiro, capítulo, *Enquadramento Teórico*, apresenta-se uma breve reflexão sobre as teorias que foram sustentando toda a prática pedagógica, ao longo dos estágios realizados, ao nível do observar, planear/planificar, agir/ intervir e avaliar a intervenção educativa, bem como ao nível da avaliação da aprendizagem das crianças/ alunos. Abordam-se, ainda, numa perspetiva teórica, questões relacionadas com o que se entende pelo ato de “educar”/ “ensinar” e da necessidade do profissional da educação assumir um papel reflexivo ao longo de toda a sua carreira.

No segundo capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, é descrita a metodologia de trabalho adotada durante os estágios realizados e são explicitados os procedimentos de recolha e análise de dados. Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, com características de investigação-ação.

O terceiro capítulo, *Contexto Organizacional*, encontra-se dividido em três partes: a primeira, dá a conhecer o modo como se organizavam as Instituições em causa, bem como a posição adotada em relação à ação educativa; a segunda contém uma descrição do trabalho desenvolvido nas duas valências, explicitando-se os aspetos mais relevantes da intervenção educativa; a terceira parte diz respeito à forma como se encarou o processo de avaliação das aprendizagens das crianças/alunos.

No quarto capítulo, *Reflexão sobre a Construção da Profissionalização*, descreve-se o processo de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado durante os estágios realizados nas duas valências, no sentido de construir uma base de conhecimento, assente na prática reflexiva, que sirva de alicerce à futura prática docente. Acentua-se, neste capítulo, a importância da reflexão como um instrumento que permite autorregular o processo de formação/ atividade docente.

Por último, apresentam-se as *Considerações Finais* deste trabalho que contém uma pequena reflexão sobre a experiência vivenciada, as limitações e constrangimentos encontrados, objetivos atingidos bem como expectativas futuras.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O que é educar? Questão imprescindível a fazer por qualquer futuro profissional da educação. Não é, certamente, uma questão de resposta imediata e não é, de modo algum, uma questão de resposta universal dado que qualquer ser humano tem, certamente, os seus próprios valores, mas sobre a qual todos devemos refletir na medida em que educar é um ato de muita responsabilidade.

Segundo Maturana (2002:30) educamos da mesma forma como vivemos. Seguindo a mesma linha de ideias, Vasconcelos (1997:215) refere que no ato educativo está presente toda uma dimensão pessoal - uma dimensão privada, o nosso “eu-moral”¹, da qual fazem parte os valores, as crenças, a forma como encaramos a nossa relação com o outro; e uma dimensão profissional, assente nas nossas experiências e que vai enriquecendo à medida que estas vão aumentando. É esta dimensão pessoal, que nos guia diariamente, que vai orientar todo o nosso trabalho enquanto profissionais da educação pois é ela que nos vai permitir responder a uma questão fundamental da qual deverá partir a nossa prática: que educação queremos para as nossas crianças/ alunos?

Para Cabanas, «o termo educação é como um poliedro de muitas faces» (2002:52). Isto porque, tal como refere Sanvisens (cit por Cabanas, 2002:52), ao tentarmos definir o conceito de educação «começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto deste termo expressar significados muito variados (...)». Desta forma, segundo o autor, uma análise mais aprofundada permite-nos reconhecer na educação várias dimensões: a pessoal, a social, a relacional, a cultural, a política, entre outras. Tendo em conta que o trabalho que aqui se apresenta está mais relacionado com a vertente pedagógica, optou-se, tal como Cabanas, por considerar a educação como

um processo (...) de aperfeiçoamento (...) no qual se trata de fazer com que um sujeito aceda a níveis superiores na sua existência. (...) Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou

¹ Expressão utilizada por Teresa Vasconcelos (2007) na obra *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana* na qual o “eu – moral” é encarado com a aceção de que «as nossas acções afectam outras pessoas» (p.215).

a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito (...) é também determinante do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais (...) são função não apenas de exigências objectivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos a fazer com ele (Cabanas;2002:61).

Como tal, partindo da forma como se encara o ato educativo, pretende-se, neste capítulo, apresentar os pressupostos teóricos que sustentaram todo o trabalho efetuado ao longo dos dois estágios realizados.

Relativamente à valência Pré-Escolar, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) refere, como princípio geral

que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, enquadradas no princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e nos objetivos dela resultantes, reconhecem a «criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que [esta] já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens» (Ministério da Educação, 1997:14).

No entanto, nem sempre a criança foi valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Durante muitos anos, a expressão «as crianças devem ser vistas mas não ouvidas [...] emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais» (Oliveira-Formosinho, 2007:15) assentando toda a pedagogia «numa lógica de saberes, do conhecimento que se quer veicular, [na unidireccionalidade] dos saberes a transmitir» (Oliveira-Formosinho, 2007:18). Contudo, os dois últimos séculos «revelaram todo um movimento de produção e de excelência de ideias, métodos e perspectivas que direccionam e fundamentam a educação e a pedagogia até aos dias de hoje» (Craveiro, 2007:98) na medida em que alguns autores como Dewey, Freinet, Malaguzzi, Niza, entre outros «propuseram alternativas significativas para uma pedagogia em que a criança activa e competente é respeitada nos seus direitos de participação» (Oliveira-Formosinho, 2007 cit por Craveiro, 2007: 99) sendo, como tal, encarada como uma pessoa com agência.

Barnes (2000, cit por Oliveira-Formosinho, 2007:31) entende que ter agência significa «ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa» capaz de intervir constantemente em tudo o que acontece à sua volta. Desta forma, considerando-se que a criança tem um papel ativo no processo

ensino-aprendizagem, o ato de educar torna-se num processo ambivalente. Maturana (2002:29) fala desta reciprocidade uma vez que considera que o «educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente» tornando-se, desta forma, a educação como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida.

Situando-se na mesma linha de pensamento de Maturana, também Bruner (1986, cit por Oliveira-Formosinho, 2007:19) encara a educação como «uma conversa entre indivíduos». Efetivamente, hoje em dia, não podemos mais encararmo-nos como os únicos detentores do saber dentro da sala. Talvez isso não seja uma tarefa fácil, na medida em que grande parte de nós esteve sujeito, ao longo do seu percurso escolar, a um tipo de ensino no qual o professor era a figura principal da sala. No entanto, concordando-se com Maturana quando refere que a educação é um processo ambivalente, temos que ter consciência que cada criança, quando chega ao Jardim de Infância, já é detentora de inúmeros saberes que podem, ou melhor, devem ser partilhados. Desta forma, o nosso papel enquanto educadores deve ser encarado não como alguém que desvaloriza esses saberes, mas sim como alguém que os valoriza, que aprende com eles e que cria condições para que elas descubram por si próprias os caminhos que levam à construção do seu próprio conhecimento.

John Dewey (1953;1971;1973;2002, cit por Craveiro, 2007:100) foi um dos primeiros a insurgir-se contra a passividade a que a pedagogia tradicional vetava a criança acreditando que esta aprende fazendo. Segundo o autor (cit por Craveiro, 2007:100), as crianças aprendem pela descoberta e esta aprendizagem depende das experiências que elas já têm. Tal como Dewey, também Freinet (1973; 1975, cit por Craveiro, 2007:132) considera que as condições que o meio proporciona «são fundamentais para que a criança se desenvolva» (cit por Craveiro, 2007:132) e, para tal,

estipula, como base psicológica da sua proposta educativa, a ideia de “tateamento experimental”(…) [afirmando] que as aprendizagens se realizam, a partir das próprias experiências, da manipulação da realidade que as crianças podem realizar, da expressão das suas vivências, da organização de um contexto (de um ambiente) no qual os alunos possam formular e expressar as suas experiências (...) (Vilaplana, 2003:74).

Intensifica-se, então, a ideia de que a criança aprende fazendo, isto é, constrói o seu conhecimento «através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos» (Hohmann e Weikart, 2009:22) havendo, desta

forma, uma maior probabilidade da aprendizagem ser mais eficaz na medida em que parte dos interesses da própria criança.

Beltrán (2003:54), citando Dewey, refere que, para o autor, «a escola não é, pois, um lugar de preparação para a vida futura, mas é, em si mesma, um lugar de vida que será preciso projectar a fim de que se manifestem as experiências que os alunos já têm e se possibilitam outras novas». Como tal, o educador deve «optar por experiências que se relacionam com aquilo que a criança já sabe e conhece [...] e avaliar se a experiência limita ou potencia a capacidade de crescimento ou desenvolvimento da criança» (Craveiro, 2007:108). Logo, neste contexto, o educador assume um papel fundamental na medida em que lhe cabe planear e avaliar toda a sua intervenção educativa de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, ideia esta que é reforçada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar quando

acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997:18).

Os estudos mais recentes sobre o papel do educador na sala foram, em muito, influenciados pelas ideias sócio-construtivistas das quais se destacam, no âmbito da educação, os estudos de Piaget, Bruner e Vygotsky. Segundo Vasconcelos (1997:35), este último, considerando que o conhecimento da criança pode ser potenciado pelo contacto com pessoas com mais experiência, destaca o papel do educador neste processo na medida em que “como membro mais experiente da sociedade” poderá ajudá-las a atingirem níveis de desempenho que, sozinhas, difícil ou impossivelmente o fariam. No entanto, esta nova forma de encarar o ato educativo traz novos desafios ao educador na medida em que, tal como referem Hohmann e Weikart (2009:22), este passa a ter não só um papel ativo e participante uma vez que também ele «parte com a criança à descoberta» (Ministério da Educação, 1998:145), como também a encarar uma perspetiva observadora e reflexiva dado que passa a ser «mais conselheiro e orientador do que instrutor» (Katz e Chard, 1997:171).

«O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador [...] devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). De acordo com Formosinho (1996 cit por Oliveira- Formosinho, 2007: 40) a adoção de (ou a colaboração com) um determinado modelo pedagógico é a forma como qualquer

educador de infância sustenta a sua prática pedagógica. Segundo Maia (2008:33), a metodologia de projeto distingue-se dos grandes modelos pedagógicos que seguem uma linha essencialmente construtivista – High/Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna – por se tratar de uma metodologia «cujas premissas e características são usadas de forma mais específica e com maior ou menor incidência em modelos mais particulares como é o caso dos» três modelos acima mencionados. Discípulo de Dewey, William Kilpatrick foi o primeiro a propor a metodologia de projeto. Esta surge como uma forma do educador orientar o seu trabalho na sala de Jardim de Infância, de maneira a permitir que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento.

A metodologia de projeto caracteriza-se por ser «um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo» (Katz & Chard, 1997:3), tópico este que surge dos interesses da própria criança. Segundo Vasconcelos (in Ministério da Educação, 1998:139), o trabalho de projeto passa por quatro fases². A primeira – *DEFINIÇÃO DO PROBLEMA* – é o período em que as crianças se interrogam e partilham com o adulto o que já sabem sobre o assunto e o que querem investigar. Daqui depreende-se que um projeto pode nascer a partir de qualquer situação e pode ser proposto quer pelo educador, quer pela criança. Nesta fase o papel do educador é fundamental pois deve ajudar o grupo a

manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer» (Ministério da Educação, 1998:140).

Segue-se a *PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO* na qual as crianças começam a identificar os recursos de que vão necessitar e organizam todo o trabalho. Esta é a fase em que se definem e distribuem as tarefas, se organiza o trabalho, se enumeram os recursos necessários. Na terceira fase – *EXECUÇÃO* - as crianças começam por pesquisar de forma a recolherem informação sobre aquilo que querem saber. A informação recolhida é, depois, registada, seleccionada e organizada de modo a afixar a mais relevante. É a partir daqui que «as crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade [...] utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas» (Ministério da Educação, 1998:142). A última fase - *AVALIAÇÃO/ DIVULGAÇÃO* – é aquela em que a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros.

² Katz e Chard (1997) definem apenas três fases no desenvolvimento do projeto: *Planeamento e Arranque, Desenvolvimento do Projecto e Reflexões e Conclusões*. Optou por se considerar, neste trabalho, a definição de fases de Vasconcelos (1998) na medida em que é aquela que se segue na Instituição em que se realizou este estágio.

Segundo Vasconcelos (in Ministério da Educação, 1998:143) pela necessidade que a criança tem de adequar a informação ao recetor, esta fase pressupõe um desenvolvimento cognitivo ao mais alto nível.

De acordo com Vasconcelos (in Ministério da Educação, 1998:153), ao aplicar, na sua sala, a metodologia de projeto o educador proporciona às crianças diferentes tipos de aprendizagens. Estas situam-se ao nível dos saberes na medida em que aprendem novos conteúdos e aumentam os seus horizontes culturais; adquirem, também, novas disposições como a capacidade de imaginar, de refletir, de pesquisar, entre outras; trabalham, ainda, competências sociais ao nível da cooperação, da negociação, do trabalho em equipa; desenvolvem competências ao nível dos sentimentos. De acordo com Maturana (2002:29) «na infância a criança vive o mundo em que se funda a sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma». Como tal, todos sabemos que é nos seus primeiros anos de vida que a criança vai adquirindo os valores da sociedade em que vive e nós, educadores, somos um modelo dos valores que lhes queremos transmitir pois quando educamos fazemo-lo para uma ideia de pessoa humana logo, toda a nossa ação educativa é orientada por determinados valores. No entanto, para que possamos ensiná-los, devemos, em primeiro lugar vivê-los. O que muitas vezes acontece é que lhes incutimos questões como o respeito pelo outro e nós, adultos, não o fazemos; que devem cooperar com as outras crianças e nós, adultos, não cooperamos; que devem respeitar o trabalho das outras crianças e nós, adultos, não respeitamos. Na medida em que um dos objetivos da educação pré-escolar é «fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade» (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), e na linha de pensamento de Vasconcelos (2007:112)

o Jardim de Infância pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa.

Logo, por tudo o que já foi dito, a utilização da metodologia de projeto na sala permite trabalhar todas estas competências. No entanto, usar a metodologia de projeto como base de trabalho não significa abandonar os pressupostos de outras metodologias ou de outros modelos existentes. Torna-se importante que, após definir a sua própria perspetiva de educação e de conhecer as crianças que está a orientar, o educador trace objetivos e se socorra de todos os materiais necessários que lhe

permitam desenvolver com qualidade o seu trabalho. Assim, e considerando que um espaço que apela à cooperação, à solidariedade é subjacente a práticas de vida democrática, entende-se como fundamental a existência de «um conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação das actividades educativas» (Niza in Oliveira-Formosinho, 2007:133) na medida em que se tornam referências bastante importantes quer para o trabalho do educador, quer para as próprias crianças.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário preconizam que o Professor se assume «como um profissional de educação com a função específica de ensinar (...)» (anexo I, ponto II, nº 2, alínea a do Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de Agosto). Importa, definir, então, o que se entende por ensinar. De acordo com Roldão «são os efeitos da massificação escolar e da diversificação crescente dos públicos que [nas últimas décadas] trazem para agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar» (2010:20). Efetivamente, segundo a mesma, a «representação de ensinar como acção transmissiva de saber foi, até um tempo relativamente recente, aceite como dominante na representação social» (2010:20). Moares (2005) corrobora com esta ideia. A autora, citando Johnston (1993, cit por Moraes, 2005:137) refere que, durante muito tempo, a tarefa da escola se baseava em «atender a uma população de alunos totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades individuais» na medida em que, de acordo com Cabanas (2002:230) a grande preocupação da educação tradicional residia no fornecimento, aos alunos, de conteúdos, conhecimentos, normativas e valores.

Como se torna óbvio, o ato de ensinar esteve, durante muito tempo, ligado a padrões teóricos alicerçados numa «matriz transmissiva, assente no conceito de passagem de conhecimento formalizado, ou a sua tradução para o currículo» (Roldão, 2010:15), recorrendo-se, para tal, a um método subordinado «à transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos [os quais, transformam os alunos] em agentes completamente passivos» (Gouveia, 2007:26). No entanto, as últimas décadas assistiram a uma verdadeira “avalanche”³ de ideias que culminaram num movimento designado de *Escola Nova*, dando origem a uma reforma no modo como se entende o ato de ensinar, reforma esta que, de acordo com Cabanas, «consiste em substituir os velhos métodos pedagógicos da chamada “escola tradicional” por

³ Expressão utilizada por Cabanas (2002:86).

métodos novos (...)» (2002:86) centrados na não-diretividade e mais voltados para métodos ativos. Na conceção de Rogers (cit por Cabanas, 2002:82), «a única aprendizagem que influencia o comportamento é, efetivamente, a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida». Na mesma linha de pensamento, Moraes refere como «eixo central (...) a ideia de que o conhecimento não se origina na percepção e na sensação, mas na acção endógena do sujeito sobre o objeto» (2005: 139) o que nos remete para um outro tipo de ensino, muito diferente do tradicional. Mais atualmente, Gouveia (2007:47) refere-se ao método ativo como aquele que, através da interação, possibilita uma melhor aprendizagem por parte dos alunos pois, desta forma, se tornam agentes ativos e conscientes do seu processo de aprendizagem.

Desta forma, podemos considerar que

(...) o foco da escola mudou. Sua missão é [atualmente] atender ao aprendiz, (...) ao estudante (...) [e este é agora visto como] um ser original, singular, diferente e único (...) dotado de inteligências múltiplas em sua individualidade biológica, com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, com diferentes habilidades para resolver problemas (Moraes, 2005:137-139).

Como tal, esta situação acarreta mudanças quer ao nível do papel do aluno, quer ao nível do papel do professor. Daqui advém a necessidade de se utilizarem, em sala de aula, métodos assentes em padrões teóricos resultantes das ideias construtivistas, alicerçados «no conceito de ensinar como facilitação do processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento cognitivo (...)» (Roldão, 2010:15). Assim, entende-se que a palavra “ensinar” perde toda a conotação que tinha, associada ao professor detentor do saber que transmite a quem não sabe, acentuando-se, agora, o vocábulo “aprendizagem” na medida em que, atualmente, é ao aluno que cabe o papel central de todo o processo. De acordo com Cabanas, o aluno tem, agora, o papel de protagonista e, sendo assim, «não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, e de facto, “aprendizagem” por parte do aluno» (2002:83). Considera-se que «a educação moderna insiste mais em dotar o sujeito de recursos que lhe permitam chegar por si mesmo a tais elementos» (Cabanas, 2002:230). Seguindo a linha de pensamento de Cabanas (2002:232), entende-se que, atualmente, mais do que aprender conteúdos, importa que o aluno “aprenda a aprender”, isto é, aprenda a ser capaz de os adquirir e empregar nas diferentes situações com as quais se vai deparando sendo que o

professor (...) é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à

possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Roldão, 2010:23).

Entende-se, desta forma, que o papel do professor passa a ser o de

um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais [na medida em que, mais do que] se limitar a transmitir os conhecimentos que possui, ajudá-los-á [aos alunos] a adquiri-los por eles próprios mediante o trabalho e a pesquisa pessoais (Cabanas, 2002:82).

Como tal, e de acordo com A. Ferrière (cit por Cabanas, 2002:84), o papel do professor passará por observar o aluno, propor atividades que despertem a sua curiosidade e ajudá-lo a descobrir por si mesmo a resposta. Daí que, na conceção e desenvolvimento do currículo, o professor deva ter sempre em conta «a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens» (anexo II, ponto II, nº 2, alínea c do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) prevendo, para tal, o que cada aluno precisa de aprender, recorrendo a metodologias e estratégias adequadas a cada situação. Rocha (1998:100-102) sublinha que, para que todo o processo seja realmente ativo, o professor deve optar por expor os seus alunos a situações de aprendizagem problemáticas mas superáveis e que tenham em conta os seus interesses, isto é, tudo o que permita o aluno a aprender e não a ser ensinado. Cabanas partilha da mesma ideia quando refere que «a questão educativa está não em dar algo ao educando, mas sim em conseguir que ele o adquira» (2002:239). De acordo com Moraes, «um currículo desenvolvido com base no reconhecimento (...) da interacção sujeito-objecto é diferente de um currículo planeado sob o enfoque instrucional (...) porque não [pode] ser visto como um pacote fechado» (2005:149). Desta forma, cabe ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico promover «a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo» (anexo II, ponto II, nº 2, alínea e do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), utilizando, para tal, metodologias e estratégias que permitam a integração dos diferentes conteúdos a serem abordados, pois entende-se que nenhuma «ciência ou disciplina é mais importante do que outra [devendo existir um] esforço por correlacionar disciplinas» (Moraes, 2005:182).

Esta nova forma de se encarar o processo ensino-aprendizagem acarreta mudanças ao nível das questões de avaliação quer no que diz respeito às avaliações dos alunos, quer na própria avaliação do profissional da educação. Assim, espera-se que este profissional utilize «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» (anexo I, ponto III, nº 2, alínea *f* do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Como tal, e de acordo com Vieira (cit por Moreira e Macedo, 2002:138), uma pedagogia assente em práticas mais ativas, voltadas para a autonomia dos alunos, passam a requerer práticas avaliativas coerentes com estes pressupostos. Torna-se, assim, «necessário avaliar, não somente as prestações cognitivas, mas igualmente o investimento, o progresso e o domínio afectivo» (Moreira e Macedo, 2002:139). Desta forma, e de acordo com Gouveia, «a avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação os testes e/ou o exame para passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem» (2007:131) adotando-se, atualmente, nas práticas avaliativas uma perspetiva essencialmente formativa.

As novas tendências em educação defendem que «“o desenvolvimento profissional” se estrutura não só no domínio de conhecimento sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras» (Moreira e Macedo, 2002:132)

Na visão de educação como um sistema (...) fundamentado nos processos interativos (...) traduzidos pelas relações entre educador e educando, educando e seu contexto, escola e comunidade, a aprendizagem e o entendimento ocorrem mediante processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, que podem ser representados pelo ciclo: ação – execução – reflexão – depuração. Baseamo-nos na visão de aprendizagem como algo construído pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto (Moraes, 2005:150).

Acentua-se, como tal, a importância da reflexão constante do docente como «um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da [profissionalidade do professor] e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento» (Sá-Chaves, 2000:20). A verdade é que, entendendo-se que ser «professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage» (Pinheiro, 2007:132), toda a prática docente deve assentar «numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir (...) Gonçalves (2010:45).

Encarando-se, assim, que a reflexão deve estar presente ao longo de todo o percurso do profissional docente, um dos instrumentos a que este poderá recorrer na concretização deste processo será o portefólio na medida em que esta se apresenta como

«um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que acontecem antes, durante e depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto-reflexão» (Pinheiro, 2007: 129).

Também Gonçalves (2010:89), na linha de pensamento de Sá-Chaves (2000) e Tanner, Longayroux, Beijaard e Verloop (2007), considera o portefólio como um «instrumento regulador por excelência do [...] processo de formação (...)», na medida em que permitem, ao seu autor, a consciencialização da sua atuação, das suas necessidades, o conhecimento do seu próprio percurso de desenvolvimento e potencia, ainda, o carácter investigativo dado que cada professor acaba por se tornar um professor investigador na medida em que procura encontrar, na teoria, resposta às questões que levanta.

Será no recurso a este instrumento que o profissional de educação poderá trabalhar com vista a refletir sobre e na ação provando, assim, que a «prática reflexiva desempenha um papel central no desenvolvimento da capacidade de encarar e responder a problemas, podendo constituir uma maneira de ser professor» (Gonçalves & Ramalho, 2009:4) considerando-se, para tal, este processo como um caminho «que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento, podendo constituir uma [nova] maneira de ser professor (Alarcão, 1996 cit por Gonçalves & Ramalho, 2009:4).

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Tipo de estudo

Os estágios realizados ao nível da Educação Pré-Escolar (Instituição A) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B) tiveram como grande objetivo proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Tiveram como fim, portanto, dar a conhecer o modo como se constitui toda a intervenção educativa e como ela deverá ser planeada, organizada, posta em prática e avaliada em cada uma das valências em causa de forma a que, numa perspetiva assente na intencionalidade, se possam promover situações que possibilitem às crianças aprendizagens significativas.

Pelas razões anteriormente apontadas, a opção para realizar este trabalho recaiu, nos dois casos, sobre um tipo de estudo de natureza qualitativa - na medida em que, seguindo a linha de pensamento de Bogdan & Biklen (2010:47,48), se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas, notas de campo, fotografias, entre outros – e de carácter intensivo dado que, em ambas as valências, se recorreu apenas a uma amostra em particular. No entanto, tendo em conta que todo o trabalho efetuado ao longo dos estágios realizados se pautou pelas ações de observar, planejar, agir e avaliar para, posteriormente, se reformular todo o processo, considera-se que toda esta tarefa se revestiu de características de investigação-ação que, no fundo,

não [sendo] um método nem uma técnica [,] consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais [...] a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo (Bell, 1997:22).

2. Amostra

Todo o trabalho foi desenvolvido com recurso a duas amostras distintas. Relativamente ao estágio realizado na valência Pré-Escolar, a amostra era constituída por dezoito crianças – nove do sexo masculino e nove do sexo feminino – dezasseis das quais com três anos feitos até 31 de Dezembro de 2010, sendo que duas delas apenas completaram três anos nos primeiros meses de 2011. A grande maioria habita na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de classe média/alta. A maior parte dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura, mestrados e doutoramentos).

A amostra com que se trabalhou durante o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico era constituída por vinte e seis alunos – treze do sexo feminino e treze do sexo masculino – vinte e cinco dos quais com sete anos feitos até 31 de Dezembro e um já com oito anos. Tal como em relação à primeira, também uma grande percentagem destes alunos habita na área metropolitana do Porto e são oriundas de famílias de classe média/alta. A maior parte dos pais possui habilitações literárias ao nível da licenciatura.

No capítulo onde se analisa o contexto organizacional das Instituições em causa (capítulo III), encontra-se uma descrição mais pormenorizada de cada uma das amostras.

3. Instrumentos e Procedimentos

«A investigação-acção precisa de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos seleccionados para a recolha de dados da natureza da informação pretendida» (Bell, 1997:22). Assim, ao longo dos estágios realizados, a observação direta, que segundo Quivy e Campenhoudt (2008:196) se assume como um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem, foi o método de estudo mais utilizado. Deve referir-se que

o termo método já não é aqui entendido no sentido lato de dispositivo global de elucidação do real, mas sim num sentido mais restrito, o de dispositivo específico de recolha ou análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação (Quivy e Campenhoudt, 2008:198).

Tratou-se de uma observação participante, na medida em que, tal como referem os mesmos autores (2008:197), se estudaram os dois grupos, em momentos diferentes, durante um período de tempo durante o qual se participou na vida dos mesmos. Spradley (1980 cit por Vasconcelos, 2006:94), considera que o

observador participante se ocupa de uma situação social com dois objectivos: por um lado, inserir-se nas actividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as actividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação. Está simultaneamente dentro e fora, ou, pelo menos, vai assumindo um vaivém entre os diferentes papéis como se estivesse alternadamente “dentro” (participante) ou “fora” (observador).

A observação participante que se foi fazendo ao longo dos meses em que se esteve no contexto educativo permitiu a recolha de dados que serviram de base a toda a intervenção educativa. De acordo com Parente (in Formosinho, 2002:180),

a observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças.

Desta forma, na Instituição A, de modo a recolher dados sobre as crianças, utilizaram-se diferentes formas de registar as observações que se iam fazendo como, por exemplo, Registos de Incidente Crítico - «breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser registado» (Parente, in Formosinho, 2002:181) - que permitiram assinalar comportamentos considerados significativos. Além disso, elaboraram-se, também, alguns Registos Contínuos. Apesar de, por vezes serem um pouco difíceis de executar, na medida em que se traduzem num «relato narrativo e detalhado de um comportamento ou de um acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre» (Parente, in Formosinho, 2002:183), podem-se revelar bastante úteis para o trabalho dos educadores pois podem ser a base para «desenvolver outros procedimentos de observação mais estruturados como, por exemplo, Listas de Verificação ou Controlo» (...) (Parente, in Formosinho, 2002:183). Muitas vezes, e para facilitar este processo, recorreu-se ao Registo Vídeio de pequenos momentos o que permitia, posteriormente, uma observação e recolha de dados mais fiéis. Foram elaboradas, ainda, Listas de Verificação para assinalar a presença/ausência de determinados comportamentos e Registos Fotográficos, «particularmente indicados para [registar] os comportamentos não verbais» (De Ketele, 1985:47).

Relativamente à Instituição B, a recolha de dados sobre os alunos também foi subordinada à utilização de diversos instrumentos considerados fundamentais para

registar as observações que se iam fazendo. Assim, tal como em relação à Instituição A, também aqui foram utilizados Registos Fotográficos, Listas de Verificação e Registos de Incidente Crítico no sentido de recolherem evidências consideradas pertinentes para o trabalho em causa. Dada a especificidade do contexto, os Registos Contínuos efetuados referem-se a momentos de intervenção quer do Professor Cooperante, quer do Par Pedagógico pelo que não serão utilizados neste trabalho. Além destes, foram ainda criados outros instrumentos como Fichas de Trabalho, Instrumentos Pedagógicos e Grelhas de Observação que serviam de suporte para a recolha de dados que se consideravam importantes.

Todos os instrumentos utilizados na recolha de dados provenientes da observação das crianças que frequentavam as diferentes instituições foram, posteriormente, alvo de análise de conteúdo o que permitiu a apropriação de informação pertinente acerca das mesmas e sobre a qual se refletia de forma a que, mais tarde, se planeasse a intervenção junto dos grupos, nas diferentes instituições, de maneira a proporcionar atividades que assegurassem o desenvolvimento das crianças ao nível das diferentes áreas de conteúdo/ áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Desta forma, na Instituição A, as atividades planeadas eram postas em prática através não só de atividades dirigidas, como também através de atividades não dirigidas. Ambas eram, como é óbvio, avaliadas no sentido de se poder «adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo [e,também,] estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança» (Ministério da Educação, 1997:27). Para tal, iam contribuindo as conversas informais que a equipa educativa ia tendo ao longo do dia, as avaliações semanais - que se baseavam em reflexões sobre o modo como a semana tinha decorrido e se as atividades tinham ou não corrido da forma planeada e nas quais eram delineadas estratégias para melhorar a atuação do adulto - bem como através de outros instrumentos como, por exemplo, as conversas que se travavam com as crianças, ao final da manhã, e que se tornavam ótimos meios de recolha de dados para melhorar a prática educativa. Foram ainda criados alguns instrumentos de apoio à manutenção educativa como, por exemplo, uma *TABELA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL DAS CRIANÇAS*.

No que diz respeito à Instituição B, conhecidos os conteúdos curriculares a serem trabalhados, eram planificadas atividades a desenvolver com o grupo. Assim como na Instituição A, as atividades planificadas, após terem sido postas em prática,

eram avaliadas pelo adulto. Não existindo, nesta valência, o conceito de equipa educativa, travavam-se conversas informais com o Professor Cooperante e com o Par Pedagógico e faziam-se breves reflexões/ avaliações semanais com o intuito de melhorar a prática educativa. No entanto, contrariamente à Instituição A, não havia aqui lugar para a avaliação das atividades feita pelos alunos. Contudo, por vezes, foi-lhes proposto o preenchimento de uma tabela – Grelha de Avaliação da Atividade - o que se revelou, nalgumas situações, bastante positivo graças à pertinência do *feedback* conseguido em relação à atividade em causa.

Com o intuito de melhor se conhecer as Instituições nas quais se realizaram estes estágios, foi feita uma análise documental de todos os instrumentos que suportavam os princípios orientadores das mesmas - Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Grupo/ Turma, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno e, relativamente ao caso da Instituição A, o Ideário - tendo, para tal, sido elaboradas algumas grelhas de análise. O resultado da mesma encontra-se descrito de forma mais completa no capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO III

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Procura-se, neste capítulo, dar a conhecer o modo como decorreu toda a intervenção nos contextos Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, este capítulo encontra-se dividido em três partes distintas. Na primeira, faz-se uma breve caracterização dos dois contextos em causa quer ao nível da sua organização educativa, quer ao nível da forma como se posicionam em relação à ação educativa. Posteriormente, apresenta-se uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios nas duas valências, explicitando os aspetos considerados mais relevantes ao nível da observação, planeamento, ação e avaliação da intervenção educativa. Conclui-se este capítulo com uma breve análise acerca do modo como se perspetivou a avaliação das aprendizagens conseguidas pelas crianças/ alunos ao longo deste percurso.

1. Caracterização do Contexto

As instituições onde se realizaram os estágios profissionalizantes em Educação Pré-Escolar (Instituição A) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B) localizam-se, geograficamente, na cidade do Porto. Embora a primeira se situe na área mais central da cidade e a segunda no extremo ocidental do Porto, as duas estão inseridas em zonas providas de bastantes infraestruturas como hospitais e unidades de saúde, escolas públicas e privadas que compreendem vários níveis de ensino, instituições culturais e desportivas, entre outras. Em termos económicos, ambas se incluem em zonas caracterizadas pela existência do pequeno comércio e da prestação de serviços.

As duas instituições são frequentadas por crianças maioritariamente pertencentes a famílias de classe média/alta. No entanto, se em relação à Instituição A se pode verificar que a maior parte das crianças habita fora das imediações da Instituição dado que, tal como se refere no Projeto Educativo da mesma, o nível populacional da freguesia «tem vindo a diminuir sucessivamente (...) [tendo-se] vindo

a verificar um envelhecimento da população residente (...)» (in Projeto Educativo, p. 11), o mesmo não acontece relativamente à Instituição B na medida em que a maioria das crianças «habita nas boas zonas residenciais» (in Projeto Educativo, p. 7) que circundam a escola.

Na orientação de todo o ato educativo, as duas instituições valorizam estruturas de organização e gestão escolar e pedagógica diferenciadas. Em anexo, neste trabalho, encontra-se uma breve descrição do organigrama e respetivas funções e responsabilidades dos diferentes departamentos de gestão da Instituição A (anexo 1), bem como o organigrama da Instituição B (anexo 2).

As instituições em causa fundamentam toda a sua ação educativa, organização, funcionamento e objetivos nos seguintes instrumentos de autonomia: PROJETO EDUCATIVO, PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA, PLANO ANUAL DE ATIVIDADES e REGULAMENTO INTERNO. No entanto, a Instituição A, por se tratar de uma unidade de ensino que se assume «primordialmente como uma escola católica» (in Projeto Educativo, p.17), recorre, ainda, ao *IDEÁRIO*, no qual estão contidos «os princípios ideológicos que estão na base de determinada concepção de Homem, Educação e Escola de acordo com as opções morais, religiosas, políticas, etc, da entidade titular da escola» (in Projeto Educativo, p.1).

Na Instituição A, a educação

(...) visa a formação e a promoção integral do indivíduo, da pessoa, como ser único [e deve] estar radicada na fé, na pedagogia do evangelho e na própria pedagogia de Jesus Cristo. Ela deve basear-se nos valores e intuições [preconizadas pela filosofia religiosa da instituição] (in Projeto Educativo, p.29).

De facto, durante o estágio realizado nesta Instituição, foi possível assistir a diversos momentos reflexivos que foram acontecendo ao longo do tempo, como se pode confirmar pela leitura do anexo número 3, e que serviam para promover a interiorização de «valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (in Projeto Curricular Escola, p. 11) nos alunos, bem como para fomentar valores como a «justiça e solidariedade» (in Ideário, p. 11) ou o «respeito por si e pelos outros» (in Projeto Curricular de Escola, p. 4). A Instituição B, apesar de se tratar de uma instituição de ensino público, preconizava valores muito semelhantes. Pela observação da grelha que se encontra em anexo (anexo 4), é possível verificar que, no Projeto Educativo da mesma, são definidos como valores fundamentais «o respeito pelos outros e aceitação da diferença, bem como a solidariedade e a cooperação» sendo que, na tentativa de se promoverem estes valores junto dos alunos, podemos constatar a existência de

diversas atividades, que se encontra definidas no Plano Anual de Atividades, e que eram desenvolvidas no sentido de proporcionar momentos de sensibilização junto dos mesmos.

Analisando os documentos das duas Instituições, pode-se verificar que em ambas se denota a preocupação em facultar às crianças oportunidades de contacto com situações diversificadas que possam promover o seu desenvolvimento integral. Relativamente à Instituição B, refere-se no Projeto Curricular de Escola que «(...) ao longo do ano letivo, [se devem] proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular e de natureza lúdico-cultural» (p.5) . Efetivamente, assistiu-se, no decorrer deste estágio, a alguns momentos propiciados neste sentido como, por exemplo, a realização de uma visita de estudo a uma fábrica de conservas ou, ainda, uma ida ao teatro para a visualização de um musical. Também na Instituição A, se alude à necessidade de se «(...) dar a oportunidade à criança de contactar com novas situações que se tornam ocasiões de descoberta e exploração do mundo» (in Projeto Curricular de Escola, p.11). No decorrer do estágio na valência de Educação Pré-Escolar, várias foram as situações proporcionadas às crianças (anexo 3) no sentido de que estas, em contacto com novas experiências, realizassem aprendizagens realmente significativas.

Se na Instituição A o papel do educador é encarado como promotor de «medidas de carácter pedagógico que estimulem o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade de cada aluno, ajudando-a a descobrir, progressivamente, os seus interesses, aptidões e capacidades» (in Regulamento Interno, p.51), também na Instituição B se alude à importância do adulto na criação de um ambiente que «favoreça a necessária segurança afetiva e promova a autonomia [da criança]» (in Regulamento Interno, p.53). No entanto, na Instituição A, pretende-se que todas as medidas pedagógicas tenham «sempre como enfoque e ponto de partida os interesses e motivações dos alunos» (in Projeto Curricular de Escola, p.3) na medida em que o tipo de metodologia adotada pela Instituição assim o requer. Logo, todo o trabalho passa a ser desenvolvido a partir dos interesses e necessidades das crianças, como se pode verificar pela visualização do anexo número 5.

Na Instituição A, previa-se uma «interação e cooperação particular com as famílias dos (...) alunos defendendo-se uma relação de abertura construtivista (...), uma relação que privilegia o diálogo, a clareza e a cooperação» (in Projeto Educativo, p.30). Este facto foi possível de se verificar nesta Instituição, na medida em que os

pais eram convidados a participar nos projetos de sala ou se planeavam atividades com o intuito de reunir toda a comunidade escolar como, por exemplo, a comemoração do *Dia da Família* (anexo 5). Também a análise dos documentos referentes à Instituição B referem a participação da família como algo fundamental para o desenvolvimento dos alunos (anexo 5). Efetivamente, ao longo do estágio realizado, verificou-se a existência de alguns momentos em que as famílias eram chamadas a participar, como mostra o documento em anexo (anexo 5). No entanto, dado que na Instituição A era permitido o acesso dos pais/ encarregados de educação às instalações, o contacto encontrado entre família e equipa educativa era diário o que permitia uma maior proximidade e interação e possibilitava uma troca de informação entre escola-família mais frequente.

Relativamente à relação com a comunidade educativa, apesar dos documentos das duas instituições referirem pontos comuns no que toca à importância de se propiciarem atividades que envolvessem toda a comunidade educativa, no sentido de se proporcionar o desenvolvimento integral da criança, a observação atenta do anexo número 5 permite perceber que, apesar destas acontecerem nas duas instituições, nota-se, claramente, um maior investimento destas situações na Instituição A.

De acordo com Arends (2008:126), a forma como o espaço da sala é usado influencia não só a maneira como as crianças se relacionam, como também a forma como aprendem. Assim, atendendo ao facto de, na Instituição A, o espaço ser considerado como «um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças [dado que a sua organização] favorece um desenvolvimento harmonioso e integral [das mesmas], ajuda a fomentar regras, transmitir segurança e garantir autonomia» (in Projeto Curricular de Escola, p.14), a sala dos três anos encontrava-se, inicialmente, dividida em sete áreas de trabalho⁴ (anexo 6). Cada área estava «devidamente identificada com recurso ao código escrito [e nelas existiam (...)] vários materiais que permitem e sugerem [...] a realização de diferentes actividades» (in Projeto Curricular de Escola, pp.14 e 15). A existência de materiais em número suficiente (anexo 7) torna-se fundamental dado que permite que mais do que uma criança possa brincar numa determinada área ao mesmo tempo, possibilitando que as estas «possam [não só] manipular objetos livremente, sem perturbarem ou serem perturbadas por outros» (Hohmann e Weikart, 2009:162), como também permite uma grande variedade de brincadeiras. A existência de áreas de trabalho diversificadas, bem como a variedade

⁴ Terminologia utilizada no Projecto Curricular de Escola

de materiais possibilita «que se realizem atividades de diferentes maneiras [...] e posições» (in Projeto Curricular de Escola, p.15) o que permite às crianças estabelecerem vários tipos de interação. Os materiais e os brinquedos estavam dispostos de forma a estarem ao alcance das crianças (ver anexo 8) o que permitiam que estas acedessem aos materiais que precisavam sem terem que recorrer constantemente ao adulto. A presença destas áreas «ao longo do ano letivo, pode variar, de forma flexível, podendo algumas delas estar ausentes em determinados momentos» (in Projeto Curricular de Escola, p.14) o que se foi verificando, nesta sala, ao longo dos meses em que decorreu este estágio (anexo 9) e que se torna fundamental na medida em que, tal como Katz e Chard (1997:16) referem, para a criança o «dispor dos mesmos brinquedos e equipamento dia após dia pode tornar-se rapidamente monótono e desprovido de desafio intelectual». O espaço encontrado na Instituição B apresentava-se organizado de uma maneira completamente diferente daquele que foi encontrado na Instituição A. Assim, na sala da Instituição B, a disposição das mesas obedecia a dois tipos de formação – formação em *U* e formação em fila - como se pode verificar através da visualização da fotografia nº 1 que se encontra em anexo (anexo 10). Segundo Arends (2008:423), a grande vantagem deste tipo de disposição reside no facto dos alunos se poderem ver uns aos outros o que se torna importante quando queremos que haja interação verbal. Também para o professor, de acordo com o mesmo autor, este tipo de disposição tem algumas vantagens pois, por um lado, proporciona-lhe uma grande liberdade de movimentos dado que «tem acesso rápido ao quadro, por outro permite-lhe, a qualquer momento, entrar dentro do *U* para estabelecer contacto mais próximo com determinados alunos quando necessário» (Arends, 2008: 423). Contudo, e como «a especificidade do espaço de sala de aula e as próprias preferências pessoais do professor são certamente fortes considerandos aquando da tomada de decisão de planificação» (Arends, 2008: 424), de acordo com as atividades propostas, o espaço vai-se alterando. Desta forma, sempre que se recorreu a atividades de carácter mais cooperativo, o espaço foi modificado como se pode comprovar pela observação da fotografia nº 2 que se encontra em anexo (anexo 10).

Na Instituição A, todo o trabalho de sala era desenvolvido por uma equipa pedagógica constituída por uma Educadora, uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Estagiária. As três reuniam semanalmente e, tendo como referência as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, os vários documentos orientadores da Instituição e as observações que iam fazendo, planeavam o desenvolvimento de todo

o trabalho a fazer na sala. Este passava pela realização de atividades dirigidas, espontâneas, de desgaste físico, de planificação com as crianças e de atividades com outros agentes educativos como, por exemplo, a vinda dos Encarregados de Educação à sala a fim de participarem nalgumas das atividades do projeto de sala. Na Instituição B, a orientação da turma cabia à Professora Titular. Semanalmente, em conjunto com esta e com o Par Pedagógico, faziam-se breves reuniões informais nas quais, partindo das planificações anual e mensal, se definiam os conteúdos a serem trabalhados, aquando da intervenção junto dos alunos. Estes eram apresentados ao grupo com recurso a diferentes estratégias e sob a forma de atividades diversificadas que incluíam momentos de trabalho individual, trabalho em par ou trabalho de grupo, visualização de filmes, audição de histórias, jogos, entre outros.

Também semanalmente, e dado que qualquer profissional de educação deve refletir «sobre as suas práticas (...) para a avaliação do seu desenvolvimento profissional» (anexo I, ponto V, nº2, alínea a do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) era elaborada, em relação aos dois contextos, uma avaliação/reflexão no sentido de se avaliarem as dificuldades sentidas no cumprimento da planificação e no modo como a intervenção tinha decorrido, apresentando-se propostas de mudança em intervenções posteriores.

Aos três anos, a criança não adquiriu, ainda, a noção temporal. Daí que seja importante considerar a existência de rotinas bem estabelecidas na sala do Jardim de Infância. Isto porque, de acordo com Brazelton e Sparrow (2006:51), as rotinas auxiliam a criança na compreensão do tempo. Segundo os mesmos, «hora de lanchar, hora da sesta, hora de jantar, hora do banho, hora de ir para a cama – são estas as horas no relógio de uma criança de três anos» e daí a necessidade da rotina diária ser «intencionalmente planeada pelo educador» (Ministério da Educação, 1997:40). Desde o primeiro momento em que se chegou à Instituição A foi possível perceber que, na sala dos três anos, havia uma rotina diária bem definida e que se mantinha um horário previsível e coerente, como se pode verificar pela observação do anexo número 11. Concordando-se com Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006:25) quando se referem que à escola básica não se associa muito o conceito de rotina, foi possível, no entanto, perceber que, na Instituição B, havia uma agenda diária previamente estabelecida comprovada, à partida, pela existência de um horário (anexo 12).

Segundo Niza, a «estabilização de uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo da criança [que frequenta o

Jardim de Infância» (in Oliveira-Formosinho, 2007:139). Isto porque apesar do dia estar compartimentado em pequenos blocos de tempo destinados a diferentes atividades «não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de atividade [e, desta forma,] a rotina está planeada de maneira a apoiar a iniciativa da criança» (Hohmann e Weikart, 2009:224). Neste sentido, na sala dos três anos, para além de se envolverem as crianças na realização de rotinas do grupo, proporcionavam-se, ao longo do dia, diferentes momentos que permitiam que estas realizassem diferentes tipos de aprendizagens (anexo 11) na medida em que iam tendo momentos em que faziam atividades dirigidas, atividades espontâneas, momentos de desgaste físico, momentos de relaxamento, diferentes tipos de interação com as pessoas que frequentavam a sala, diferentes formas de explorarem os materiais existentes quer na sala, quer no espaço exterior e tudo isto lhes ia permitindo construir o seu próprio conhecimento. Também na Instituição B, de alguma forma, se envolviam os alunos na consciencialização da rotina do dia na medida em que, na linha de pensamento de Hohmann e Weikart (cit por Bramão, Gonçalves e Medeiros, 2006:25), o tempo disponibilizado, ao início da manhã, proporcionava-lhes não só uma sequência do plano das atividades que iriam realizar ao longo do dia, como também permitia a existência de diversos tipos de interação – aluno/professor, aluno/ aluno, aluno/ grande grupo – e lhes dava consciência do que, ao longo do dia, «tinham que aprender, do que [precisavam] para aprender, que atividades [teriam] que desenvolver, de que materiais [dispunham] e daqueles que [precisavam, entre outros]» (Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006:25).

No entanto, e porque os dias não são todos iguais, a «flexibilidade é necessária em qualquer rotina» (Spodek e Saracho, 1998:136). Assim, sempre que houve necessidade, quer na sala dos três anos, quer em relação à sala do 2º ano, os horários foram ajustados de forma a responder não só às circunstâncias, mas também às necessidades das crianças/ alunos, como se pode verificar pela consulta dos anexos número 11 e número 13 (in Avaliação Semanal, 28 a 30 de novembro de 2011).

A sala dos três anos era frequentada por dezoito crianças (nove do sexo masculino e nove do sexo feminino) com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Tratava-se de um grupo heterogéneo, na medida em que cada criança tinha características e ritmos próprios. Não obstante, tratava-se de um grupo curioso e participativo que tomava a iniciativa de questionar o que quer que fosse, o que não é de estranhar na medida em que «as crianças mais novas estão interessadas em tudo

o que se passa no mundo» (Papalia, Olds e Feldman, 2001:321). Revelavam um grande gosto por tudo o que era novidade e surpresa pois queriam sempre participar nas atividades que lhes eram propostas. Perante estas, tomavam a iniciativa de dizerem o que queriam e como as queriam fazer (anexo 14, Registo Contínuo nº 1). Verificou-se que a capacidade de atenção (visual e auditiva) e de concentração foi aumentando ao longo do tempo pois já conseguiam estar sentados na manta durante períodos de tempo mais longos. Escutavam histórias com atenção e já eram capazes de as recontar (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 23 de março de 2011). O seu vocabulário foi aumentando e começavam a incluí-lo no seu dia a dia como se pode verificar pela leitura do anexo número 16 (Registos de Incidente Crítico nº 1 e nº 2) e mostravam interesse em aprender palavras novas se bem que algumas crianças manifestavam, ainda, alguma dificuldade em articular corretamente palavras com mais de três sílabas. Não obstante, foram mostrando cada vez mais facilidade em comunicar com os adultos e com os colegas e em exprimir os seus sentimentos e opiniões (anexo 14, Registo Contínuo nº 1). O movimento estava bastante presente no dia a dia desta sala dado que o grupo era muito dinâmico e ativo. A nível da motricidade global, as crianças realizavam com bastante autonomia as suas rotinas diárias (como lavar as mãos, ir à casa de banho) e quase todas eram capazes de se despirem sozinhas, necessitando de alguma ajuda só para se vestirem. Subiam e desciam as escadas sem a ajuda do adulto se bem que, na descida, poucas eram aquelas que, mesmo apoiadas, conseguiam alternar os pés. Muitas crianças já eram capazes de identificar/nomear partes do corpo de forma rápida e precisa, embora por vezes surgissem algumas “confusões” entre o *cotovelo* e o *torozelo* (anexo 17 A). Relativamente à motricidade fina, algumas crianças do grupo já seguravam o lápis perto da extremidade com a sua mão preferida, utilizando o polegar, o indicador e o dedo médio (anexo 10, fotografia nº 3), bem como já pegavam corretamente noutros materiais como o pincel (anexo 10, fotografia nº 4), a tesoura (anexo 10, fotografia nº 5), entre outros. No desenho utilizavam diferentes cores e, nalgumas crianças verificou-se uma evolução no desenho da figura humana (anexo 10, fotografias nº 6 e nº 7). Na hora da refeição, a maior parte das crianças do grupo utilizava corretamente a faca e o garfo (anexo 10, fotografia nº 8). Ao nível dos conteúdos do raciocínio lógico matemático, o grupo era capaz de distinguir as noções espaciais (em cima/em baixo; dentro/fora; alto/baixo; em pé/ deitado; à frente/ atrás) (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 3). Consequiam formar conjuntos, reconhecer se um elemento pertence ou não pertence a um conjunto e classificar segundo a cor ou tamanho (anexo 10,

fotografia nº 9), e utilizar a tabela de uma entrada (anexo 10, fotografia nº 10). No entanto, a maioria ainda revelava grande dificuldade em distinguir as várias figuras geométricas (anexo 13, Avaliação Semanal, 2 a 6 de maio de 2011). No que se refere à sequência temporal eram poucas as crianças que tinham a noção de *ontem*, *hoje* e *amanhã*. No entanto, algumas já o conseguiam fazer, como se pode verificar pela leitura do anexo (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 4).

A turma do 2º A era constituída por vinte e seis crianças, treze do sexo masculino e treze do sexo feminino. Excetuando-se um aluno, todos tinham completado sete anos até 31 de Dezembro de 2011. No aspeto geral, a turma demonstrava uma certa instabilidade a nível comportamental. As crianças eram pouco autónomas e apresentavam alguma inconstância ao nível do cumprimento das regras de sala de aula e de convivência social – muitas vezes não levantavam o braço para participar, tinham dificuldades em permanecer sentadas corretamente, não realizavam as atividades em silêncio, mantinham conversas paralelas, entre outros - o que fazia com que, por vezes, destabilizassem os próprios colegas e perturbassem o normal funcionamento das aulas. Além disso, tinham pouca capacidade de atenção o que fazia com que fosse necessário diversificar as atividades ao longo do dia. Não obstante, eram crianças simpáticas e acolhedoras, curiosas, interessadas pela novidade e bastante participativas. Aliás, era, muitas vezes, a ânsia de participarem nas atividades propostas que as impelia a falarem todas ao mesmo tempo o que fazia com que destabilizassem o grupo.

«Pelos 7 anos de idade, segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas. São menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (actuais)» (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439). Assim, em relação à área disciplinar de matemática, ao nível dos números e das operações, a maior parte dos alunos fazia cálculos mentais simples, se bem que ainda havia alguns que, para o conseguirem, se socorriam da reta numérica que se encontrava afixada na parede (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 5). Eram capazes de representar números numa reta numérica (anexo 18 C) e a grande maioria já lia e representava números até ao milhar (anexo 18 C). Ao nível da geometria e medida, comparavam e descreviam sólidos geométricos com certa facilidade (anexo 18 A) mas, por vezes, na oralidade, confundiam as terminologias relativas às figuras tridimensionais com as das figuras planas. Ao nível da organização e tratamento de dados, revelavam alguma dificuldade na leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos (anexo 13, Avaliação Semanal, 3 a 6 de janeiro de

2012). Como, neste estágio, as crianças ainda estão muito limitadas a um «pensamento sobre situações reais, no aqui e agora» (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439), revelavam alguma dificuldade na resolução de problemas.

Durante o período escolar, as capacidades de linguagem continuam a desenvolver-se. Assim, aos sete anos, as crianças já usam «uma gramática complexa e têm um vocabulário constituído por vários milhares de palavras» (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439). Não obstante, ainda se tornava necessário, por vezes, o recurso a imagens. Em relação à área da Língua Portuguesa, ao nível da compreensão do oral, a generalidade dos alunos respondia, com facilidade, a questões acerca do que tinha ouvido (anexo 18 B) e eram capazes de reter o essencial da informação na medida em que, facilmente, recontavam as histórias que ouviam (anexo 10, fotografia nº 11). Ao nível da expressão oral, denotavam um certo desrespeito pelas regras e papéis específicos nos momentos de intervenção dado que a grande maioria dos alunos tinha dificuldade em esperar pela sua vez e ouvir os outros. Ao nível da leitura, notava-se já alguma autonomia na leitura de pequenos textos. O grande grupo lia através de reconhecimento global das palavras e alguns já faziam a pontuação (anexo 18 B). No entanto, um pequeno grupo de alunos ainda fazia leitura silabada (anexo 18 B). A maior parte do grupo compreendia a informação lida com facilidade (anexo 18 B). Na escrita, respeitavam a direcionalidade da mesma, mas tinham alguma dificuldade em redigir textos que não obedecessem a um plano (anexo 10, fotografia nº 12) e, no geral, verificavam-se alguns problemas ao nível da ortografia (anexo 10, fotografia nº 13).

Em relação ao Estudo do Meio, manifestavam grande entusiasmo pelas atividades de experimentação, mas revelavam alguma falta de regras no manuseamento de materiais.

Relativamente às expressões, por se tratarem de áreas contempladas nas Atividades Extracurriculares, não eram muito desenvolvidas na sala de aula. Por este motivo, no que diz respeito à Área da Expressão Físico-Motora não foi possível perceber, em relação à motricidade global, em que nível de desenvolvimento se encontravam os alunos. No entanto, relativamente à motricidade fina, algumas atividades desenvolvidas na sala permitiram perceber a existência de alunos com dificuldade no recorte (anexo 13, Avaliação Semanal, 3 a 6 de janeiro de 2012). Em relação à Expressão Plástica, foi possível perceber que se tratavam de crianças muito criativas ao nível do desenho (anexo 10, fotografia nº 14). No que diz respeito à

Expressão e Educação Musical, numa atividade realizada durante o estágio efetuado, foi possível verificar que o grupo apresentava dificuldades em acompanhar canções com percussão corporal (anexo 13, Avaliação Semanal, 3 a 6 de janeiro de 2012).

2. Intervenção Educativa

Apresentam-se, de seguida, algumas evidências sobre a forma como se desenrolou a intervenção educativa ao longo dos estágios realizados. Muito se poderia contar, no entanto, dado que o espaço de que se dispõe é limitado, tentar-se-á, numa sequência lógica, deixar bem claro o que foi feito ao nível do observar, planear, agir e avaliar o processo educativo nos diferentes contextos.

2.1. Observar

Uma das primeiras necessidades sentidas relacionou-se com o conhecimento não só de toda a dinâmica inerente ao funcionamento de cada Instituição, mas também das crianças que faziam parte dos dois grupos. Neste sentido, e sabendo que «um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece» (Siraj-Blatchford, 2004:10), considerou-se importante, num primeiro momento, a familiarização com os documentos pelos quais se regiam as duas instituições. Isto porque

(...) efetivamente, considero que sendo parte integrante de uma equipa educativa dentro de uma determinada instituição de ensino, nos devemos pautar pelos mesmos princípios e valores no sentido de ajudarmos as crianças a construir o seu próprio conhecimento (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

Desta forma, procedeu-se à análise dos documentos pelos quais se orientava cada Instituição, já enumerados no ponto I deste capítulo, análise esta que permitiu perceber os valores pelos quais se devia reger toda a comunidade educativa que as frequentavam.

Paralelamente, houve a necessidade de conhecer os grupos com os quais se iria trabalhar em cada uma das valências, na medida em que tal se considerou fundamental para a qualidade de todo o trabalho que viesse a ser desenvolvido. Entendendo que

a observação educacional é considerada por educadores, investigadores e formadores, como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que [a] levem a progredir (Craveiro, 2007:52),

(,,,) fui, [na Instituição A], recolhendo informação sobre o grupo em geral e sobre cada criança em particular através de conversas informais com os membros que compunham a equipa educativa, examinando os portefólios individuais de cada criança e recolhendo evidências através de observação direta (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

utilizando, para tal, alguns instrumentos que serviram de diagnóstico como, por exemplo, listas de verificação. Uma das competências a ser desenvolvida pelas crianças desta sala era o desenvolvimento do esquema corporal. Desta forma, numa das primeiras sessões de movimento a que se assistiu, levou-se uma lista de verificação (anexo 17 A) com o objetivo de se perceber em que nível de desenvolvimento se encontravam as crianças do grupo. Este facto permitiu não só a recolha destes dados, como também serviu de base a posteriores planificações de intervenção junto das crianças.

Também na Instituição B (1º Ciclo do Ensino Básico), com o intuito de se conhecerem os alunos, foram-se, igualmente, tendo conversas informais com a Professora Titular no sentido de se conseguirem respostas para algumas questões que se iam levantando nos momentos destinados à observação. Paralelamente, e num primeiro momento, utilizaram-se listas de verificação no sentido de se perceber o nível de conhecimento dos alunos relativamente às diferentes áreas curriculares. Por exemplo, de modo a perceber em que patamar estes se situavam ao nível da leitura, foi utilizada uma lista de verificação (anexo 17 B) que permitiu determinar este aspeto. Contudo, neste contexto, dada a maior dependência do aluno em relação ao adulto, estas listas de verificação tornavam-se de difícil preenchimento pelo que, eram, por vezes, substituídas por fichas de trabalho de cariz diagnóstico.

Considerando-se que a «observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vista a um balanço [mas entendendo-se, também, que a] sua primeira intenção é formativa, [isto é], considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor» (Perrenoud, 2000:49), recorreu-se, ao longo dos estágios realizados, à utilização de diversos tipos de registo de observação com o objetivo de recolher informações com o intuito de não só melhorar a intervenção educativa, como também na procura de evidências das aprendizagens dos alunos. Nos pontos que se seguem neste capítulo, far-se-á referência a esses instrumentos e explicar-se-á o modo como foram usados para que se pudessem atingir os fins propostos.

2.2. Planear/ Planificar

Conhecer as crianças foi um passo muito importante pois tem-me possibilitado refletir sobre a melhor forma de as abordar em determinadas situações que vão acontecendo na sala (...) (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 10 de março de 2011).

Conhecido o grupo e cada criança em particular, o ato de planear/ planificar começou a fazer mais sentido. Desta forma, em relação à Instituição A, a análise da rede que contempla o Projeto Curricular de Sala (anexo 18) foi o ponto de partida para se perceber qual o caminho a seguir com o grupo. Semanalmente, a equipa educativa reunia e

partindo das observações que íamos fazendo e dos interesses manifestados pelas crianças, pensávamos em atividades a propor ao grupo, delineávamos intenções pedagógicas com o objetivo de proporcionarem as aprendizagens pretendidas e escolhíamos estratégias para pormos em prática essas mesmas atividades de maneira a irmos ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

Relativamente à Instituição B, havendo, neste caso, um programa a ser cumprido, o processo de planificar teve sempre por base a Planificação Anual definida para o 2º ano de escolaridade e que se tornou fundamental dado que permitiu conhecer os objetivos definidos para aquele grupo, bem como os conteúdos que deveriam ser abordados ao longo dos meses em que se iria intervir nesta valência. De quinze em quinze dias, faziam-se breves reuniões informais com a Professora Cooperante, nas quais se definiam os conteúdos a serem trabalhados. As conversas que, diariamente, se iam tendo com os alunos, ao início da manhã, funcionavam como uma forma de aproximação ao grupo e permitiam conhecer um pouco os seus interesses o que tornou possível, por vezes, planificar atividades que iam ao encontro desses mesmos interesses (anexo 13, Avaliação Semanal, 31 de outubro a 2 de novembro de 2011) o que não se torna muito fácil pelo facto de, nesta valência, existir um programa a ser cumprido.

Em ambas as valências, o resultado das reuniões que se tinham quer com a Equipa Educativa, quer com a Professora Cooperante, eram traduzidos em planificações formais. Relativamente à Instituição A, elaborava-se uma planificação em rede (anexo 20), afixada na sala, num local acessível a toda a comunidade educativa e acompanhada de imagens de modo a facilitar a “leitura” por parte das crianças.

Contudo, a determinada altura, senti necessidade de mudar, não a forma como planificávamos mas, antes, a forma como estávamos a traduzir as nossas reuniões para o papel. Isto porque, não tendo ainda grande experiência enquanto educadora de infância, apesar de considerar que a

leitura de uma planificação em rede é bastante rápida e acessível, por vezes sentia-me um pouco perdida quando, ao desenvolver uma atividade, já não tinha muito presente quais as intenções que tinham sido definidas para a mesma. Isto acabava por me dificultar um pouco a forma de avaliar não só a atividade em si, mas também as aprendizagens conseguidas pelas crianças com aquela atividade (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

Esta questão foi debatida em equipa educativa no sentido de se chegar a um modelo de planificação com que todos se identificassem. Desta forma, ao formato inicial, optou-se por acrescentar uma grelha na qual se alinhavam atividade/ intenções pedagógicas propostas/ estratégias pensadas (anexo 21) o que permitia ter sempre presente o trabalho a desenvolver através de uma visualização rápida.

Relativamente à Instituição B, e sabendo que «planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso a aprendizagem de alguma coisa (...)» (Roldão, 2010:58), após as reuniões com a Professora Cooperante e, definidos os conteúdos a serem trabalhados, decidia-se o percurso estratégico a seguir, isto é, a melhor forma de articular os conteúdos a aprender, objetivos que se pretendiam ver atingidos, estratégias avaliativas, tipos de atividades a realizar, entre outros. Tal como na Instituição A, este processo era traduzido num esquema (anexo 22) mas, contrariamente à primeira, este apenas era consultado pelos adultos. No entanto, também em relação a esta valência se sentiu necessidade de alterar a forma como se planificava. Isto porque, tal como Moraes, se considerava importante a utilização de «metodologias e estratégias educacionais que [colaborassem] para uma maior integração dos conteúdos» (2005:182).

Assim, pensei numa outra estrutura [anexo 23]. A primeira tentativa não me agradou. Talvez porque, no fundo, ainda fosse só um “esboço” de uma planificação por temática. Esta semana, partindo de um tema, seleccionei, para as diferentes áreas, conteúdos a serem trabalhados, defini objetivos a serem alcançados, pensei em atividades/ estratégias a desenvolver. Confesso que, se no início estava um pouco receosa em relação a esta forma de planificar, logo na segunda-feira, ao final do dia, constatei não só que o aspeto gráfico desta facilitava a sua leitura, como também me possibilitava uma maior flexibilidade na orientação dos trabalhos. Isto porque, apesar de existir um guião pelo qual me vou orientando, senti que tenho mais possibilidade de aproveitar alguma questão que surja e que seja pertinente para ser trabalhada naquele momento podendo, a qualquer altura, regressar ao plano que estava pré-definido pois a visualização gráfica permite-me voltar à planificação muito facilmente (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 30 de novembro de 2011).

Como já se referiu, na Instituição A, apesar da planificação se encontrar afixada num local a que também as crianças tinham acesso e, como já foi dito, contemplar imagens para facilitar a perceção por parte do grupo, verificou-se que uma grande parte das crianças demonstrava dificuldades em se lembrar do resultado das

conversas que se iam tendo e nas quais diziam o que queriam fazer. Assim, tendo em conta «que com demasiada frequência, as associações estabelecidas nos tópicos são feitas por adultos e podem ser confusas para as crianças» (Siraj-Blatchford, 2004:29) pensou-se numa nova forma de lhes possibilitar um entendimento mais facilitado da planificação. Logo, quando regressaram das férias de Carnaval, após uma conversa na manta, foi afixado, na sala, um novo instrumento de trabalho - uma Tabela de Planificação das Crianças (anexo 10, fotografia nº 15) Assim, diariamente, partindo da planificação semanal,

reunimos na manta e decidimos em conjunto quais as atividades a serem realizadas nesse dia. Posteriormente, as mesmas imagens que estão contempladas na planificação em rede são colocadas pelas crianças na nova tabela afixada na sala. Isto permite-lhes agora [não só] terem mais autonomia em relação aos adultos que se encontram na sala pois não necessitam de andar constantemente a perguntar o que vão fazer a seguir [como também,] e “dado que, nesta idade, as crianças têm uma lógica operatória limitada pela irreversibilidade” (Papalia, Olds e Feldman, 2001: 315), a leitura diária desta tabela ao final da manhã, tem-nos ajudado a trabalhar esta questão com o grupo pois podemos servir da tabela para lembrarmos as atividades realizadas quer no próprio dia, quer nos dias anteriores (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 4 de março de 2011).

Na Instituição B, como já se mencionou acima, só os adultos tinham acesso à planificação. No entanto, e entendendo-se que «o acolhimento, como espaço de planificação, contribui para que a aprendizagem tenha sentido» (Bramão, Gonçalves e Medeiros, 2006:27) dado que permite aos alunos saberem o que se espera que façam, ao início das manhãs, estabelecia-se um diálogo com o grupo, o qual servia não só para lembrar os conteúdos/ atividades realizadas anteriormente, como também para discussão das atividades a realizar em cada dia. Este diálogo culminava com a escrita do sumário, no quadro, e que funcionava como um esquema das atividades a realizar ao longo do dia no quadro. Este era, posteriormente, registado no caderno diário pelos alunos.

«Se o planeamento possui uma sequência linear, apresenta um único caminho traduzido em objetivos predeterminados (...) não leva em consideração as possibilidades do momento, a incerteza, a probabilidade de que certos eventos ocorram (...)» (Moraes, 2005:149). Como tal, e entendendo-se a planificação das atividades como algo fundamental mas, ao mesmo tempo, como algo flexível, nos dois contextos onde se realizaram os estágios profissionais, em diversos momentos a planificação estipulada não foi cumprida por, nalguns casos se ter considerado importante seguir por outros caminhos (anexo 13, Avaliação Semanal, 28 de março a

1 de abril), noutros por se perceberem dificuldades por parte dos alunos na realização da atividade proposta (anexo 13, Avaliação Semanal, 28 a 30 de novembro de 2011).

2.3. Agir/ Intervir

Na Instituição em que se realizou o estágio em Pré-Escolar, «a metodologia pedagógica utilizada para a implementação dos Planos Curriculares específicos [...] é a Abordagem de Projecto» (in Projeto Educativo, p. 12). Em fevereiro de 2011, quando se iniciou este percurso, a sala dos três anos tinha já bem definido o tópico do seu projeto de sala – “Os Animais do Planeta Terra” e já havia desenhado a sua teia (anexo 10, fotografia nº 16). No entanto, o projeto estava ainda muito no início o que se tornou uma mais-valia na medida em que se pôde acompanhar o seu desenvolvimento.

Terminada a construção da *Área da Água* e feita a sua respetiva avaliação (o que aconteceu na primeira semana em que se realizou este estágio), o projeto foi continuando com aprendizagens relativas a outros animais. O grupo quis investigar sobre os animais que viviam nas regiões frias. Desta forma, as pesquisas que iam trazendo de casa e os livros temáticos que iam sendo disponibilizados pelos adultos eram analisados em grande grupo, na manta, para que as crianças chegassem a um consenso sobre os animais que queriam investigar (anexo 14, Registo Contínuo nº 2). A partir deste momento, as crianças começavam as suas pesquisas quer em pequeno grupo, quer em grande grupo. O papel do adulto era o de observador/ orientador dessas mesmas pesquisas. Assim, de forma a que as crianças pudessem responder às suas dúvidas, foi-lhes proporcionada a recolha de informação sobre os animais que queriam investigar em livros, na internet, em visitas de estudo, nomeadamente ao Jardim Zoológico quando quiseram aprender mais sobre os animais da selva, ou à Quinta de Santo Inácio para aprofundar o conhecimento dos animais da quinta, receberam na sala “especialistas” sobre determinados assuntos, viram filmes relacionados com os animais que estavam a investigar (anexo 10, fotografias nº 17, 18, 19 e 20). Toda a informação recolhida era selecionada em grande grupo e registada pelo adulto. Posteriormente, estes registos eram afixados na sala. Tratavam-se de registos “especiais” na medida em que se recorria a imagens para facilitar a “leitura” por parte das crianças (anexo 10, fotografia nº 21). No entanto, já no final do estágio, a tipologia dos registos foi alterada na medida em que, notando-se já uma evolução ao

nível do desenho, foi proposto às crianças que começassem a registar através do desenho sendo que estes também eram afixados na parede (anexo 10, fotografia nº 22).

Com o avanço do projeto,

o grupo quis construir uma área do frio, à semelhança do que tinha feito aquando da investigação dos animais do mar que deu origem à criação da Área da Água. Para que tal fosse possível, seria necessário retirar da sala uma das áreas, caso contrário não haveria espaço para colocar uma nova. Desta forma (...) o grupo reuniu-se para proceder à votação da saída de uma área da sala (...) e a escolha [recaiu] sobre a Área da Casinha (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 28 de fevereiro de 2011).

A construção de diversas áreas acabou por refletir a participação das crianças na organização e nas decisões sobre a mudança do espaço. No entanto, dado que o educador deve estar sempre em processo de reflexão, a saída da Área da Casinha da sala levantou algumas questões pois

é considerada uma das áreas fundamentais na sala dos três anos na medida em que se transforma, inevitavelmente, num centro de simulação e de desempenho de papéis (...) [onde as crianças] têm a oportunidade de reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam (...) [ajudando-as] a compreender o mundo dos adultos (Hohmann e Wiekart, 1984: 56). [...] No entanto, o desejo de se retirar esta área da sala para se construir uma outra advinha da vontade das crianças. [...] e] apesar de estar bem equipada e de permitir ao grupo um sem número de brincadeiras, esta área já não despertava o interesse da maioria do grupo. Neste momento, o seu interesse era outro: o grupo queria uma nova área e esta, iria, certamente permitir novas brincadeiras (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 28 de fevereiro de 2011).

Efetivamente, se qualquer dúvida houvesse sobre isto seria rapidamente dissipada pela observação do que aconteceu no dia em que se começou a arrumar o material da casinha. Isto porque, tendo apenas quatro crianças ficado responsáveis pela mudança, o grupo preferiu ajudar na arrumação e, desta forma, uma atividade que tinha sido pensada para decorrer em vários dias acabou por se realizar numa só manhã dado que todos participaram ativamente na mesma.

O espaço educativo, bem como os materiais que o compõem foram, ao longo deste estágio, sendo alterados (anexos 6, 8 e 24). Isto porque, as crianças quiseram construir, de raiz, várias áreas. Daqui tornou-se importante equipar estes novos espaços com materiais com os quais as crianças pudessem, através de uma vertente lúdica, fazer aprendizagens significativas. Assim, por exemplo, em relação à *ÁREA DO FRIO*,

tendo já observado que nas atividades não orientadas as crianças se sentavam frequentemente na Área do Mar a folhear os livros, surgiu a ideia de

se fazer um livro [...] Sabendo que “é indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais” (Ministério da Educação, 1997:37) de forma a permitir que as crianças façam aprendizagens significativas, no sentido de dinamizar a Área do Frio (área que na altura estava a ser construída pelas crianças) (Portefólio Reflexivo - 10 de Março de 2011). [...] foi, então, feito um livro em cartolina, com a forma de um pinguim. O livro continha a história contada às crianças. No entanto, neste livro, algumas palavras foram substituídas por imagens para que as mesmas o pudessem “ler” sem terem que recorrer ao adulto. O livro foi colocado na Área do Frio e, numa destas manhãs pude-me aperceber que uma das crianças trouxe a sua irmã à sala e, mostrando-lhe o livro, sentou-se e começou a “ler” a história à irmã. [...] Durante os cerca de dez minutos em que estiveram a “brincar aos Jardins de Infância” aquelas três crianças desenvolveram competências ao nível da linguagem, ao nível da interação com os seus pares, brincaram ao faz-de-conta, atividade que as desenvolve «no processo de construção de significados [na medida em que procura] compreender o mundo a partir das suas representações» (Ferreira in Cadernos de Educação de Infância, nº 90:12) (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 23 de março de 2011).

A observação da rede curricular que se encontra em anexo (anexo 24) permite perceber quais os objetos que foram introduzidos nas diferentes áreas construídas, no sentido de as dinamizar para possibilitar às crianças as atividades em que pudessem fazer aprendizagens.

A introdução de novas áreas na sala, como já foi referido, obrigou a uma reorganização do espaço e, com isso, uma nova forma de organizar o grupo. Desde o primeiro dia de estágio foi possível verificar que as diferentes áreas estavam bem delimitadas e as crianças usavam colares para marcar a sua presença nas mesmas (anexo 7). No entanto, a introdução de novas áreas levou à necessidade de uma reorganização das mesmas e como tal foi pensada uma forma diferente através da qual as crianças pudessem marcar a sua presença. Assim, foram introduzidas novas tabelas (anexo10, fotografia 10) para delimitar o número de crianças por área. Desta forma, marcavam a sua presença na área não com o colar mas através do preenchimento de uma tabela o que possibilitava que quer as crianças, quer os adultos visualizassem de forma bastante rápida quem estava a frequentar determinada espaço.

Apesar de ter havido um maior investimento na dinamização das áreas construídas (anexo 24), as outras não foram esquecidas. Por exemplo, na Área da Biblioteca, foram sendo introduzidos diversos materiais manipuláveis que permitiram tornar a área mais dinâmica.

No dia a dia, após o acolhimento, as crianças tinham oportunidade de escolher entre a realização de atividades orientadas e atividades não orientadas. Apesar de muitas das atividades orientadas serem intencionalmente pensadas de forma a dar

continuidade ao projeto de sala, também havia lugar a atividades que se distanciavam da temática (anexo 24) na medida em que «(...) oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da escola, a leitura de histórias, música e outros elementos do currículo pré-escolar habitual permanecem paralelos ao trabalho de projecto» (Katz e Chard, 1997:20).

Muitas destas atividades surgiam, também dos interesses das crianças. Por exemplo, foram elas que, depois da plantação de floreiras no recreio da Instituição no Dia da Primavera, quiseram plantar flores em vasos para oferecerem às Mães, no Dia da Mãe (anexo 14, Registo Contínuo nº 1).

Por vezes, surgiam situações que se entendiam não poder ser desperdiçadas. Estas situações davam também origem a atividades que não tinham sido planeadas mas que se consideravam importantes de realizar na medida em que se deve tirar «partido das situações e oportunidades imprevistas» (Ministério da Educação, 1997:27). Durante a leitura de uma história, foi questionado o significado da palavra “flutuar”. Pensou-se, imediatamente, na oportunidade de se proporcionar ao grupo uma forma de retirarem a sua dúvida sem que fosse o adulto a explicar o significado da palavra. Assim, foi pedido às crianças que trouxessem de casa um objeto. Na manhã, colocou-se uma bacia com água e registaram-se as hipóteses dadas pelas crianças. Posteriormente, cada uma testou o seu objeto e retirou a conclusão. A atividade foi realizada com bastante agrado pelas crianças, registada e afixada na sala (anexo 10, fotografias nº 23, nº 24, nº 25 e nº 26).

Na Instituição B, a intervenção educativa era feita de quinze em quinze dias. Definidos os conteúdos a abordar e pensada a forma como todo o trabalho seria organizado para que, tal como Roldão (2010:57) refere, os conteúdos fossem aprendidos/ compreendidos por todos, no início do dia, estabelecia-se um diálogo com os alunos. Este diálogo, além de possibilitar diferentes tipos de interação e permitir a recolha de algumas informações pertinentes acerca dos alunos, era uma forma de se delinear as principais linhas de ação do dia na medida em que era dele que resultava o sumário. Este, era registado no quadro e passado, pelos alunos, no caderno diário (anexo 10, fotografia nº 11). No fundo, funcionava como uma espécie de plano do dia dado que permitia que os alunos se consciencializassem do modo como este iria decorrer.

Dado que, como já se referiu acima, a turma tinha alguma falta de regras, este momento da manhã servia também para que se negociassem os objetivos (apenas

três) que os alunos se propunham a atingir, ao nível do comportamento, para aquele dia. Estes eram escritos no quadro (anexo 10, fotografia nº 27) e mantinham-se ao longo do dia no sentido de relembrar o compromisso estabelecido com o adulto pelo que, no final do dia ou no início do dia seguinte, se fazia uma breve apreciação acerca do modo como os objetivos definidos tinham (ou não) sido cumpridos.

Terminada a escrita do sumário, iniciavam-se as atividades. Na primeiras intervenções de três dias, foi possível perceber que a turma

(...) apresenta um ritmo de trabalho lento e são pouco autónomos na realização dos trabalhos que são pedidos. Apesar de ter tentado que realizassem a ficha de trabalho de Língua Portuguesa individualmente, depois desta ter sido oralmente explorada em grande grupo, foi possível detetar dificuldades na realização de determinados exercícios. Esta situação (que é recorrente) faz com que procurem “ajuda” junto dos colegas o que se traduz em conversas paralelas. Como tal, nestas situações, acabo por optar pela realização destes exercícios oralmente e em grande grupo e registá-los no quadro para que os possam copiar. Pelo que me apercebi durante as semanas em que apenas observei a turma, esta é a metodologia a que estão habituados. Esta é uma das dificuldades que sinto e para a qual quero arranjar estratégias pois penso que o grupo tem dificuldades em trabalhar individualmente (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 16 de novembro de 2011).

Constatou-se que, por um lado, a turma estava muito dependente do professor na realização das tarefas propostas, por outro tornava-se difícil detetar quais as dificuldades sentidas pelos alunos na realização das atividades e, não menos importante, quais os alunos que efetivamente apresentavam dificuldades na concretização das mesmas.

Considerando-se que a «aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto» (Moraes, 2005:139) pensou-se numa nova abordagem, no sentido de proporcionar aos alunos atividades cuja consecução exigisse um papel individual mais ativo. Como tal, optou-se, por exemplo, por possibilitar o recurso a materiais manipuláveis na realização de determinados exercícios relacionadas com a área da matemática (anexo 10, fotografias nº 28 e 29) por se considerar que, «convenientemente orientada, a manipulação de material pelo aluno [nesta área] pode facilitar a construção de certos conceitos» (Ponte e Serrazina, 2000:116). Estes trabalhos foram pensados para serem realizados em pares, na medida em que se considerou que a interação proporcionada levava à reflexão dos próprios alunos dado que, muitas vezes, o facto de apresentarem respostas diferentes fazia com que tivessem que explorar novamente os materiais e discutir sobre a tarefa em causa.

Uma outra estratégia que se utilizou para envolver mais os alunos nas suas aprendizagens e considerando que, tal como Papert, os alunos aprendem melhor

quando conseguem relacionar a «atividade a ser aprendida com aquilo que já sabem» (Papert, 1996 cit por Moraes, 2005:141) foi a de recorrer, sempre que possível, a temáticas subordinadas aos interesses dos mesmos (anexo 13, Avaliação Semanal, 31 de outubro a 2 de novembro de 2011). No entanto, como já se referiu anteriormente, dada a existência, neste ciclo de ensino de um programa a cumprir e de conteúdos estipulados a serem abordados em cada mês, tal tarefa nem sempre era possível. Como tal, uma das formas que se encontrou para contornar esta questão foi a pensar em estratégias e atividades que permitissem abordar os conteúdos estipulados relacionando-os com os interesses/ vivências dos alunos. Por exemplo, e após a correção da ficha de avaliação sumativa de matemática ditar alguma dificuldade, por parte da generalidade do grupo, na resolução de problemas, optou-se por planificar uma atividade em torno destas questões (anexo 25). Como tal, e aproveitando o reinício das aulas após a interrupção letiva de Natal, partindo-se da leitura em voz alta da história *O rapaz que tinha zero a matemática*⁵, de Luísa Ducla Soares, foi proposto aos alunos a resolução dos problemas que iam surgindo ao longo da história. Para tal, cada um tinha à sua disposição uma ficha de trabalho (anexo 26) e, à medida que os problemas surgiam, interrompia-se a história e os alunos resolviam o problema em questão primeiro, individualmente e, depois, em grande grupo. Esta atividade permitiu não só trabalhar a compreensão oral e escrita, como também a resolução de problemas e a comunicação matemática na medida em que, nos momentos de partilha com o grande grupo, os alunos eram incentivados a partilhar a forma como tinham raciocinado ou a explicar as estratégias que tinham utilizado para resolverem a questão.

Dado que a generalidade dos alunos tinha problemas de concentração, rapidamente se percebeu que as atividades propostas não se podiam prolongar por períodos de tempo muito extensos, sendo impensável trabalhar uma determinada área curricular durante um dia inteiro. Desta forma, entendeu-se que propor ao grupo atividades interdisciplinares poderia ser uma boa opção. Como tal, sempre que foi possível, começou-se a planificar a partir de um tema o que permitia que se abordassem conteúdos de diferentes áreas curriculares num mesmo momento. A verdade é que «a organização escolar resiste [à interdisciplinaridade] porque está estruturada e pensada de outro modo» (Roldão, 2010:35). Tal é visível até pelo facto da existência de um horário estipulado para se abordarem as diferentes áreas de

⁵ História do Vasco, um rapaz que frequenta o 1º ciclo e que não gosta de Matemática. Após ter sido burlado por um amigo durante as férias de Natal perdendo, assim, algum do dinheiro que tinha recebido como presente, passou a olhar para a disciplina com outro interesse.

conteúdo (anexo 12). Como tal, não causou estranheza os primeiros comentários que foram surgindo: *ò professora, estamos a fazer Estudo do Meio ou Matemática?* No entanto, nas últimas intervenções, verificou-se que os alunos já não estranhavam estas questões e, dentro da sala de aula, já conseguiam realizar, em simultâneo diferentes atividades (anexo 13, Avaliação Semanal, 3 a 6 de janeiro de 2012).

2.4. Avaliar

A intervenção do profissional da educação não passa apenas pela observação, planeamento e ação. Ela tem de conter um outro aspeto bastante importante: a avaliação de todo o processo. Relativamente à valência pré-escolar, segundo Silva (in Ministério da Educação, 1997:27), «avaliar o processo e os feitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução». É nesta altura que,

enquanto educadores, nos interrogamos sobre aquilo que as crianças aprenderam e até que ponto o planeamento e o ensino foram responsáveis por essa aprendizagem (Siraj-Blatchford, 2004:21). Durante [o estágio na valência pré-escolar] esta interrogação esteve constantemente presente na minha cabeça (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

A verdade é que, na Instituição A, a troca de impressões entre a equipa educativa ia acontecendo ao longo do dia e, no final de cada semana, era redigida uma avaliação/ reflexão sobre a forma como a semana tinha decorrido. Também relativamente ao estágio realizado na Instituição B, e tendo em conta que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico «organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta (...)» (anexo II, ponto nº 2, alínea c do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), o mesmo caminho foi seguido no sentido de se avaliar a intervenção que ia sendo feita. Assim, após cada intervenção, a troca de impressões com a Professora Cooperante, as conversas com o Par Pedagógico e a análise da grelha de acompanhamento mensal realizado por este (anexo 27) e, ainda, os momentos de partilha aquando das reuniões de orientação tutorial, permitiam perceber aspetos importantes que ajudavam à reflexão semanal que se fazia sobre o modo como ia decorrendo todo o processo.

No entanto, [e em ambas as valências] cedo senti a necessidade de fazer esta avaliação/reflexão no próprio dia. Isto por duas razões que passo a explicar. A primeira porque senti que a memória, por vezes, me faltava e, apesar de ao longo do dia ir tomando notas sobre tudo o que considerava importante, ao final da semana acabava por já não me lembrar dessa informação. A segunda porque percebi que é importante refletir e avaliar o

mais rapidamente possível e, de preferência, ainda no momento em que as atividades (livres ou orientadas) estão a decorrer pois é nesta altura que podemos recolher evidências importantes e, assim, alterar estratégias e atividades (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

Efetivamente, tal como já foi referenciado anteriormente, durante as intervenções realizadas nas duas valências, foi possível proceder a alterações pontuais no decorrer das mesmas quer porque surgiam questões que se consideravam pertinentes (anexo 13, Avaliação Semanal, 28 de março a 1 de abril de 2011), quer porque os comportamentos dos alunos permitiam detetar evidências de que a intervenção não estava a ter o resultado esperado (anexo 13, Avaliação Semanal, 28 a 30 de novembro de 2011). Assim, a reflexão imediata, a que Schön chama de “reflexão na acção” na medida em que se trata de «pensamento que tem lugar no decurso da própria acção, sem interrupção da acção, e tem efeitos significativos imediatos sobre ela» (Gonçalves, 2010:49), dava lugar a outras estratégias para que as atividades se tornassem mais interessantes e pudessem resultar em aprendizagens significativas (anexo 13, Avaliação Semanal, 28 de março a 1 de abril de 2011 e Avaliação Semanal, 28 a 30 de novembro de 2011).

De acordo com Siraj-Blatchford (2004:38) a planificação e a avaliação funcionam em todo este processo como um ciclo contínuo. Isto porque se influenciam uma à outra.

A verdade é que ao longo [dos meses passados na Instituição A] esta foi a base da minha intervenção – planear de forma a criar um ambiente educativo atrativo e estimulante que proporcionasse às crianças atividades que lhes permitissem diferentes aprendizagens e, ao mesmo tempo, avaliar todo este processo para novamente planear novas atividades que lhes permitam realizar aprendizagens significativas. Tenho a certeza que, se alguém fora do ramo ler este trabalho vai pensar que se trata de um ciclo sem fim. No entanto, ele tem um fim: o desenvolvimento integral da criança e, como nenhuma é igual à outra é o que na, minha opinião, torna este trabalho desafiante (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011).

Esta forma de se encarar o processo interventivo como algo cíclico foi também a base de toda a intervenção na Instituição B. No entanto, consegui-lo tornou-se, por vezes, mais difícil pois o facto de se intervir de quinze em quinze dias não permitia, muitas vezes, a continuidade dos assuntos abordados.

3. Avaliação das Aprendizagens

«A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das

competências desenvolvidas» (Ministério da Educação, 2002:9). Neste sentido, e considerando «cada situação de aprendizagem como fonte de informação ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos» (Perrenoud, 2000:51), durante os estágios realizados nas duas valências, recorreu-se a diferentes tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa - na tentativa de documentar as aprendizagens conseguidas.

A avaliação diagnóstica (...) realizada pelo educador, tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito do projecto curricular de grupo (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Seguindo esta linha de pensamento, ao nível da valência em pré-escolar, procurou-se, num primeiro momento, conhecer o grupo em questão. Como tal,

fui recolhendo informação sobre o grupo em geral e sobre cada criança em particular através de conversas informais com os membros que compunham a equipa educativa, examinando os portefólios individuais de cada criança e recolhendo evidências através de observação directa (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 1 de maio de 2011)

utilizando, para tal, alguns instrumentos que serviram de diagnóstico como, por exemplo, a Lista de Verificação (anexo 17 A) utilizada para avaliar o grau de conhecimento das crianças ao nível do esquema corporal numa das primeiras sessões de movimento a que se assistiu e que, como já se referiu em pontos anteriores, permitiu não só recolher estes dados, como também serviu de base a posteriores planificações de intervenção junto das crianças.

Tal como no estágio realizado ao nível do pré-escolar, também no 1º Ciclo do Ensino Básico se recorreu à avaliação diagnóstica do grupo em questão. Desta forma, e dado que este tipo de avaliação pressupõe uma forma de «saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efetuar uma aprendizagem» (Gouveia, 2007:131), durante os primeiros dias deste estágio, os quais se destinavam à observação do grupo, foram sendo preenchidas algumas grelhas de observação no sentido de caracterizar o grupo em questão. Por exemplo, e por se tratar de um segundo ano de escolaridade, entendeu-se importante perceber em que nível de desempenho o grupo se encontrava ao nível da leitura quer em relação à dimensão do reconhecimento das palavras, quer no que respeita à dimensão da construção do significado. Para tal, recorreu-se ao preenchimento de uma Lista de Verificação (anexo 17 B). A visualização desta lista permitiu a consciencialização do nível em que os alunos se encontravam e, ao longo

do estágio, foi sendo aplicada mais vezes no sentido de se perceber a evolução de cada criança relativamente a este aspeto.

A avaliação na Educação Pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Desta forma, encarando-se a avaliação no Pré-Escolar como tendo um carácter meramente formativo, cabe ao educador a responsabilidade de ir adequando a sua ação às necessidades de cada criança e do grupo e à sua evolução. Neste sentido, tendo em conta que no Pré-Escolar a avaliação se torna num processo «que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem» (circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), na Instituição A usava-se o Portefólio de Aprendizagem como «instrumento (...) para a monitorização de evidências sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (...)» (in Projeto Curricular de Escola) na medida em que

se trata de um novo formato de avaliação que está em consonância com alguns princípios [...] orientadores do processo avaliativo [como, por exemplo,] a perspectiva holística da criança e da sua aprendizagem; o carácter contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação; a valorização da participação das crianças no seu processo educativo, [entre outros] (Sousa, 2008:18).

Tendo em conta que a «diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens (...)» (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011), ao longo deste estágio, a avaliação das crianças foi feita essencialmente com recurso à observação, na medida em que esta, na educação pré-escolar, se apresenta «como uma componente fundamental da avaliação educacional» (Parente, 2002 cit por Gonçalves, 2009:87). Assim, de acordo com as intencionalidades que iam sendo definidas, recolhiam-se evidências das aprendizagens das crianças através da utilização de diferentes tipos de registos: Registos Fotográficos que, por serem vantajosos «quando há amostragem temporal» (De Ketele, 1985:47) permitiam, por exemplo, avaliar o desenvolvimento da criança ao nível da representação da figura humana (anexo 10, fotografias nº 6 e7); Registos de Incidente Crítico que permitiam registar «comportamentos considerados importantes» (Parente in Formosinho, 2002:181) como, por exemplo, algo que revelava a aquisição de aprendizagens relacionadas com o projeto de sala (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 1), atitudes que iam tendo que nos permitiam ver

aquisições ao nível da Área de Formação Pessoal e Social (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 6) ou, ainda, as conversas informais que se iam tendo e revelavam a aquisição de algum tipo de conhecimento noutras áreas de conteúdo (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 4).

Tal como em relação ao Pré-Escolar, os normativos legais referentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico preconizam que «a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico, assume um carácter contínuo e sistémico e visa a regulação do ensino e da aprendizagem [...]» (Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro). Desta forma, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico «organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino [...] tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens» (anexo II, ponto II, nº 2 alínea a do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) e «avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização (...)» (anexo II, ponto II, nº 2 alínea h do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, e tendo em conta que

nenhum instrumento isolado só por si, poderá [fornecer todas as indicações necessárias], pelo que é preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens (Ministério da Educação, 2002:14),

tal como em relação ao pré-escolar, vários foram os instrumentos utilizados/criados com o objetivo de se avaliarem as aprendizagens dos alunos. Como tal, para todas as atividades planificadas, eram definidas estratégias avaliativas (anexo 23). Estas passavam, tal como no pré-escolar, pela utilização de Registos Fotográficos (anexo 10, fotografias nº 11 e nº 12) que serviam para documentar trabalhos realizados pelos alunos, ou pelo preenchimento de Grelhas de Observação por parte do adulto (anexo 18 B), nas quais se encontravam previamente definidos os critérios a serem avaliados. No entanto, contrariamente ao pré-escolar, nesta valência, os alunos estavam mais dependentes da figura do professor pelo que o preenchimento destas grelhas se tornava mais difícil. Desta forma, não tendo sido completamente abandonadas, optou-se, várias vezes, pelo recurso a outro tipo de instrumentos como, por exemplo, o preenchimento de grelhas de avaliação por parte dos próprios alunos (anexo 10, fotografia nº 32), o que libertava o professor e permitia obter informações pertinentes acerca da atividade realizada.

Contrariamente à valência pré-escolar, a existência, no 1º Ciclo do Ensino Básico, de um programa, onde se encontram definidos os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos, exige a utilização de instrumentos de avaliação que, a qualquer momento, permitam perceber se os mesmos se encontram consolidados. Isto faz com que se tenham que utilizar outros instrumentos de recolha de dados mais específicos desta valência. Assim, recorria-se, por vezes, à realização individual de fichas de trabalho, o que não aconteceu na valência de pré-escolar, que permitiam verificar a consolidação dos conteúdos lecionados, dado que a sua correção posterior possibilitava obter informações pertinentes (anexo 18 C) sobre as aprendizagens conseguidas. Desta forma, e como «avaliar é [...] cada vez mais, melhorar» (Gouveia, 2007:132), torna-se fundamental que o aluno vá recebendo *feedback* do seu percurso. Como tal, eram escritas pequenas notas no sentido de os ajudar a perceber o que podiam melhorar (anexo 9, fotografia nº 12). Por vezes, também com o objetivo de verificar se os conteúdos trabalhados se encontravam sistematizados, recorreu-se à construção de instrumentos pedagógicos (anexo 10, fotografia nº 30) que, em certas situações, permitiam recolher evidências das aprendizagens dos alunos sem ter de se recorrer à ficha de trabalho. Embora com menos frequência do que no Pré- Escolar, foi ainda possível recorrer à utilização de Registos de Incidente Crítico, que possibilitaram registar informações importantes sobre o desempenho de alguns alunos (anexo 16, Registo de Incidente Crítico nº 5).

Considerando-se que é «importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação [...] diversificando os métodos utilizados» (Ministério da Educação, 2002:69) foram, ainda, proporcionados momentos de comunicação através de apresentações de trabalhos realizados em grupo (anexo 10, fotografia nº 32), que permitiu não só verificar o grau de conhecimentos adquiridos, como também capacidade de comunicação dos alunos.

As conversas que, no final das manhãs, se iam tendo com as crianças que frequentavam a valência em Pré-Escolar contribuíram não só para a recolha de evidências de aprendizagens, como também para a perceção do adulto daquilo que tinham ou não gostado de fazer, das aprendizagens conseguidas permitindo, desta forma, novas pistas de intervenção. Relativamente à valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, as conversas realizadas diariamente, ao início da manhã, apesar de serem mais breves do que as realizadas na outra valência em causa, também, de alguma forma contribuíam para verificarmos aquisições de aprendizagens dado que, muitas

vezes, os assuntos abordados pelos alunos nessas conversas permitiam lembrar conteúdos já lecionados.

A visualização dos portefólios por parte das crianças é uma forma destas poderem tomar «consciência da sua aprendizagem como uma evolução de um ponto para o outro» (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008:122) pois permite-lhes a reflexão sobre o trabalho que vão realizando e, com isso, perceberem o seu progresso. Desta forma, algumas das crianças que frequentavam a Instituição A já iam tendo esta noção pelo que, por vezes, pegavam nos seus portefólios e refletiam com o adulto, o que se traduzia em momentos de grande importância na medida em que elas próprias faziam a avaliação do seu progresso (anexo 29). No entanto, a seleção das evidências a colocar nos portefólios foi feita, na maioria das vezes, pelo adulto visto que as crianças do grupo, por estarem a iniciar a sua frequência no pré-escolar, ainda não demonstravam sensibilidade para o fazer. Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, e dado que os normativos legais consideram o aluno como interveniente no processo de avaliação, bem como pelo facto de se considerar importante o desenvolvimento da «autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem» (Ministério da Educação, 2002:12), este trabalho foi sendo feito ao longo do tempo em que decorreu o estágio nesta valência, utilizando momentos formais de acompanhamento individual aos alunos.

Relativamente ao trabalho realizado, na valência pré-escolar, no âmbito do projeto de sala, optou-se por se ir fazendo a avaliação de cada área no final da construção da mesma dado que, por se tratar de um grupo de três anos, verificava-se alguma dificuldade em se lembrarem dos acontecimentos passados o que não é de estranhar na medida em que «as crianças mais novas simplesmente recordam acontecimentos que lhes causaram uma forte impressão» (Papalia, Olds e Feldman 2001: 329). Assim, no final da construção de cada área, procedia-se à avaliação da mesma. Esta, era feita, através do preenchimento de uma tabela (anexo 10, fotografia nº 32), por todos os elementos do grupo que referiam os aspetos que tinham gostado mais, os que tinham gostado menos e aquilo que ainda gostariam de aprender. Esta avaliação era posteriormente registada pelo adulto e afixada na sala. Curiosamente, no estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico houve, também, momentos em que foi possível aplicar uma tabela semelhante (anexo 10, fotografia nº 32). No entanto, neste caso, a tabela era preenchida individualmente por cada aluno. Mais uma vez, e nas duas valências em causa, os resultados destas avaliações se traduziam, também, em importantes fontes de informação, não só no que diz respeito à aquisição de

conhecimentos por parte das crianças, mas também para o adulto na medida em que é «assim [que] se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo» (Niza in Oliveira-Formosinho, 2007:135).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação sumativa assume um papel ausente no Pré-Escolar: a existência de momentos específicos que, de acordo com Cortesão (in Ministério da Educação, 2002:38) pretendem traduzir, de uma forma qualitativa, a distância a que se ficou de uma meta que se considerou ser importante de atingir. Efetivamente, durante o estágio realizado na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível assistir a alguns momentos em que se praticou a avaliação sumativa dos alunos. Apesar de não se ter tido a oportunidade de construir as fichas de avaliação que os alunos realizaram no final do período, foi possível assistir à realização das mesmas. Tal revelou-se de extrema importância na medida em que permitiu perceber a existência de algumas dificuldades por parte do grupo em relação a determinados conteúdos, dificuldades estas que vieram a ser confirmadas pela observação das fichas de avaliação, após estas terem sido corrigidas pela Professora Cooperante. Desta forma, foi possível comprovar a existência de «contaminação entre as diferentes avaliações» (Gouveia, 2007:131) na medida em que os resultados da avaliação sumativa acabaram por ter uma função de tipo diagnóstico o que permitiu, em intervenções posteriores, proceder à planificação de atividades que permitissem trabalhar novamente os conteúdos em causa (anexo 13, Avaliação Semanal, 3 a 6 de janeiro de 2012). Esta questão foi, também, possível de verificar na valência Pré-Escolar. De facto, ao longo do estágio realizado na Instituição A, por diversas vezes, o preenchimento de Grelhas de Avaliação de algumas atividades permitiu diagnosticar algumas dificuldades sentidas pelas crianças havendo, desta forma, possibilidade de se reformularem as atividades por forma a permitir o desenvolvimento integral das crianças.

«(...) habitualmente, qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto, o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas» (Ministério da Educação, 2002: 42).

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

«A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores ao longo das últimas décadas» (Moreira e Macedo, 2002:130). De facto, nos últimos anos, destaca-se a existência de um “grande salto paradigmático”⁶

na abordagem da construção do conhecimento profissional, passando-se da visão inicial dessa construção como algo exterior ao professor para o reconhecimento actual do valor do conhecimento que o professor constrói e possui a partir da sua actividade (Gonçalves, 2010:27).

Coloca-se, então, uma questão: como é que, hoje em dia, o profissional docente constrói o seu próprio conhecimento? Nóvoa (cit por Gonçalves, 2010:27) considera três dimensões fundamentais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Na mesma linha de ideias, Oliveira (1997 cit por Moreira e Azevedo, 2002:132) remete-nos para três dimensões indispensáveis a considerar no processo de desenvolvimento profissional docente: a dimensão do saber ser e do saber-tornar-se, a dimensão do saber e a dimensão do saber-fazer. Todas estas dimensões desenvolvem-se e constroem-se, de acordo com Schön (1983 cit por Moreira e Azevedo, 2002:133), «através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão».

Como tal, apresentar-se-á, neste capítulo, uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo deste estágio e que se considera que, de alguma forma, se traduziu num crescimento quer pessoal, quer profissional.

Uma das primeiras atitudes tomadas foi a de se tentar perceber de que maneira se organizavam e como funcionavam as instituições onde se estava a estagiar. Isto, por se considerar que o conhecimento do contexto educativo é indispensável para a qualidade de todo o trabalho que se possa vir fazer. Como tal, a

⁶ Montero, 2001 cit por Gonçalves, 2010:27.

análise dos documentos de autonomia e gestão das duas instituições revelou-se fundamental para o conhecimento da filosofia, das rotinas e regras pelas quais se tornava imperativo atuar durante os períodos em que durava o estágio.

Considerando-se que trabalhar numa escola significa trabalhar em conjunto com todos os elementos da comunidade educativa, a perspetiva adotada ao longo dos dois estágios pautou-se pela vontade e disponibilidade de trabalhar em equipa por se considerar este aspeto bastante relevante quer ao nível do crescimento como pessoa, quer ao nível do crescimento como profissional.

Uma das grandes interrogações que se levantam antes de iniciarmos o nosso estágio é a de saber se a pessoa que nos vai orientar, nos vai ajudar. No entanto, penso que se torna importante definir o que se entende por “ajudar”. Será que “ajudar” é fazer o nosso trabalho? Será que “ajudar” é dizer como temos que fazer o nosso trabalho? De acordo com Neves (2007:81)

falar de formação implica que esta sirva para melhorar as pessoas. Não basta portanto, formá-las segundo um perfil profissional standard, ou fornecer-lhe uma bagagem de conhecimentos, tendo em vista um posto de trabalho.

A mesma autora, citando Dewey (1965), refere que «a função da escola não deve ser um acumular de conhecimentos mas, antes, apostar no “desenvolvimento de capacidades”» (pag.81). Daqui depreende-se que “ajudar” passará por orientar, questionar e fazer questionar, apoiar e criticar (de forma construtiva) o trabalho do estagiário de maneira a que este possa desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento da sua futura atividade profissional. Foi nesta perspetiva que encarei estes estágios: a de que estava naquele local para aprender e, como tal, era isso que eu esperava da pessoa que me iria orientar, ou seja, esperava que a educadora cooperante me guiasse por forma a desenvolver as competências necessárias à minha futura atividade profissional (anexo 15, Portefólio Reflexivo, junho de 2011).

Efetivamente, considerando-se que o crescimento pessoal e, principalmente, o crescimento profissional exige que não nos isolem na nossa sala, estes estágios foram a prova do que já se conhecia através da teoria. Isto porque, em ambos os estágios,

desde cedo senti que na sala onde me encontrava a estagiar se vivia um clima de cooperação. De facto, houve sempre uma grande empatia entre os elementos que constituíam a equipa educativa [e, no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre a Professora Cooperante e o Par Pedagógico] e penso que esta empatia foi, sem dúvida, a pedra basilar do meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional da educação, na medida em que desde sempre pude participar ativamente nas atividades da sala, expor ideias, tirar dúvidas, refletir conjuntamente, entre outros. Foi possível trabalhar em equipa e as ideias e sugestões eram ouvidas, debatidas, postas em prática e ponderadas (anexo 15, Portefólio Reflexivo, junho de 2011).

De acordo com Roldão,

a segunda característica definidora de qualquer profissão é o seu saber específico, sem o domínio do qual a actividade não pode ser exercida. Na profissão docente, este saber [...] consiste na mobilização de todos esses saberes, [ou seja], o domínio dos conhecimentos científicos e o dos conhecimentos metodológicos em todo de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno (2010:47,48).

Desta forma, torna-se imperativo que qualquer profissional da educação articule a teoria com a prática. Como tal, crê-se, em primeiro lugar, indispensável o domínio dos conteúdos das áreas que leciona por se considerar que tal nos traz a segurança necessária ao papel de líderes de um grupo. Assim, destaca-se, aqui, a qualidade da formação que se teve nos anos iniciais deste percurso, a cujos apontamentos e bibliografia se recorreu, várias vezes, ao longo destes estágios no sentido de relembrar/consolidar conteúdos teóricos anteriormente apreendidos. No entanto, não se pode deixar de testemunhar, neste trabalho, as primeiras impressões de chegada ao terreno, quando qualquer um de nós se questiona sobre toda a teoria aprendida e sobre o modo como vai relacioná-la com a prática.

Uma das maiores surpresas que tive nestes primeiros dias relacionou-se com a dinâmica vivida na sala dos três anos. Já sabia que no Colégio se trabalhava segundo os pressupostos da metodologia do projeto. No entanto, estava expectante na medida em que, conhecendo a teoria, tinha algumas dificuldades em perceber de que modo crianças tão novas conseguiriam trabalhar de acordo com os propósitos desta metodologia. Isto porque, enquanto adultos tendemos sempre a ver a criança como um ser frágil, alguém que temos de proteger e a quem temos de dar tudo mas, efetivamente, pude constatar que as crianças, mesmo as de três anos, conseguem ser bastante autónomas. Posso dizer que, ao fim de uma semana de estágio, as minhas preocupações se revelaram infundadas na medida em que o grupo com quem estou a trabalhar, não só é, na generalidade, extremamente autónomo como tem um projeto de sala bem definido, fazendo com que eu própria já tivesse que estudar temáticas relacionadas com o projeto para conseguir responder às questões por eles colocadas (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 20 de fevereiro de 2011).

A verdade é que, ao fim de uma semana, um grupo de crianças de três anos conseguiu mostrar que é importantíssimo dominar a teoria, que não se pode ser um bom profissional sem dominar os conteúdos, mas que também não se pode ser um bom profissional se não se tiver, também, vontade de aprender. E esta aprendizagem só faz sentido se ligar a prática à teoria. Neste caso particular, estudou-se as temáticas relacionadas com o projeto na medida em que se considerou que o educador tem o papel de um facilitador de aprendizagens. Outros casos houve, em que a necessidade de ligar a prática à teoria implicava a resolução de situações que se pretendiam mudar.

Noto que a turma apresenta um ritmo de trabalho lento e são pouco autónomos na realização dos trabalhos que são pedidos. Apesar de ter tentado que realizassem a ficha de trabalho de Língua Portuguesa individualmente, depois desta ter sido explorada oralmente em grande grupo, foi possível detetar dificuldades na realização de determinados exercícios. Esta situação (que é recorrente) faz com que procurem “ajuda” junto dos colegas o que se traduz em conversas paralelas. Como tal, nestas situações, acabo por optar pela realização destes exercícios oralmente e em grande grupo e registá-los no quadro para que os possam copiar. Pelo que me apercebi durante as semanas em que apenas observei a turma, esta é a metodologia a que estão habituados. Esta é uma das dificuldades que sinto e para a qual quero arranjar estratégias pois penso que o grupo tem dificuldades em trabalhar individualmente (anexo 13, Avaliação Semanal, 14 a 16 de novembro de 2011).

Assim, de maneira a se ultrapassar as dificuldades que iam surgindo, e que levantavam questões acerca da prática pedagógica, procurava-se apoio em bibliografia específica, traduzido em reflexões escritas e compiladas num portefólio pessoal, como forma de descobrir novas maneiras de pensar e que, de alguma maneira, permitissem solucionar as dificuldades levantadas. A esta procura de respostas em fundamentação teórica juntavam-se as reflexões feitas em grupo nos momentos de orientação tutorial, nos quais se levantavam questões que, muitas vezes, acabavam por ser comuns a todos os presentes.

Durante esta semana, o que mais me chamou a atenção foi ter reparado que os alunos, quando voltam à sala depois do almoço, vêm bastante agitados: falam alto, demoram mais tempo a se sentar e a se concentrar nas tarefas propostas. Esta questão fez-me pensar no tipo de atividades que poderão ser mais apropriadas para o período da tarde (anexo 15, Portefólio Reflexivo, 12 de outubro de 2011).

Perceber que estas questões eram comuns aos restantes elementos da equipa, não raras vezes, acabava por se transformar num momento de conforto na medida em que se percebia que não se estava sozinho neste percurso. E, mais uma vez, se destaca a importância do incentivo à reflexão por parte dos orientadores, no papel de pessoas mais experientes, à reflexão conjunta com os restantes elementos de equipa feita, muitas vezes, em situações informais fora do espaço escolar. Também contribuíam para tal os seminários que se foram tendo ao longo dos dois estágios e que, de alguma forma, se tornavam em excelentes momentos de partilha.

Quando, há cinco anos atrás, se iniciou a licenciatura em *Educação Básica*, o objetivo principal seria, no futuro, o exercício da profissão docente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que tendo-se já contactado com este contexto educativo se tinha a ideia pré-concebida de que seria mais aliciante e desafiante trabalhar com crianças desta faixa etária. No entanto, os estágios realizados ao longo da licenciatura permitiram conhecer o mundo do Jardim de Infância despertando, desde o primeiro

estágio, o interesse por este contexto. Efetivamente, pouco se conhecia acerca do trabalho dos Educadores de Infância e, pelo que se foi vendo ao longo dos estágios realizados, esta valência tornou-se igualmente desafiante e surpreendente à semelhança daquilo que já acontecia em relação ao ensino básico.

Como tal, considera-se que foi uma mais-valia a frequência de um mestrado que abarca as duas valências, na medida em que permitiu verificar que a docência, em ambos os casos, exige uma preparação sólida e uma dedicação total. Esta exigência resulta da necessidade de dispor de competências de cariz generalista, de forma a que se esteja preparado, convenientemente, para as diferentes dimensões da docência. Foi nesse sentido que se evoluiu nos dois estágios, pois a convivência com duas realidades distintas permitiu perceber que competências são necessárias para desenvolver a atividade em cada uma das valências.

De facto, considerando-se cada criança/aluno como um ser único, com diferentes ritmos de aprendizagem, percebeu-se que a docência generalista faz todo o sentido quando se entende que o mesmo profissional pode acompanhar as mesmas crianças ao longo de vários anos, podendo respeitar os seus diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem. Além disso, este mestrado permitiu, também, constatar que, apesar de se estar perante duas valências diferentes, a partir do momento em que se consideram as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento e que se entende o papel do profissional docente como o promotor/facilitador de aprendizagens junto das mesmas, só faz sentido falar em profissional generalista na medida em que, em ambas as valências, todo o seu trabalho assentará no observar, planear/planificar, agir/intervir e refletir sobre todo o seu processo de intervenção de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Foi um percurso longo, de muito trabalho mas também um caminho de muitas conquistas e de enorme crescimento pessoal e, acima de tudo, profissional, que possibilitou a consciencialização de uma nova imagem do que é ser um profissional da educação. Contudo, tem-se consciência de que ainda há muito caminho a percorrer e que a construção da profissionalização é algo a desenvolver ao longo de toda a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios realizados, enquanto aluna do mestrado em *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* tiveram como objetivo propiciar uma experiência prática nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de co-docência, que permitisse a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, através da partilha de experiências, com o intuito de se desenvolverem competências quer a nível pessoal, quer a nível profissional, no âmbito da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a possibilitar a preparação para se poder assumir, no futuro, a responsabilidade de orientar um grupo de crianças/ alunos.

No sentido de se alcançar tal objetivo, promoveu-se um modelo de trabalho assente na reflexão em que o processo de formação é suportado na «construção pessoal de atitudes e saberes, protagonizando, assim, um papel central neste processo» (Oliveira,1992:15), sendo que, «o poder é, de certa forma, partilhado entre os intervenientes na supervisão, competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor» (Oliveira,1992:15). Por outras palavras, os contextos educativos em que se desenvolveram estes estágios propiciaram «situações educativas (...) únicas, caracterizadas pela sua particularidade» (Oliveira, 1992:15), permitindo refletir profundamente sobre elas, sobre a sua importância e consequências, o que levou a um amadurecimento pessoal e profissional. Neste processo, destacou-se a importância do papel das Orientadoras Cooperantes e das Supervisoras no constante incentivo à reflexão.

Apesar de se sentir que os momentos destinados à prática pedagógica foram breves, o que exigiu uma rápida integração no contexto, considera-se ter-se conseguido crescer como pessoa e, principalmente, como profissional docente. O conhecimento dos dois contextos, através da análise documental, foi determinante no sentido de se atuar, desde os primeiros dias, em conformidade com os valores emanados pelas mesmas, tendo-se colaborado de maneira efetiva na dinâmica institucional sempre que tal foi possível. Desde sempre se procurou manter uma postura correta com todos os elementos da comunidade educativa, considerando-se que houve uma integração plena, sendo evidência disso a confiança e a autonomia que rapidamente se adquiriu. Destaca-se, como limitação, o pouco contacto que, nalgumas situações, se teve com os Encarregados de Educação na medida em que se

considera serem elementos importantes para o processo de conhecimento das crianças/alunos.

Tendo-se encarado, incessantemente, esta experiência como uma grande oportunidade de aprender a ser docente tanto na área da Educação de Infância, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, torna-se evidente que estes estágios influenciaram toda a forma de perspetivar o conceito de educar. Os primeiros dias nos dois contextos não se afiguraram fáceis porque, diariamente, as novidades eram tantas que parecia impossível observar tudo. No entanto, à medida que os dias avançavam, com a ajuda dos Orientadoras Cooperantes e das Supervisores foram-se descobrindo estratégias no sentido de melhor articular/conciliar as situações que iam acontecendo nas diferentes salas com a teoria já conhecida. Desta forma, aperfeiçoaram-se técnicas de observação, elaboram-se registos e recolheram-se evidências de maneira a reunir a informação necessária para que se pudesse perceber as necessidades do grupo e de cada criança em particular.

Todo este processo permitiu, de facto, perceber que a intencionalidade do profissional de educação é o suporte de todo o processo ensino-aprendizagem na medida em que todas as atividades propostas têm que ter sempre uma intencionalidade, caso contrário, não terão o efeito desejado: o de possibilitar às crianças/ alunos momentos desafiantes, dentro ou fora da sala, para que estes possam construir aprendizagens significativas. Como tal, e sempre que foi possível, respeitaram-se os princípios de aprendizagem ativa e participativa das crianças/alunos. Foi evidente a preocupação, ao longo dos estágios realizados, em propor atividades que tivessem em conta os interesses e necessidades dos dois grupos e de cada criança em particular, em ouvir as crianças/alunos e esclarecer as suas dúvidas, em avaliar todas as intervenções, no sentido de melhorá-las, e em recolher evidências das aprendizagens e dos progressos de cada criança. Como tal, tem-se a perfeita consciencialização de que se não se tivesse passado por esta experiência certamente não se iria atribuir, no futuro, tanta importância a esta questão.

Concluída esta fase, considera-se que foi conhecendo e vivenciando todos os passos do processo de intervenção educativa nos diferentes contextos que se adquiriram/ melhoraram, significativamente, as competências necessárias a que, no futuro, se possa assumir a função de profissional com habilitação para a docência generalista. Se há algo que se leva bem presente é que ser um Educador de Infância é mais do que ser aquela pessoa que “toma conta de” e ser um Professor do 1º Ciclo

do Ensino Básico é mais do que aquela pessoa “que ensina alguma coisa”. Ser profissional docente, nos dois casos, é ser alguém que tem que estar sempre a atento às necessidades do grupo e como nenhum grupo é igual a outro e nenhuma criança é igual a outra, é este facto que torna todo este trabalho desafiante. Como tal, considera-se que é uma profissão em que se tem de continuar a aprender e, depois desta experiência, essa aprendizagem fará sentido não só através da reflexão diária, mas num contínuo exercício reflexivo, partilhando ideias e experiências com colegas. Uma contínua aprendizagem que envolva o saber ser, o saber fazer e o saber estar.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDS, Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill.
- BELL, Judith (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- BELTRÁN, Francisco (2003), “A Escola como Experiência Social” in *Pedagogias do Século XX* (2003), Porto Alegre, Artmed Editora S.A.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (2010), *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- BRAMÃO, Maria Breatriz; GONÇALVES, Daniela; MEDEIROS, Paula (2006), “Rotinas na Aprendizagem” in *Cadernos de Estudo*, nº4, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- BRAZELTON, T. Berry; SPARROW, Joshua, D. (2006), *A Criança dos três aos seis – o Desenvolvimento Emocional e os Comportamentos*, Lisboa, Editorial Presença.
- CABANAS, José Maria Quintana (2002), *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto, Edições Asa.
- CRAVEIRO, Clara (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- DE KETELE, Jean Marie (1985), *Observar para Avaliar*, Coimbra, Almedina.
- GONÇALVES, Daniela; RAMALHO, Rui (2009), *O (e)Portefólio Reflexivo como Estratégia de Formação*, in [<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/35>], disponível em 26 de janeiro de 2012.
- 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.
- GONÇALVES, Isabel (2009), *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*, Penafiel, Editorial Novembro.
- GOUVEIA, João (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didáticos para Formadores*, Braga, Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- MAIA, João Sampaio (2008), *Aprender ... Matemática do Jardim de Infância à Escola*, Porto, Porto Editora.
- MATURANA, Humberto (2002), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- MORAES, Maria Cândida (2005), *O Paradigma Educacional Emergente*, São Paulo, Papirus.
- MOREIRA, António; MACEDO, Elizabete (org) (2002), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto, Porto Editora.
- NIZA, Sérgio, “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de Participação*, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação*, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA, Lúcia, “O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores”, *Cadernos Cidine*, número 1, Novembro de 1992, p 13 a 21.
- PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos e FELDMAN, Ruth Duskin (2001), *O Mundo da Criança*, São Paulo, McGraw – Hill.
- PARENTE, Cristina, “Observação: um Percorso de Formação, Prática e Reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PINHEIRO, Ana (et al) (2007), “O Educador como Prático Reflexivo” in *Cadernos de Estudo* nº 6, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- PONTE, João Pedro; Serrazina, Lurdes (2002), *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*, Lisboa, Universidade Aberta.
- QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUT, Luc (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

- ROLDÃO, Maria do Céu (2010), *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- ROCHA, Filipe (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Livraria Estante Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000), *Portefólios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (coord.) (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora Lda.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (1998), *Ensinado Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.
- SOUSA, Maria Jesus (2008), “Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância” in *Cadernos de Educação de Infância nº 84*, Agosto de 2008.
- VASCONCELOS, Teresa (1997), *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa, “Etnografia: Investigar a Experiência Vivida” in LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (orgs.) (2006), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora.
- VILAPLANA, Eric (2003), “A Escola Cooperativa” in *Pedagogias do Século XX*,(2003) Porto Alegre, Artmed Editora S.A.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei nº 43/ 2007, de 22 de Fevereiro

Despacho Normativo nº1/ 2005, de 5 de Janeiro

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011

ANEXOS

ANEXO 1

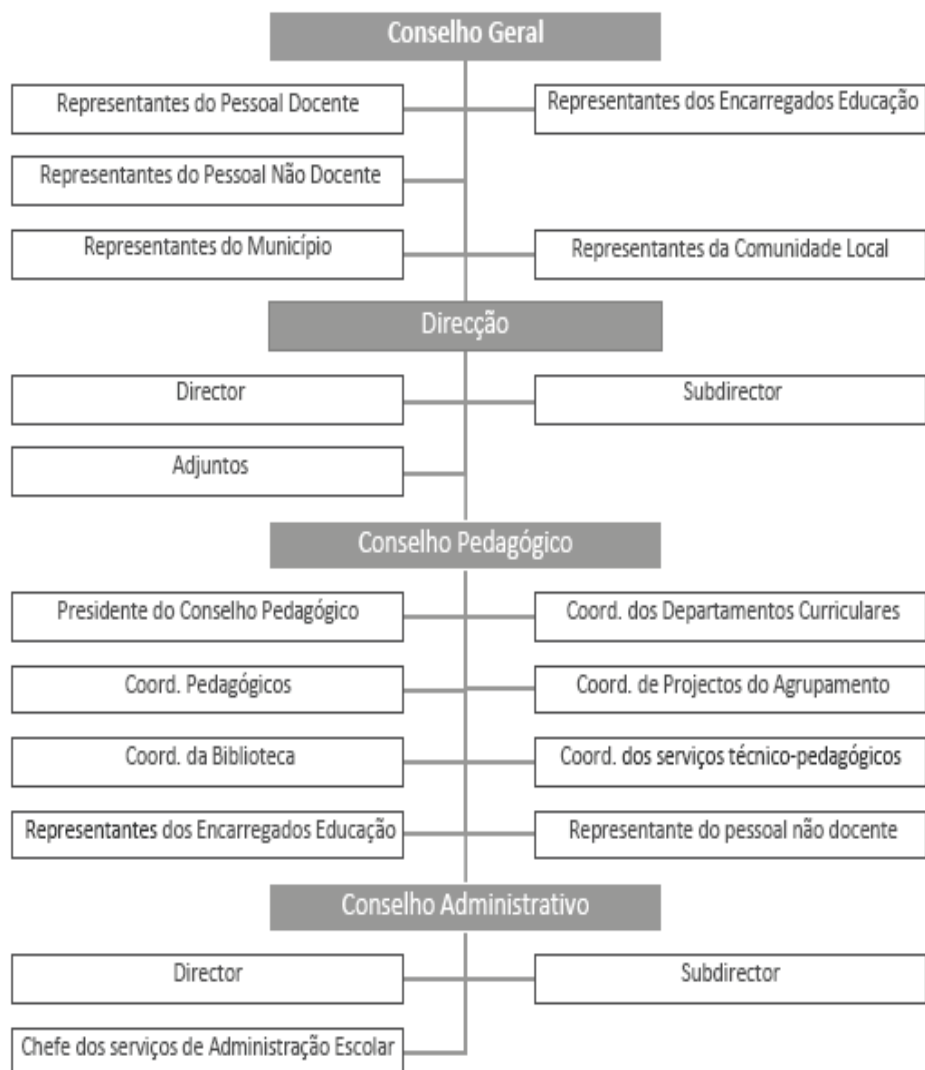
INSTITUIÇÃO A - DESCRIÇÃO DO ORGANIGRAMA E
RESPECTIVAS FUNÇÕES E RESPONSABILIDADES DE CADA
DEPARTAMENTO

A Direção da Instituição, órgão que assegura a gestão formativa, pedagógica, cultural, científica e financeira, é constituída pela Coordenadora Provincial - religiosa da Congregação que representa oficialmente a Instituição Titular do Colégio - a quem cabe o «exercício global do centro educativo (...) e, entre outras funções, a nomeação dos responsáveis dos vários órgãos e departamentos da Escola» (in Regulamento Interno, p.5) - e pelo Diretor Pedagógico, nomeado pela primeira. A este compete, entre outros, «representar o centro educativo em todos os assuntos que a Direção entenda necessário; coordenar todas as atividades do Colégio com o PROJETO EDUCATIVO, o PLANO CURRICULAR DE ESCOLA, o PLANO ANUAL DE ATIVIDADES e o REGULAMENTO INTERNO; aprovar as propostas de planificações, critérios de avaliação, manuais escolares e materiais didáticos dos vários departamentos; promover e coordenar a renovação pedagógica-didáctica» (in Regulamento Interno, p.5). A Direção da Instituição é, ainda, complementada pelos Coordenadores do Jardim de Infância do 1º, do 2º e do 3º Ciclos e pelo Coordenador do Serviço de Psicologia, ambos nomeados pela Coordenadora Provincial. Aos primeiros, sendo estruturas de acompanhamento dos diferentes níveis de ensino, compete «coordenar, supervisionar e avaliar todas as actividades destes níveis de ensino, atendendo às suas especificidades, [bem como] dirigir e acompanhar tudo o que diz respeito ao pessoal docente afecto a estes níveis de ensino» (in Regulamento Interno, p.6); o Coordenador dos Serviços de Psicologia tem como principais funções «a promoção e coordenação de actividades de intervenção psicológica, responsabilizando-se pelo planeamento, execução e avaliação das intervenções [de forma a garantir] a adequação das mesmas à problemática referenciada e o seu enquadramento no contexto pedagógico e educacional dos alunos, tendo sempre em atenção a coordenação destas com as restantes iniciativas das equipas pedagógicas e com os seus princípios orientadores» (in Regulamento Interno, p. 8). A estrutura organizacional a Instituição é ainda complementada por outros órgãos de coordenação nomeados pelo Diretor Pedagógico. Destes órgãos fazem parte o Conselho de Pastoral, constituído pelo Coordenador de Pastoral, pela Direção, pelos professores de Formação Cristã e Catequistas e por um representante dos professores do 1º Ciclo e dos Educadores de Infância e cujas competências passam por, primordialmente, «impulsionar e animar a acção pastoral no centro educativo, com a colaboração dos pais, alunos e demais agentes de acção educativa na concretização do Projeto Educativo» (in Regulamento Interno, p.18); o Conselho de Turma, constituído por todos os professores de uma turma do 1º, 2º ou 3º ciclos, que garante o desenvolvimento de medidas que visem o

acompanhamento, integração, formação e avaliação dos alunos no ambiente escolar, bem como apreciar as questões pedagógicas de cada turma; o Conselho de Directores de Turma, de Professores do 1º Ciclo e de educadores de Infância constituídos «respectivamente pelo conjunto de Directores de Turma, Coordenador dos 2º e 3º Ciclos e Director Pedagógico; pelo conjunto dos Professores do 1º Ciclo, Coordenador do 1º Ciclo e Director Pedagógico; pelo conjunto de Educadores de Infância, Coordenador do Jardim de Infância e Director Pedagógico» (in Regulamento Interno, p.15) e cujas competências passam por contribuir para a elaboração e revisão do PROJETO EDUCATIVO, do REGULAMENTO INTERNO, do PLANO ANUAL DE ATIVIDADES, bem como definir estratégias de ação que promovam a interação da escola com a comunidade educativa; o Conselho de Coordenadores dos Departamentos Curriculares, «órgão de orientação educativa para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico [cujá responsabilidade passa por] prestar apoio à Direcção do Colégio nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da implementação do Projecto Curricular de Turma, de actividades e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação do pessoal docente» (in Regulamento Interno, p.18); e do Conselho de Delegados dos Pais, constituído pelos Pais de cada turma dos diferentes níveis de ensino e que tem um papel consultivo, colaborando com a Direcção na reflexão sobre temas ou questões (relacionados com a vida da escola) e por aquela propostos» (in Regulamento Interno, p.18).


ANEXO 2

ORGANIGRAMA DA INSTITUIÇÃO B



ANEXO 3

GRELHA DE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS
DIVERSOS DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A AÇÃO
EDUCATIVA DA INSTITUIÇÃO A

IDEÁRIO	PROJETO EDUCATIVO	PROJETO CURRICULAR ESCOLA	REGULAMENTO INTERNO	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	EVIDÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a dimensão do serviço para que a pessoa viva a sua vocação cristã no mundo; promovendo a justiça e a solidariedade que constrói a paz e uma sociedade justa e fraterna (p.11). 	<ul style="list-style-type: none"> (...) educação tem uma dimensão e uma finalidade integradora e globalizante: ela visa a formação e a promoção integral do indivíduo, da pessoa, como ser único [e deve] estar radicada na fé, na pedagogia do evangelho e na própria pedagogia de Jesus Cristo. Ela deve basear-se nos valores e intuições pedagógicas [preconizados pela filosofia religiosa da instituição] (p.29). 	<ul style="list-style-type: none"> (...) queremos para todos e cada um o saber, o saber ser, o saber fazer (p.4). Esta educação deve basear-se nos valores e intuições pedagógicas [preconizados pela filosofia religiosa da instituição havendo uma clara valorização do ser e não do ter (...), do autodomínio, da serenidade, do respeito por si e pelos outros, da disponibilidade (...)] (p.4). (...) um espaço formador de valores humanos e intelectuais (...) (p.5) (...) a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (p.11). 	<ul style="list-style-type: none"> Cada aluno tem o direito a ser amado e respeitado integralmente (p.21). Cada aluno tem o direito a ser ouvido antes de ser responsabilizado (p.21). 	<ul style="list-style-type: none"> Semana de [santo padroeiro da instituição] – dar a conhecer a vida de ... (p. 11). Início da caminhada Quaresmal – promover a preparação para a festa da Páscoa, para o acolhimento de Jesus ressuscitado (p.12) Eucaristia de final de ano letivo – ação de graças pelo ano letivo (p.19). 	<ul style="list-style-type: none"> Na terça-feira, como era o último dia do mês de Maio, realizou-se a Celebração Mariana. Todas as crianças que frequentam o colégio participaram nesta celebração sendo que se realizou uma procissão seguida de uma breve oração no ginásio grande (in AVALIAÇÃO SEMANAL, 30 de maio a 3 de junho de 2011). Durante esta semana, celebrou-se a Semana [do Santo Padroeiro da Instituição]. Desta forma, foram planificadas algumas atividades relacionadas com a vida [do Santo Padroeiro da Instituição]. (...) Ainda na segunda-feira, foram lidos às crianças alguns episódios da vida de [...]. Antes de se iniciar a leitura dos mesmos, e com o intuito de motivar as crianças, a Educadora mostrou ao grupo uma imagem de barro de [...] (in AVALIAÇÃO SEMANAL, 28 de fevereiro a 4 de março de 2011). Na sala há uma área destinada à promoção da vivência espiritual das crianças e à estimulação do seu contacto com a vida de Jesus: o Cantinho das Coisas Bonitas. 
<ul style="list-style-type: none"> (...) num processo de formação permanente que envolve todas as dimensões da pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> Concebemos a educação [...] como a atenção individualizada e personalizada ao relativamente 	<ul style="list-style-type: none"> (...) tendo sempre como enfoque e ponto de partida os interesses e motivações dos alunos, tomando, por 	<ul style="list-style-type: none"> O educador deve desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos 	<ul style="list-style-type: none"> Dia da Música – Casa da Música – incentivar o gosto pela música; dar a conhecer diferentes estilos/ instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> Semanalmente, a equipa educativa reúne para planificar. Nestas reuniões, partindo das observações que iam fazendo e dos interesses manifestados pelas crianças, pensávamos em atividades a propor ao

<p>(...) (p.8).</p>	<p>crescimento de cada aluno com a finalidade de promover a sua autonomia e sentido de responsabilidade, favorecendo o seu espírito crítico, a sua competência, a sua capacidade de intervenção e de fazer opções em função do bem comum (p.29).</p>	<p>isso, as suas aprendizagens significativas (p.3).</p> <ul style="list-style-type: none"> (...) se sintam implicados [os alunos] nas situações de aprendizagem, as considerem interessantes, participem na sua escolha (...) (p.3). (...) dar oportunidade à criança de contactar com novas situações que se tornam ocasiões de descoberta e exploração do mundo (p.11) (...) que, pensamos e constatamos, valoriza a criança como um ser capaz e competente para resolver problemas (...) (p.12). (...) o espaço está organizado com o objetivo de criar diferentes possibilidades às crianças [...] permita a sua autonomia (...) (p.15). (...) Pensamos que uma rotina estável é essencial para a criança, pois só assim é que esta consegue orientar-se autonomamente, sem estar totalmente dependente do adulto (p.16). O portefólio envolve a criança no seu processo de aprendizagem, assim como na avaliação do seu próprio trabalho (p.17). (...) pretende-se que 	<p>conscientes e participativos numa sociedade democrática (p.51).</p> <ul style="list-style-type: none"> O educador deve promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade de cada aluno, ajudando-a a descobrir, progressivamente, os seus interesses, aptidões e capacidades (p.51). 	<p>musicais (p.3);</p> <ul style="list-style-type: none"> Semana da Alimentação – promover uma alimentação diversificada e equilibrada (p.4). S. Martinho – Jogos Tradicionais – Reconhecer e valorizar tradições populares (p.6). Dia Mundial da Ciência – Parque da Ciência – estimular o pensamento científico; despertar o gosto por experiências científicas (p.7). 	<p>grupo, delineaámos intenções pedagógicas com o objetivo de proporcionar as aprendizagens pretendidas e escolhimos estratégias para pormos em prática essas mesmas atividades de maneira a irmos ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (in PORTEFÓLIO REFLEXIVO - Breve reflexão sobre a minha forma de planificar e avaliar a intervenção do grupo).</p> <ul style="list-style-type: none"> Na terça-feira foi proposta às crianças a realização da experiência Flutua ou Não Flutua? Esta atividade surgiu na sequência de uma questão colocada pelas crianças na semana anterior e, assim, a equipa educativa considerou ser proveitosa a realização da experiência com o intuito das crianças perceberem a existência de objetos que flutuam na água e de objetos que não flutuam na água (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 4 a 8 de abril de 2011). Na quarta - feira o grupo fez uma visita de estudo ao Jardim Zoológico com o intuito de conhecer aspetos relacionados com os animais que vivem na selva, nomeadamente em relação aos seus hábitos alimentares (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 4 a 8 de abril de 2011). Neste momento, o seu interesse era outro: o grupo queria uma nova área e esta, certamente iria permitir novas brincadeiras. E o interesse em “despachar” a casinha da sala era tanto que no dia das mudanças, apesar de termos pedido apenas a ajuda de quatro elementos do grupo, espontaneamente os outros vieram ajudar o que fez com que a arrumação dos materiais se tivesse feito em menos de metade do tempo que tínhamos previsto (in PORTEFÓLIO REFLEXIVO – Sai da sala a “Área da Casinha”).
<p>CONVERSA INFORMAL COM O R.V. 9 de junho de 2011 Sala dos 3 anos Duração: 5'</p>					
<p>Na quinta-feira, fui passar a manhã à sala dos três anos. Durante o período de atividades, encontrava-</p>					

			<p>estas áreas estejam naturalmente interligadas, articulando-se entre si de forma a construir um processo de ensino e a aprendizagem global e não estanque (p.12).</p>			<p>me sentada na Área do Desenho. Algumas crianças estavam a desenhar. O R.V. dirigiu-se para a Área. Perguntei-lhe:</p> <p>Estagiária: - <i>Enião, o que têm feito nestes dias em que não vim?</i></p> <p>R.V.: - <i>Olha! Fizemos muitas coisas!</i></p> <p>Estagiária: - <i>Mas o quê?</i></p> <p>R.V.: - <i>Olha, muita coisa! Sabes que eu cresci?</i></p> <p>Estagiária: - <i>A sério? Como sabes?</i></p> <p>R.V.: - <i>Vi no meu portefólio. Queres ver?</i></p> <p>Estagiária: - <i>Claro!</i></p> <p>O R.V. foi buscar o seu portefólio. Abriu – o e folheou-o. Parou no desenho da figura humana.</p> <p>- <i>Olha! Eu aqui era pequenino. Olha como eu fazia os bonecos. Agora vê como eu já cresci. Já faço assim (aponta para o novo desenho da figura humana) e até pus estas calças. São dos "Gormiti". Acho que tu nunca as viste porque eu nunca as trouxe. Já devem estar para lavar.</i></p> <p>Comentário: esta conversa permitiu-me perceber que o R.V. já é capaz de refletir sobre a evolução do seu trabalho.</p> <p>• <i>O grupo decidiu que a pintura da raia seria feita pela A., pelo A.S. e pelo T. dado que estes tinham faltado na semana anterior e, como tal, ainda não tinham participado na construção da raia (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 21 a 25 de fevereiro de 2011).</i></p>
						<p>• Semanalmente, a Equipa Pedagógica do JI reunia-se com o objetivo de avaliar as atividades que tinham decorrido durante a semana. Além disso, planeavam-se, também, atividades futuras e todos os participantes se sentiam à vontade para sugerirem estratégias que considerassem pertinentes ao desenrolar das mesmas. Também nessas reuniões se distribuíam tarefas a serem realizadas pelos diferentes</p>
						<p>• <i>Encontro da Comunidade Educativa – receber os diversos elementos da comunidade educativa; apresentar o tema anual (p.1).</i></p> <p>• <i>Festa de despedida do verão – promover um momento de encontro e</i></p>
						<p>• Cada aluno tem o dever de colaborar em todas as atividades que a Escola propõe (p.21).</p> <p>• Cada aluno tem o dever de participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas pela</p>
						<p>• (...) pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, nomeadamente as crianças e toda a equipa pedagógica [da Instituição A] que com elas trabalha diretamente: Educadora, Auxiliares, Estagiárias e</p>
						<p>• (...) uma comunidade educativa unida e verdadeiro espírito de família e de serviço, que trabalha de forma coerente e organizada a partir de valores e regras comuns; [...] de cujo relacionamento se</p>
						<p>• (...) o empenho em fazer da comunidade um espaço de crescimento, de pessoas, de comunicação, de responsabilidade na missão comum (p.8).</p> <p>• <i>Criar um ambiente e um projeto que,</i></p>

<p>envolvendo a família, leve a pessoa, progressivamente, a tomar consciência de si e a adquirir segurança, desenvolvendo a inteligência (...), a vontade (...), a afetividade (...)(p.9).</p>	<p>baseiam na frontalidade, sinceridade, lealdade e confiança mútua; onde a partilha de experiências, a competência de trabalhar em equipa e a efetiva implementação de projetos são de interdisciplinares uma realidade (...)(p.29).</p>	<p>toda a Comunidade envolvente (p.13). •(...) uma organização que privilegia o trabalho cooperativo entre todos os elementos de uma comunidade educativa (p.3).</p>	<p>escola (p.22). • O educador deve criar com os restantes colegas um bom ambiente de trabalho, inter-ajuda, cooperação e são convívio, extensivo aos alunos e restantes elementos da comunidade educativa (p.51). • O pessoal não docente deve estabelecer um bom relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa (p.54).</p>	<p>convívio dos alunos, depois das férias do verão (p.1). • Convívio de Natal – promover o encontro convívio de todos os colaboradores da comunidade educativa (p.8).</p>	<p>elementos da equipa. • Na sexta-feira realizou-se a Festa de Carnaval. Após o reforço do pequeno-almoço, todas as crianças do JI foram levadas para o Hall onde decorreu um desfile de máscaras. Crianças e adultos presentes (Educadoras, Auxiliares, Estagiárias e até o Porteiro) foram convidados a desfilar na passadeira vermelha (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 28 de fevereiro a 4 de março de 2011). • A meio da manhã, as crianças da sala dos 5 anos B vieram até à nossa sala para nos cantar uma canção que tinham feito e que se relacionava com os Descobrimientos (tema do projeto de sala) (in DIÁRIO DE BORDO, segunda-feira, dia 21 de fevereiro de 2011).</p>
<p>• Criar um ambiente e um projeto que, envolvendo a família, leve a pessoa, progressivamente, a tomar consciência de si e a adquirir segurança (...)(p.9)</p>	<p>• Esta visão de educação supõe também uma interação e cooperação com as famílias dos nossos alunos [...]uma relação de abertura construtiva, na certeza de termos um “projeto” comum que é a vida de cada aluno; uma relação frontal, colaborante, flexível, de coerência e firmeza; uma relação que privilegia o diálogo, a clareza e a cooperação (p.9).</p>	<p>• (...) também uma interação e cooperação particular com as famílias dos nossos alunos (...) (p.5). • O Portefólio é construído progressivamente através da recolha, realizada pela criança, pelo educador e/ou pais, de material/ informação pertinente sobre o seu desenvolvimento ou aprendizagem (p.17).</p>	<p>• Para que haja um efetivo sucesso educativo, é decisiva a participação e colaboração dos pais ou encarregados de Educação e uma estreita ligação e diálogo entre estes e o centro educativo (p.54). • Os Pais ou encarregados de Educação têm o direito de receber informações sobre a vida escolar do educando (...) (p. 55). • Os Pais ou encarregados de Educação têm o dever de respeitar o Ideário, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual.</p>	<p>• Reunião de Pais dos novos alunos do JI – desenvolver hábitos de colaboração e articulação entre família/ criança/ JI; informar e responsabilizar os pais pela ação educativa do JI (p.1). • Reunião de Pais - desenvolver hábitos de colaboração e articulação entre família/ criança/ JI; informar os pais sobre o trabalho realizado (p.12). • Dia da Família – fomentar a importância da família; estreitar laços de união entre escola e família (p.16). • Apresentação do Projeto de sala – apresentar o resultado do Projeto aos Encarregados de Educação (p. 16).</p>	<p>• Ainda durante a semana recebemos a visita da mãe da E. Como é dentista, veio à sala dos três anos falar sobre a higiene oral (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 16 a 20 de maio de 2011). • A semana iniciou-se com a comemoração do Dia da Mãe. Desta forma, todas as Mães foram convidadas a tomar um café e comer uma fatia de bolo no hall juntamente com os seus filhos. Posteriormente, sempre guiadas pelas crianças, escreveram uma mensagem no mural e dirigiram-se à sala para receber as lembranças feitas pelas crianças (in AVALIAÇÃO SEMANAL, semana de 2 a 6 de maio de 2011).</p>

ANEXO 4

GRELHA DE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS
DIVERSOS DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A AÇÃO
EDUCATIVA DA INSTITUIÇÃO B

PROJETO EDUCATIVO		PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA	REGULAMENTO INTERNO	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	EVIDÊNCIAS
VALORES FUNDAMENTAIS	PRIORIDADES EDUCATIVAS				
<ul style="list-style-type: none"> Integração social e igualdade de oportunidades. Respeito pelos outros e aceitação da diferença. Solidariedade e cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão social. Sucesso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe um Departamento de Educação Especial (DEE) que se materializa num conjunto de recursos humanos e de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada aos problemas sentidos pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEE) (p.8). Decorrente da avaliação sumativa realizada no fim do 1º período, será aplicado um Plano de Recuperação aos alunos que indicarem dificuldades de aprendizagem que possam comprometer o seu sucesso escolar final, o mesmo acontecendo aos alunos que, no decurso do 2º período, nomeadamente até à interrupção do Carnaval, revelarem dificuldades semelhantes (p.9). (...) ao longo do ano lectivo, proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento curricular, e de natureza lúdico-cultural (p.5). 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular (p.5). Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos (p.5). O aluno tem direito a usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem-sucedidas (p.32). O aluno tem direito a beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> Receção às crianças e alunos do Centro Escolar: Acolhimento/Conhecimento / Apresentação - conhecer o espaço/escola e as suas regras de funcionamento; motivar os alunos e famílias para as aprendizagens escolares (p.29). NATAL: sensibilizar para a solidariedade e para a paz (p.33). Dia Escolar da Não Violência e da Paz: dar a conhecer os direitos e deveres das crianças, tendo em conta os direitos/deveres do "outro" (p.33). 	<p>• Não se tendo verificado, ao nível da Língua Portuguesa, uma evolução significativa no percurso de aprendizagem do J.M., durante o primeiro período, decidiu-se que este será observado pela professora do Ensino Especial a fim de se detetarem eventuais dificuldades de aprendizagem e de se traçar um plano de recuperação no qual se definam estratégias e atividades que possibilitem lhe aprendizagens mais bem sucedidas.</p> <p>Registo de incidente crítico 12 de dezembro de 2011 Sala de aula</p> <p>Ao início da manhã, a L. levantou o braço e, quando a Professora a autorizou a falar, a L. começou:</p> <p>L: Ontem fui a um lar onde tem meninos e meninas que foram abandonados pelos pais e levei roupa que já não me servia.</p> <p>Logo o J. levantou o braço e começou a falar:</p> <p>J: A minha mãe embrulhou alguns brinquedos que eu já não uso para dar aos pobrezinhos. E eu dei um que ainda adorava.</p> <p>Professora: J, não são "pobrezinhos"! São meninos cujos pais têm dificuldades monetárias e não têm tanto dinheiro para poder comprar presentes. Qualquer um de nós pode, a qualquer altura, passar por dificuldades destas. Olha, e deste um brinquedo que ainda adoravas? Como te sentiste?</p> <p>J: Eu fiquei um bocadinho triste porque ainda adorava mas também fiquei um bocadinho feliz</p>

		<p>escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo (p.33).</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno tem o dever de contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos (p.36). • O aluno tem o dever de participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais actividades organizativas que requeriram a participação dos alunos (p.36). • Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional (p.5). • O aluno tem direito a usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (p.32). 		<p>porque estes meninos não têm muitos brinquedos e assim vão ter um presente. Professora: Então, ficaste mais satisfeito. Foste solidário e partilhaste os teus brinquedos com outras crianças que não têm e assim fizeste com que outros meninos também fiquem felizes.</p> <p>Comentário: Com este registo pude-me aperceber que, quando se proporciona, são abordadas temáticas respeitantes à participação dos alunos na vida cívica de forma solidária.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) <i>Durante a manhã, o Coordenador entrou na sala para informar os alunos que se estavam a encontrar muitos pacotes de leite e sumo no chão da escola e, como certamente não queriam estudar numa escola que tivesse mau ambiente deveriam colocar os pacotes dentro dos caixotes do lixo, zelar por aqueles que não o faziam e, em último caso, informar um auxiliar o professor da sala (in DIÁRIO DE BORDO, 3 de outubro de 2011).</i> • Sempre que se proporcionou, os alunos saíram do espaço escolar no sentido de contactarem com novas situações de descoberta (ex. visita de estudo à “Fábrica de Conservas Pinhais”; ida ao teatro: visualização do musical “Ilha da Fantasia”).
--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina, limpeza e hábitos saudáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de convivência e disciplina. • Cultura cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Projecto de Educação para a Saúde, pretende dinamizar actividades que promovam a saúde individual e/ou colectiva de todos os que fazem parte da comunidade educativa articulando as iniciativas entre os diferentes ciclos de escolaridade. As áreas prioritárias são: Alimentação e Actividade Física, Sexualidade e Violência em Meio Escolar (p.6). 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno tem direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa (p.32). • O aluno tem o dever de tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, e vestir-se e calçar-se adequadamente ao espaço escolar (p. 35). • O aluno tem o dever de zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correcto dos mesmos, nomeadamente não arremessar objectos no interior e para o exterior (p. 35). 	<ul style="list-style-type: none"> • "Projecto Recolha de Tampinhas de Plástico": desenvolver a consciência ecológica contribuindo para uma plena cidadania, na comunidade educativa envolvente (p. 29). • Dia da Alimentação: Promover o convívio entre a comunidade escolar; Criar hábitos de alimentação saudáveis (p. 30). 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala, há sempre um garrafão dentro do qual as crianças vão colocando tampas de plástico. Quando fica cheio, é substituído por outro. • Com o objetivo de se assinalar o Dia Mundial da Alimentação, construímos uma Roda dos Alimentos para ser colocada na sala. Através desta atividade, forma trabalhadas as questões que remetem para hábitos de alimentação saudável. • Durante o primeiro período, foram trabalhados conteúdos relativos à saúde do corpo e higiene corporal). • Durante a manhã, o Coordenador entrou na sala de aula para informar os alunos que se estavam a encontrar muitos pacotes de leite e sumo no chão da escola e, como certamente, estes não queriam estudar numa escola "porca", deveriam assar a colocar os pacotes dentro dos caixotes do lixo, incentivar aqueles que não o faziam a adotar estes hábitos e, em último caso, informar um auxiliar ou professor da sala.
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia. • Responsabilidade. 		<ul style="list-style-type: none"> • O aluno tem o dever de ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das actividades escolares (p.35). • O docente tem o dever de relacionar-se com as crianças/ alunos de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (p. 53). 		<ul style="list-style-type: none"> • A determinada altura, entrou um grupo de alunos na sala. A professora lembrou que o horário de entrada era às 9:00 horas e que os alunos o deveriam cumprir pois, desta forma, ficavam em desvantagem perante aqueles que chegavam no horário correto (in DIÁRIO DE BORDO, 4 de outubro de 2011). • (...) depois, e após verificar que um dos alunos tinha a capa das fichas de trabalho muito desorganizadas, lembrou a forma como deveriam ter a sua capa de fichas organizadas (in DIÁRIO DE BORDO, 3 de outubro de 2011). • Os alunos entraram na sala e dirigiram-se aos seus lugares. [...] a M. C. distribuiu os cadernos diários. Após todos se sentarem, a

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura como fonte de conhecimento. 		<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • (...) através de estratégias de animação/promoção da leitura na biblioteca e na sala de aula. Todas as escolas promovem uma "Semana da Leitura" e feita do livro (p.6). • A Dinamização Cultural da Biblioteca realiza-se através de actividades, das quais se destacam: Hora do Conto, Hora da Pesquisa, Requisição domiciliária de livros Oficinas de Expressão Plástica, Expressão Motora, Expressão Musical e Expressão Dramática (p.6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Semana da Leitura: Feira do Livro Usado – promover o gosto pelos livros; estimular a leitura de obras integrasi, divulgar a literatura diversificada; divulgar autores portugueses contemporâneos. 	<p>Professora apresentou uma nova aluna: a A.C. [...] pediu à I. que, juntamente com a C, se dirigissem a uma auxiliar para lhe pedirem que trouxesse para a sala mais uma mesa e três cadeiras.</p> <p>Posteriormente, iniciou a aula tratando de algumas questões práticas: em primeiro lugar, questionou os alunos acerca das fichas que tinham levado para preencher/ assinar durante o fim de semana: depois, e após verificar que um dos alunos tinha a capa das fichas de trabalho muito desorganizadas, relembrou a forma como deveriam ter a sua capa de fichas organizadas. Após [...] escreveu o sumário no quadro e pediu aos alunos que o registassem no caderno. [...] A pós ter disponibilizado tempo para as crianças copiarem o sumário para o caderno, a Professora leu o texto em voz alta. De seguida, pediu aos alunos que descrevessem a ilustração que acompanhava o texto pedindo-lhes que a relacionassem com o texto [...] a turma foi dividida em dois pequenos grupos no sentido de se conseguirem ritmos diferentes. O dia terminou com o preenchimento da grelha de comportamento (in DIÁRIO DE BORDO, 3 de outubro de 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente iniciou a leitura em voz alta do primeiro capítulo do livro "Amilcar, consertador de búzios". Terminada a leitura, a Professora questionou alguns alunos sobre qual a parte que mais teriam gostado e voltou a ler algumas partes para relembra alguns pormenores que estes tinham esquecido (in DIÁRIO DE BORDO, 4 de outubro de 2011) • (...) a estagiária desafiará os alunos para que comecem a ler um livro. Como trabalho de casa, os alunos deverão escolher um livro que gostassem de ler. Como, normalmente, não temos tempo para ler um livro num só dia a estagiária informará os alunos de que existem objetos - marcadores de livro – que permitem marcar as pausas que vamos fazendo. Desta
--	---	--	---	---	--	--	---

<p>•Trabalho em equipa.</p>	<p>•Co-responsabilização da família.</p>	<p>Os Projectos Pedagógicos, a desenvolver ao longo do ano lectivo terão como finalidade sensibilizar e mobilizar todos os intervenientes (alunos, professores, famílias, assistentes operacionais, instituições culturais e sociais, autarquias...) contribuindo desta forma para a dinamização e valorização quer individual, quer colectiva (p.9).</p> <p>• No 1ºCiclo é o professor titular de turma o responsável pela organização e gestão das áreas curriculares não disciplinares, de forma clarificada, no PCT (p.8).</p>	<p>• Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (p.6).</p> <p>• O docente tem o dever de promover o envolvimento da criança / aluno em actividades e em projectos da iniciativa da criança / aluno, do grupo, do Agrupamento e da comunidade (p.53).</p>	<p>• Apresentação aos Encarregados de Educação e aos professores dos resultados dos rastreios e dos questionários realizados no ano anterior (p. 28).</p> <p>• Dia de S. Martinho: Magusto: reviver a tradição do S. Martinho de forma lúdica e criativa; conhecer o significado deste dia festivo; envolver a comunidade em actividades pedagógicas; promover o convívio entre todos os alunos, professores e auxiliares (p. 31).</p> <p>• Realização de trabalhos alusivos ao Natal: promover o convívio entre a Comunidade Educativa (p.33).</p>	<p>forma, desafiá-los-á a construir um marcador de livros para utilizarem no livro que venham a ler (in DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE, 31 de Outubro de 2011).</p> <p>• Após cada turma ter feito compotas, realizou-se a "Feira das Compotas". Os pais foram convidados a vir à Escola para comprarem as compotas realizadas pelos alunos.</p> <p>• Os pais vão contribuindo na realização das atividades da sala enviando, pelos alunos, o material que vai sendo pedido (ex: folhetos de supermercado, para a construção da Roda dos Alimentos; caixas de ovos, para a realização da Árvore de Natal; frascos de vidro para colocar a compota, ...).</p> <p>• No sentido de dar à Escola um ambiente mais natalício, os alunos de todas as salas realizaram trabalhos alusivos ao Natal para serem colocados nas paredes da escola.</p>
-----------------------------	--	--	--	---	---



Conclusões:

A leitura da grelha de análise comparativa entre os diversos documentos que fundamentam a ação educativa da Instituição A permite verificar a existência de complementaridade entre os mesmos. Os objetivos propostos são promovidos não só através de atividades desenvolvidas ao longo do ano e propostas no P.A.A., como também em diversos momentos dentro e fora da sala.

ANEXO 5

GRELHA DE ANÁLISE COMPARATIVA DOS
DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A AUTONOMIA DAS
DUAS INSTITUIÇÕES AO NÍVEL DAS SEGUINTE
DIMENSÕES:

- FORMA COMO A EDUCAÇÃO É PENSADA;
- PAPEL DO PROFESSOR/ EDUCADOR;
- PAPEL DA COMUNIDADE EDUCATIVA;
- PAPEL DOS PAIS/ ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.

DIMENSÕES CONSIDERADAS	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	CONCLUSÕES
<p>FORMA COMO É PENSADA A EDUCAÇÃO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a dimensão do serviço para que a pessoa viva a sua vocação cristã no mundo; promover a justiça e a solidariedade que constrói a paz e uma sociedade justa e fraterna (Ideário, p.11). (...) educação tem uma dimensão e uma finalidade integradora e globalizante: ela visa a formação e a promoção integral do indivíduo, da pessoa, como ser único [e deve] estar radicada na fé, na pedagogia do evangelho e na própria pedagogia de Jesus Cristo. Ela deve basear-se nos valores e intuições pedagógicas [preconizados pela filosofia religiosa da instituição] (Projeto Educativo p.29). (...) queremos para todos e cada um o saber, o saber e o saber fazer (Projeto Curricular Escola, p.4). (...) do respeito por si e pelos outros, da disponibilidade (...) (Projeto Curricular Escola p.4). (...) um espaço formador de valores humanos e intelectuais (...) (Projeto Curricular Escola p.5) (...) a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Projeto Curricular Escola p.11). (...) dar oportunidade à criança de contactar com 	<p>Valores fundamentais no Projeto Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Integração social e igualdade de oportunidades. Respeito pelos outros e aceitação da diferença. Solidariedade e cooperação. Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos (Regulamento Interno, p.5). O aluno tem direito a usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (Regulamento Interno, p.32). (...) ao longo do ano lectivo, proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento curricular, e de natureza lúdico-cultural (Projeto Curricular de Escola, p.5). 	<ul style="list-style-type: none"> Valores preconizados são muito semelhantes: solidariedade, respeito por si e pelo outro, cooperação, disponibilidade, entre outros. O ato educativo é pensado no sentido de proporcionar a formação integral da criança em todos os aspetos, se bem que, na Instituição A essa formação passa, também, pela dimensão religiosa. Necessidade de se proporcionarem diferentes experiências para o desenvolvimento integral dos alunos. <p>Instituição A:</p>  <p>Como as crianças queriam saber onde e como nasciam alguns legumes e frutos, fomos com elas à horta das Irmãs.</p> <p>Na quarta - feira o grupo fez uma visita de estudo ao Jardim Zoológico com o intuito de conhecer aspetos relacionados com os animais que vivem na selva, nomeadamente em relação aos seus hábitos alimentares (in Avaliação - semana de 4 a 8 de Abril).</p> <p>Instituição B: Visita de Estudo à Fábrica de Conservas Pinhais.</p>  

	<p><i>novas situações que se tornam ocasiões de descoberta e exploração do mundo (Projeto Curricular de Escola, p.11)</i></p>		
<p>PAPEL DO EDUCADOR / PROFESSOR.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (...) num processo de formação permanente que envolve todas as dimensões da pessoa (...) (Ideário, p.8). O educador deve promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade de cada aluno, ajudando-a a descobrir, progressivamente, os seus interesses, aptidões e capacidades (Regulamento Interno, p.51). (...) tendo sempre como enfoque e ponto de partida os interesses e motivações dos alunos, tomando, por isso, as suas aprendizagens significativas (Projeto Curricular de Escola, p.3). 	<ul style="list-style-type: none"> O docente tem o dever de relacionar-se com as crianças/ alunos de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (Regulamento Interno, p. 53). 	<ul style="list-style-type: none"> Nos dois contextos o papel do educador/ professor é encarado como alguém que cria condições para favorecer o desenvolvimento da criança. No entanto, na Instituição A refere-se que esse desenvolvimento deve ter sempre como enfoque e ponto de partida os interesses e motivações dos alunos, tomando, por isso, as suas aprendizagens significativas (Projeto Curricular de Escola, p.3) o que vem na linha da metodologia de trabalho utilizada. Esta atividade surgiu na sequência de uma questão colocada pelas crianças na semana anterior e, assim, a equipa educativa considerou ser proveitosa a realização da experiência com o intuito das crianças perceberem a existência de objetos que flutuam na água e de objetos que não flutuam na água (in Avaliação – semana de 4 a 8 de Abril). <p style="text-align: right;">EGISTO CONTÍNUO N.º 6</p> <p style="text-align: center;">7 de Abril de 2011 Sala dos 3 anos (manta) Duração: 10'</p> <p>Educadora: O que é que vocês querem fazer ... (levantar-se e vai buscar uma folha de papel e a cesta dos marcadores). Volta a sentar-se na manta: Educadora: Vamos ver o que querem saber sobre os animais da selva para a nossa sala. Começa a desenhar uma tabela na folha de papel. A. S.: Leão. Educadora: Leão. Então vamos lá ver. Começa a desenhar T.: É um gato. T.: Não! É um leão T.. A. M. sabe fazer Educadora: Pronto, leão e agora: A. S.: Macaco. T.: Macaco com pau. Educadora: O macaco tinha um pau porque era no filme porque os macacos não andam com paus (continua a desenhar). L.: Pinguim. T.: Pinguim não há! Pinguim não há! Educadora: Mais? A. S.: Pantera negra. B. M.: A avestruz, M. A. S.: E ela lá a bater na grade? Educadora: E mais?</p>

			<p>M.: Hipopótamos T.: Hipopótamos na água. A. S.: Tem muita água. Educadora: Já está. Estagiária: Falta algum animal? A. S.: Sim. E.: O pato. T.: O pato não! Educadora: Vocês pensam bem! Estes são os animais que vocês vão fazer para a selva. A. S.: E o dos picos? Estagiária: O dos picos? Como se chamava o animal dos picos? Quem se lembra? A. C.: Porco-espinho. Educadora: Ouçam bem. De todos os animais que viram ontem no Jardim Zoológico, de todos os animais que viram hoje ali no filme... A. S.: O porco-espinho. T.: O porco-espinho. Educadora: Querem fazer o porco-espinho? Todos: Simmm. T.: O porco-espinho não é da selva. Educadora: Ora vamos lá ver: vocês querem o leão, o macaco, a pantera, a avestruz, o hipopótamo... A. S.: A zebra! Educadora: Ninguém se lembrou da zebra! T.: a comer... A. M.: E falta a girafa. Ô M., agora onde vais fazer a girafa (já não havia espaço no papel)? Educadora: Pois já não cabe. Só se tiráramos algum animal e pusemos a girafa. O que acham? T.: Tiramos o leão. R.: Não! A. S.: Eu quero a <i>popota</i>. Educadora: Vamos combinar assim: vamos votar primeiro. Depois o animal que tiver menos meninos tira-se e pomos a girafa. Maria, de todos os animais qual é o que tu queres saber (...) Escolheram fazer o macaco 1 menino, escolheram fazer a pantera 4 meninos, escolheram a avestruz 2 meninos, escolheram fazer o hipopótamo 4 meninos, escolheram fazer a zebra 1 menino. Quais são os animais que os meninos escolheram menos? M.: A zebra. Educadora: Muito bem Maria! A zebra e quem mais? M.: O macaco. Educadora: Muito bem, Maria, a zebra e o macaco. Então entre o macaco e a zebra qual é que vai sair para entrar a girafa?</p>
<p>PAPEL DA COMUNIDADE EDUCATIVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (...) o empenho em fazer da comunidade um espaço de crescimento de pessoas, de comunicação, de responsabilidade na missão comum (Ideário, p.8). (...) uma comunidade educativa unida e verdadeiro espírito de 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em equipa (valor definido como fundamental no Projeto Educativo). Os <i>Projectos Pedagógicos</i>, a desenvolver ao longo do ano lectivo terão como finalidade sensibilizar e mobilizar todos os intervenientes (alunos, 	<ul style="list-style-type: none"> Apesar de ambas as instituições reforçarem a necessidade do papel da comunidade educativa, verificou-se, na instituição A maior participação a este nível. <p>Instituição A: Atividades Propostas no Plano Anual de Atividades que pressupõem o envolvimento da comunidade educativa: - Encontro Comunidade Educativa; - Celebração de início de Ano; - Dia Mundial do Sorriso; - Dia do Professor;</p>

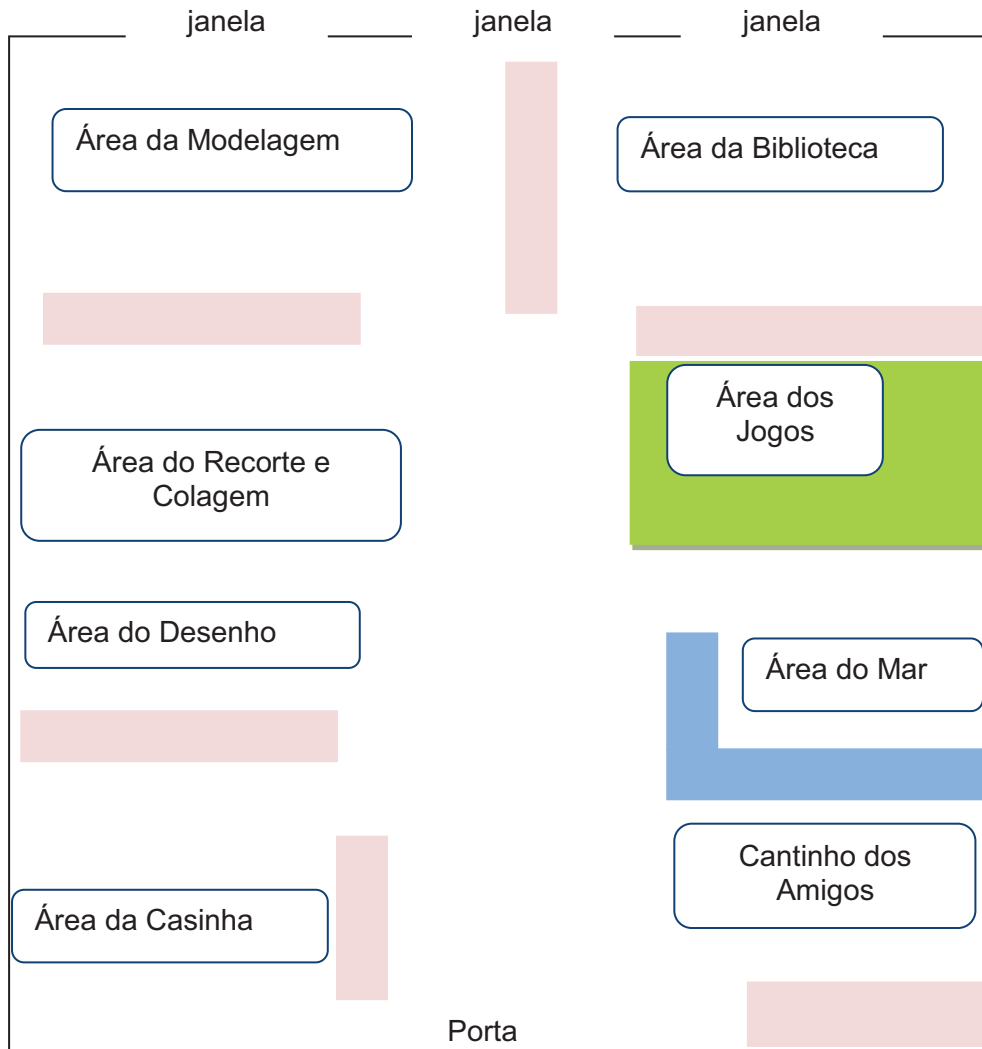
	<p>família e de serviço (Projeto Educativo, p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none"> (...) pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, nomeadamente as crianças e toda a equipa pedagógica [da Instituição A] que com elas trabalha diretamente: Educadora, Auxiliares, Estagiárias e toda a Comunidade envolvente (Projeto Curricular de Turma, p.13). (...) uma organização que privilegia o trabalho cooperativo entre todos os elementos de uma comunidade educativa (Projeto Curricular de Turma, p.3). 	<p>professores, famílias, operacionais, instituições culturais e sociais, contribuindo desta forma para a dinamização e valorização quer individual, quer colectiva (Projeto Curricular Escola, p.9).</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (Regulamento Interno, p.6). 	<ul style="list-style-type: none"> Semana da Alimentação – Prova de pratos vegetarianos; Semana das Missões e Erradicação da Pobreza; Início da caminhada de Advento; Árvore de Natal; Celebração de Advento; Convívio de Natal; Eucaristia de Natal; Dia de Reis; Cantar as Janeiras; Semana de Oração pela Unidade dos Cristãos; Oração pela Unidade dos Cristãos; Início da Caminhada Quaresmal; Eucaristia de Páscoa; O Futuro Começa Aqui (exposição); Encerramento do ano letivo; <p>Instituição B: Atividades Propostas no Plano Anual de Atividades que pressupõem o envolvimento da comunidade educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comemoração do Dia de São Martinho; Natal; Carnaval; Dia Mundial da Floresta; Páscoa; Festa de Final de Ano;
<p>PAPEL DOS PAIS/ ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Criar um ambiente e um projeto que, envolvendo a família (...) Ideário, p.9). Esta visão de educação supõe também uma interação e cooperação com as famílias dos nossos alunos [...] uma relação de abertura construtiva (...) (Projeto Educativo, p.9). (...) também uma interação e cooperação particular com as famílias dos nossos alunos (...) (Projeto Curricular de Escola, p.5). Para que haja um efetivo sucesso educativo, é decisiva a participação e colaboração dos pais ou 	<ul style="list-style-type: none"> Co-responsabilização das famílias (prioridade educativa definida no Projeto Educativo). Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa (Regulamento Interno, p.6). 	<ul style="list-style-type: none"> Ambas as Instituições atribuem um papel significativo à família. Instituição A: Participação dos pais nas atividades de sala de aula.  <p>- (...) todas as Mães foram convidadas a tomar um café e comer uma fatia de bolo no hall juntamente com os seus filhos. Posteriormente, sempre guiadas pelas crianças, escreveram uma mensagem no mural e dirigiram-se à sala para receber as lembranças feitas pelas crianças (in Avaliação – semana de 2 a 6 de maio).</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividades Propostas no Plano Anual de Atividades com o intuito de envolver as famílias: Reunião de Pais novos alunos J1 (3 Anos e 4/5 Anos); Família: Missão (lm) possível; Dia dos Avós – Lanche com Avós; Convívio de Natal; Concerto de Reis;

	<p><i>Encarregados de Educação e uma estreita ligação e diálogo entre estes e o centro educativo</i> (Regulamento Interno, p.54).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Reunião de pais 3 e 4/5; - Dia do Pai; - Dia da Mãe; - Apresentação Projeto 5 Anos; - Dia da Família; <p>Instituição B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação dos pais nas atividades da sala de aula: envio de materiais para realização de algumas atividades como, por exemplo, caixas de ovos para a construção da árvore de natal da sala. - Vinda dos pais à Escola (Feira das Compotas). <p>Atividades Propostas no Plano Anual de Atividades com o intuito de envolver as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Receção às crianças e alunos no centro escolar (Conhecer o espaço/escola e as suas regras de funcionamento: Motivar os alunos e famílias para as aprendizagens escolares); - Natal; - PNL / Semana da leitura / Feira do Livro/ Dia do Autor Português;
--	---	--	---

ANEXO 6

PLANTA DA SALA DOS 3 ANOS

(FEVEREIRO DE 2011)




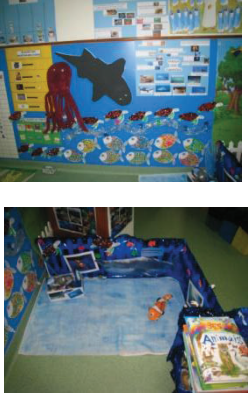

Estantes

Manta

ANEXO 7

DESCRIÇÃO DAS ÁREAS DA SALA

(FEVEREIRO DE 2011)

ÁREA	DESCRIÇÃO	REGISTO FOTOGRÁFICO
Cantinho das coisas bonitas	Área destinada à promoção da vivência espiritual das crianças e à estimulação do seu contacto com a vida de Jesus.	
“Área do Mar”	A área surgiu no âmbito do projeto de sala e contém réplicas de animais (de plástico ou de peluche) do mar, um jogo sobre, alguns livros sobre animais que vivem no mar e o “Nemo” (peixe da sala).	
Jogos	Nesta área encontram-se jogos adequados à idade das crianças. Todo o material está arrumado numa estante. Esta área possui, ainda, um tapete e é nela que se faz, diariamente, o acolhimento das crianças.	

<p>Biblioteca</p>	<p>A área da biblioteca possui uma estante com livros relacionados com o interesse e a faixa etária das crianças. Possui, ainda, uma mesa com quatro cadeiras e almofadas para as crianças se sentarem. Existe, também, um fantocheiro e um baú com vários fantoches. A biblioteca está isolada da sala por duas estantes.</p>	
<p>Modelagem</p>	<p>A área contém uma mesa e quatro cadeiras, bem como uma estante onde se encontram vários materiais (plasticina, pasta de modelagem, formas, instrumentos para trabalhar os diferentes materiais, entre outros).</p>	
<p>Desenho</p>	<p>Esta área contém quatro mesas com oito cadeiras, bem como estantes onde se encontram dispostos vários materiais (diferentes tipos de papel, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tintas, pincéis, tesouras, cola, entre outros).</p>	 
<p>Casinha</p>	<p>Situada à entrada da sala, a área da casinha é composta por vários objetos que permitem a realização do jogo simbólico: três bonecos, carrinho de bebê, diferentes peças de vestuário e acessórios, uma mesa e quatro cadeiras, armários, fogão, frigorífico, máquina de lavar, tábua e ferro de engomar, alimentos de plástico, louça de plástico, um estendal, entre outros.</p>	  

ANEXO 8

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO (SALA DOS 3 ANOS)

(LISTA DE VERIFICAÇÃO BASEADA NA DECA CHECKLIST)

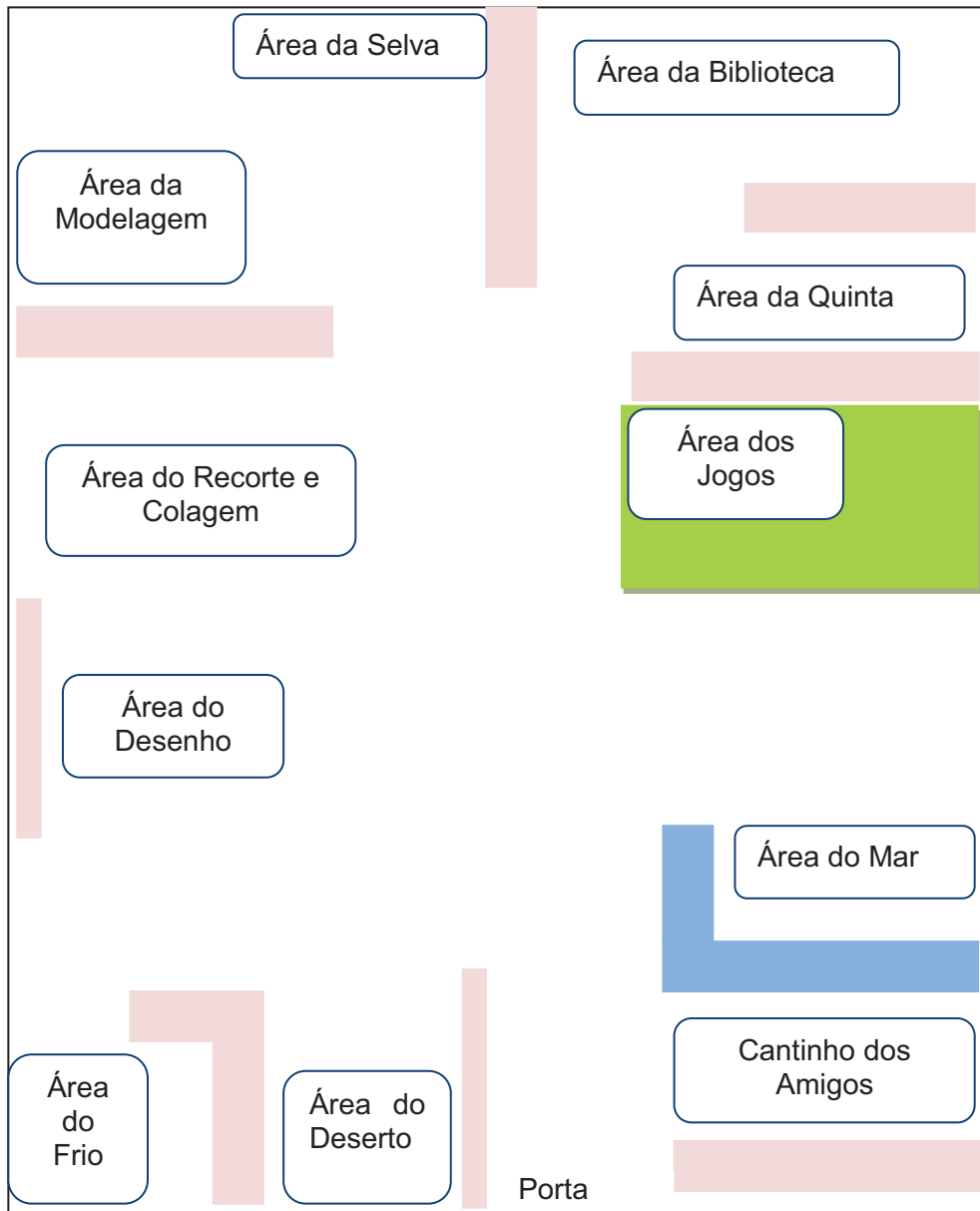
S	N	Registo fotográfico	Evidências
<p>✓O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade.</p>			<p>"Pensamos que o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas ajudam as crianças a ver quais são as suas opções já que cada área oferece um conjunto de oportunidades de trabalho (Forneiro, 1988)." (Projecto Curricular de Escola, p.14)</p>
<p>✓ As áreas estão bem delimitadas e são de fácil acesso.</p>			<p>" (...) cada uma está devidamente identificada com recurso ao código escrito (...)" (Projeto Curricular de Escola p.14). As áreas da sala encontram-se delimitadas por painéis ou mobiliário baixo, o que permite a visualização das crianças que se encontram na área.</p>
<p>✓Os materiais e os brinquedos estão dispostos de forma a estarem ao alcance das crianças.</p>			<p>" Se o espaço está organizado com o objectivo de criar diferentes possibilidades de desenvolvimento às crianças, tem de ser um espaço que permita a sua autonomia: o mobiliário e os materiais devem ser acessíveis, para que elas possam usá-los sozinhas." (Projecto Curricular de Escola , p.15). Os diferentes materiais contidos nas diversas áreas encontram-se ao alcance das crianças o que possibilita que estas os utilizem sem terem que recorrer constantemente ao adulto.</p>

<p>✓ Os objetos e materiais são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras, a explorar e a exprimir os seus sentimentos.</p>			<p>“(…) procuramos que existam nas salas do Jardim de Infância áreas diversificadas e com vários materiais que permitem e sugerem, em cada uma a realização de diferentes actividades (...) (p. 15).</p>
<p>✓ Existe um sistema simples que limita o número de crianças que pode frequentar a área</p>			<p>“(…) contendo também alguma forma simbólica de identificação do número de crianças que podem estar aí a trabalhar.” (p.14)”. Cada área possui um número específico de colares. As crianças colocam um colar sempre que vão frequentar determinada área.</p>

ANEXO 9

PLANTA DA SALA DOS 3 ANOS

(MAIO DE 2011)



Estantes

Manta

ANEXO 10

REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Fotografias nº 1 e nº 2

Sala do 2º A



Fotografia nº 1 – Disposição da sala do 2º A.



Fotografia nº 2 – Organização da sala durante a realização de uma atividade em pequeno grupo.

Fotografias nº 3, nº4 e nº 5

Sala dos 3 anos – desempenho ao nível da motricidade

fina



Fotografia nº 3 – Prensão do lápis.



Fotografia nº 4 – Prensão do pincel.



Fotografia nº 5 – Utilização da tesoura.

Fotografias nº 6 e nº 7

Sala dos 3 anos - evolução do desenho da figura humana



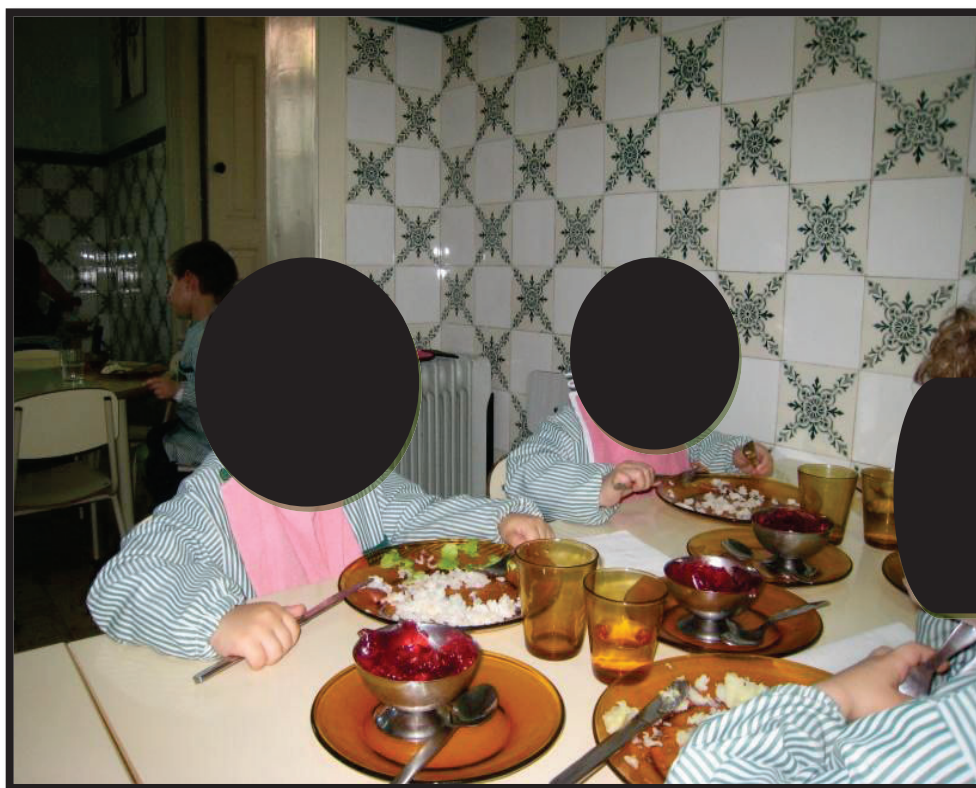
Fotografia nº 6 – R.V., fevereiro de 2011.



Fotografia nº 7 – R.V., junho de 2011.

Fotografia nº 8

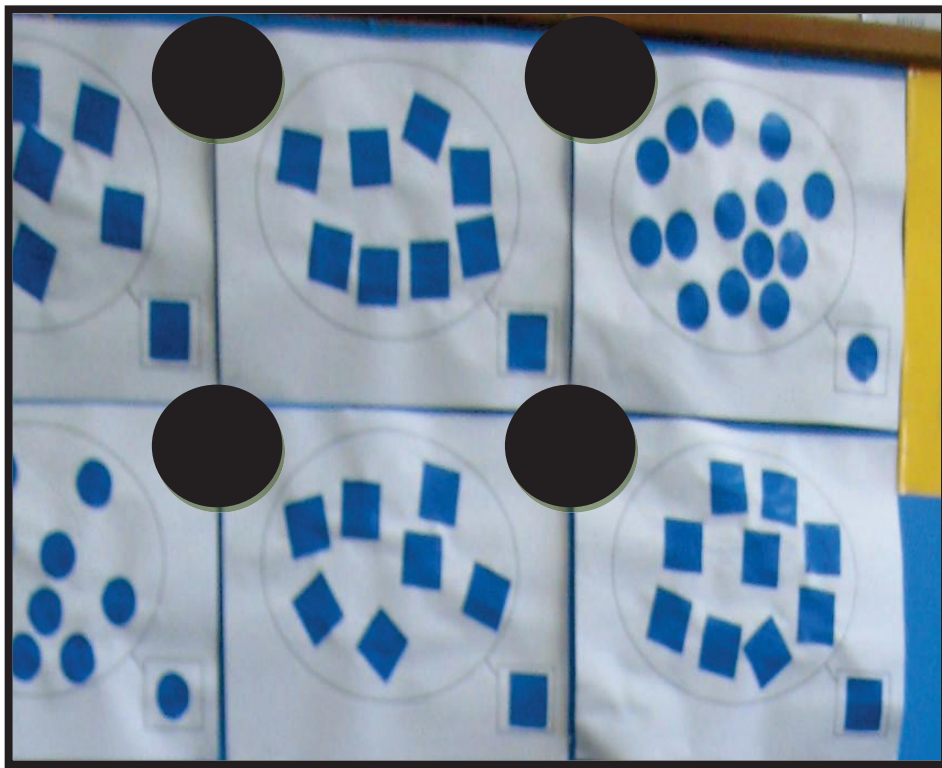
Instituição A - cantina



Fotografia nº 8 – Crianças na cantina, utilizado o garfo e a faca.

Fotografia nº 9

Sala dos 3 anos - trabalhos realizados pelas crianças



Fotografia nº 9 – Conjuntos.

Fotografia nº 10

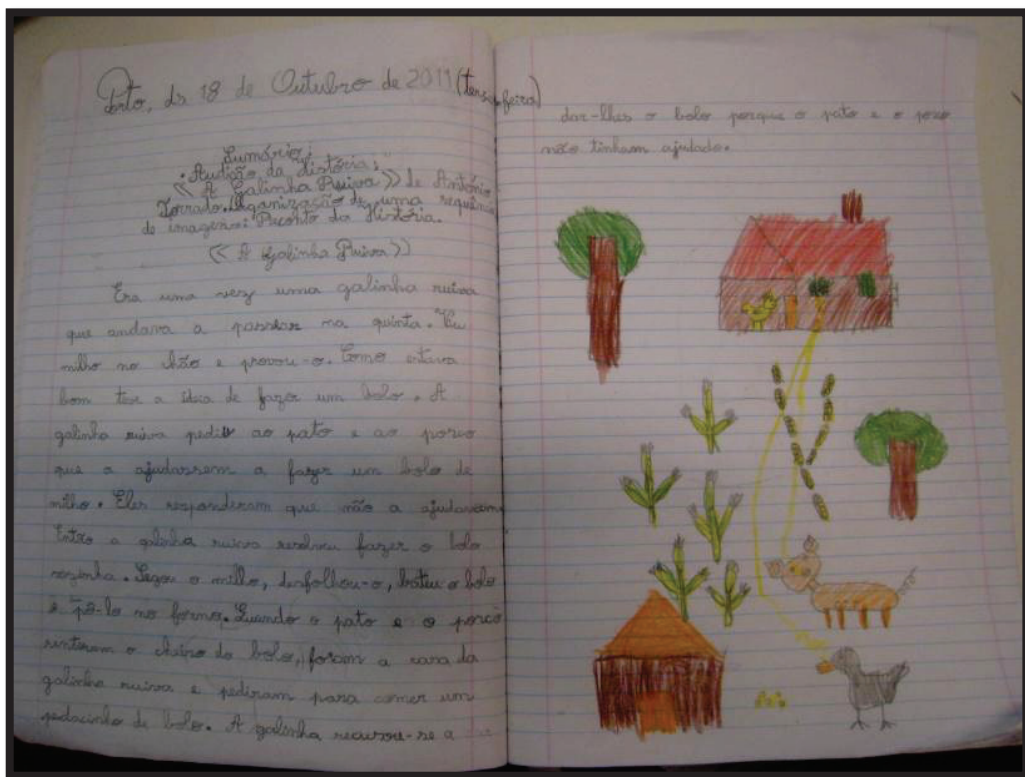
Sala dos 3 anos - Tabela de Presenças da Área dos Jogos



Fotografia nº 10 – A. a marcar a sua presença na *Área dos Jogos*.

Fotografia nº 11

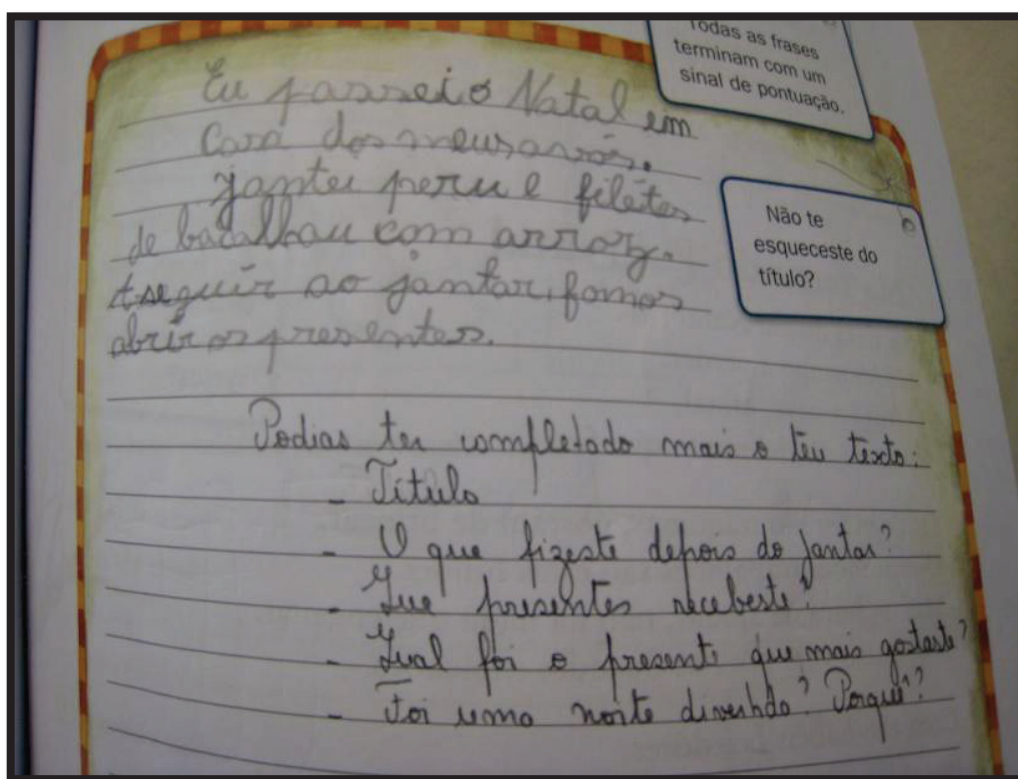
Reconto da história "A Galinha Ruiva"



Fotografia nº 11 – Resumo da história "A Galinha Ruiva" realizada pela M.L., no dia 18 de outubro de 2011.

Fotografia nº 12

Trabalho individual: elaboração do texto "Conta como passaste o teu Natal?"



Fotografia nº 12 – Texto subordinado ao tema "Conta como passaste o teu Natal?" elaborado pelo A., no dia 3 de janeiro de 2012.

Fotografia nº 13

Exemplos de dificuldades ao nível da ortografia

O QUE APRENDI DE NOVO.	O QU A
<p>Palavras <u>esquecidas</u> Como <u>regar</u> ou <u>desvo-</u> <u>lar</u></p>	<p>Go a de</p>

Fotografia nº 13 – Grelha de Avaliação da Atividade preenchida pela J.Q.

Fotografia nº 14

Desenho livre realizado por uma aluno do 2º A

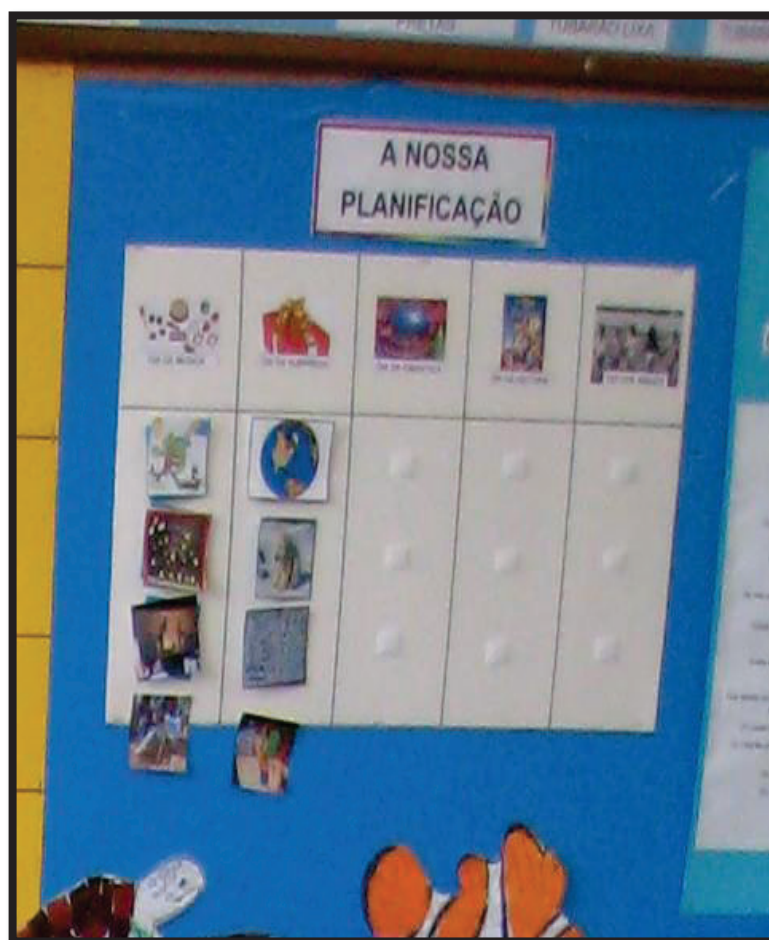


Fotografia nº 14 – Desenho realizado pelo M.S., no dia 31 de outubro de 2011.

Fotografia nº 15

Tabela da Planificação Semanal das crianças da sala dos

3 anos



Fotografia nº 15 – Tabela da Planificação Semanal.

Fotografia nº 16

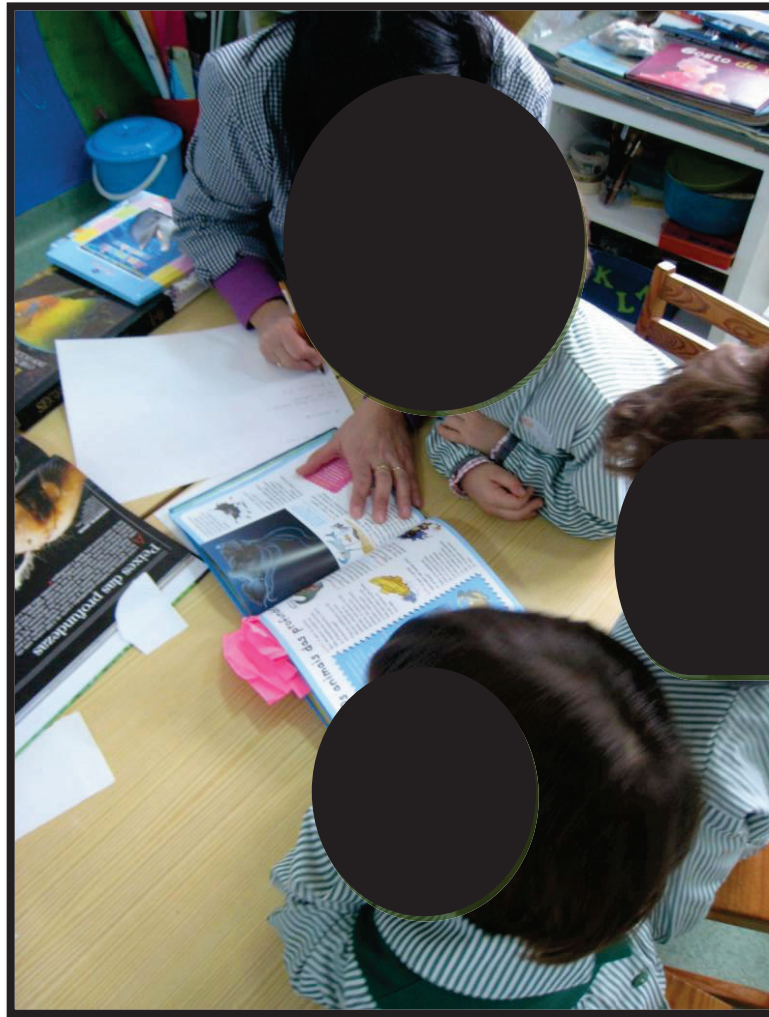
Teia do projeto de sala dos 3 anos



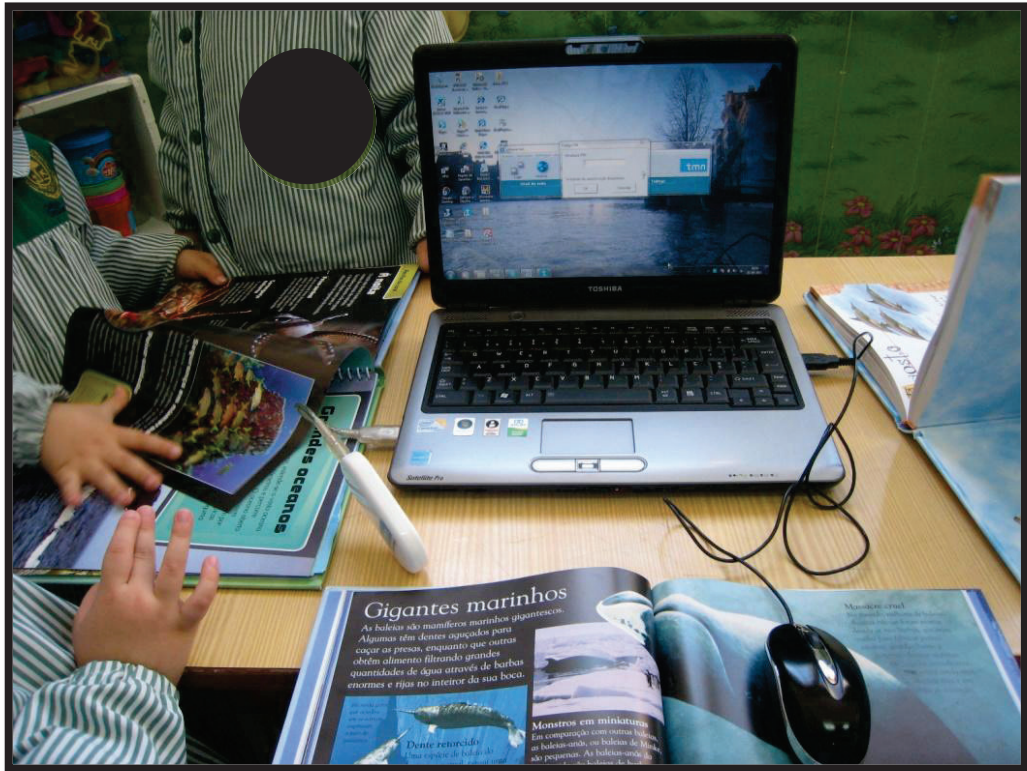
Fotografia nº 16 – Teia do projeto – Os Animais do Planeta Terra.

Fotografias nº 17,nº 18,nº 19 e nº 20

Diferentes formas utilizadas, pelas crianças da sala dos 3 anos, na pesquisa de informação



Fotografia nº 17 – Pesquisa em livros.



Fotografia nº 18 – Recurso à internet.



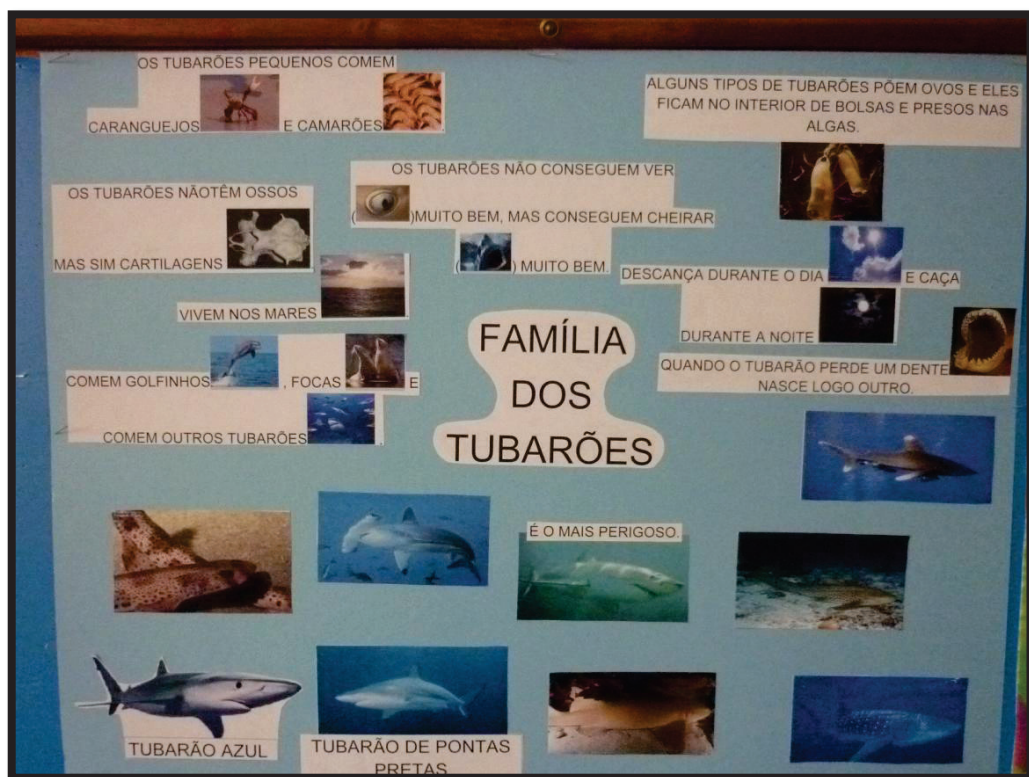
Fotografia nº 19 – Visitas de Estudo.



Fotografia nº 20 – Vinda de “especialistas” à sala dos 3 anos.

Fotografia nº 21

Registo de Aprendizagens efetuado pelo adulto



Fotografia nº 21 – Registo de aprendizagens com recurso a imagens, afixado na parede da sala.

Fotografia nº 22

Registo de Aprendizagens efetuado pelas crianças da sala
dos 3 anos



Fotografia nº 22 – M. a registar o que tinha aprendido, depois da visita à horta da Instituição A.

Fotografias nº 23, nº 24, nº 25 e nº 26

Realização da experiência *Flutua ou Não flutua?*



Fotografia nº 23 – Na manta, registaram-se as hipóteses.



Fotografia nº 24 – Cada criança colocou o objeto que tinha consigo dentro da bacia com água, e verificou o resultado.



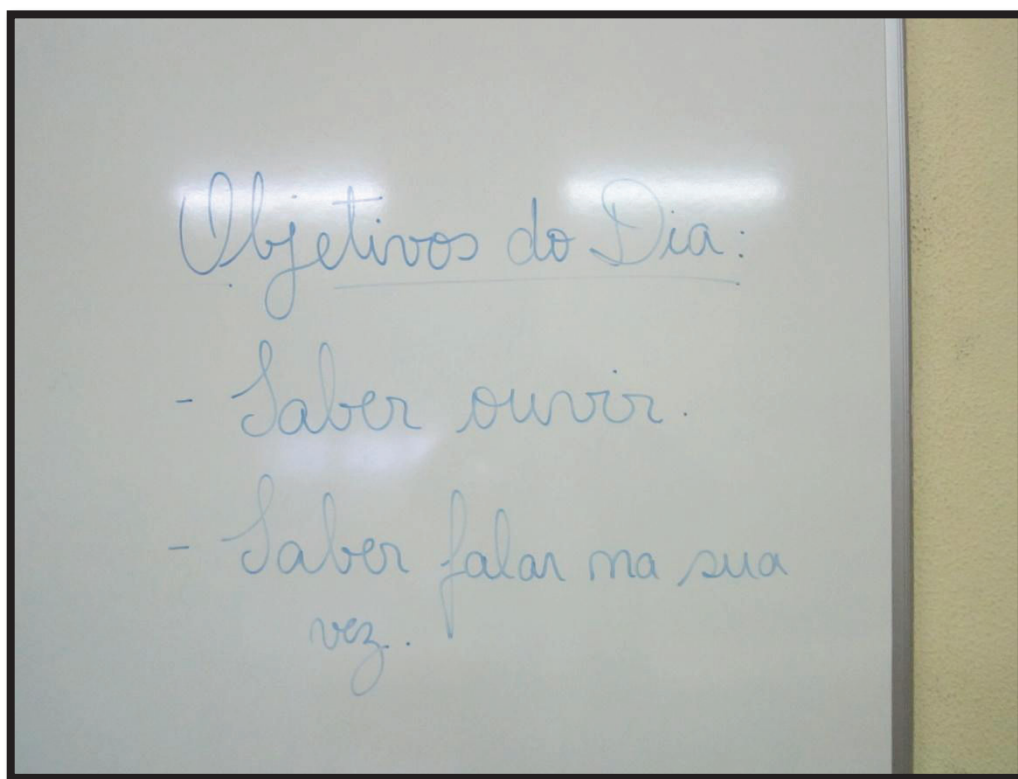
Fotografia nº 25 – As descobertas foram registadas e afixadas na parede.



Fotografia nº 26 – O painel foi afixado na parede da sala, para que todas as crianças pudessem fazer a leitura do mesmo.

Fotografia nº 27

Sala do 2º A – *Objetivos do Dia*



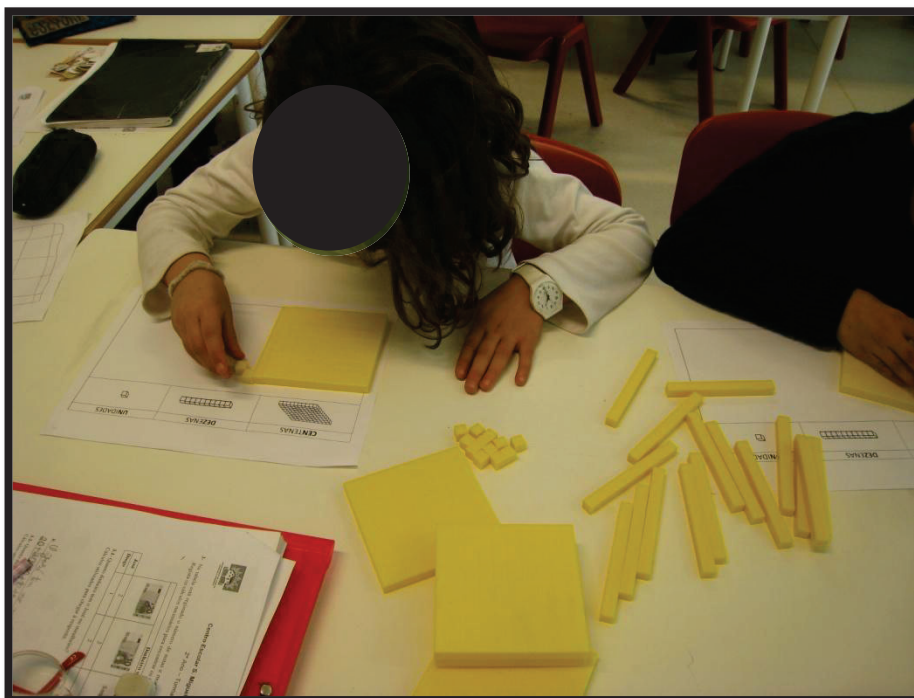
Fotografia nº 26 – *Objetivos do Dia* definidos pelos alunos do 2º A, no dia 28 de novembro de 2011.

Fotografias nº 28 e nº 29

Sala do 2º A – Realização de exercícios com recurso a materiais manipuláveis



Fotografia nº 28 – B. a realizar uma ficha de trabalho com recurso a sólidos geométricos feitos em cartolina.



Fotografia nº 29 – M. a utilizar o MAB.

Fotografia nº 30

Jogo *Adivinha o Sólido?*



Fotografia nº 30 – Jogo *Adivinha o Sólido?* usado, na sala do 2º A, como estratégia avaliativa em 24 de outubro de 2011.

Fotografia nº 31

Apresentação do Trabalho de Grupo



Fotografia nº 31 – J.L., D., M., e F. apresentando à turma as conclusões acerca do seu trabalho.

Fotografia nº 32

Grelha de Avaliação de uma atividade preenchida pelos
alunos do 2º A

Nome: [REDACTED]






17 de Outubro de 2011





O QUE APRENDI DE NOVO.	O QUE GOSTARIA DE TER APRENDIDO MAIS.	O QUE NÃO GOSTEI NESTA ATIVIDADE.
<i>• A desfolhar o milho.</i>	<i>• Lixar o milho. • A reaproveitar as folhas. • Aprender os contos tradicionais da desfolha.</i>	


ANEXO 11

GRELHA DE OBSERVAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DIÁRIA (SALA DOS 3 ANOS)

(LISTA DE VERIFICAÇÃO BASEADA NA DECA CHECKLIST)

	SIM	NÃO	EVIDÊNCIA
<p>Mantém-se um horário previsível e coerente.</p>			<p><i>A rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador (...)</i></p>  <p><i>As crianças iniciam as suas atividades na sala às 9h00m (...)</i></p>  <p><i>(...) e dar-se-á continuidade às actividades planificadas</i></p>  <p><i>(...) antes do almoço o grupo [reúne-se] para fazer a avaliação da manhã</i></p>  <p><i>Seguidamente as crianças lavam as mãos (...)</i></p>  <p><i>(...) e vão almoçar.</i></p> <p>Durante o período da tarde....</p>

		<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>(...) as crianças descansam.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>(...) 15:45, dando seguimento ao momento do lanche da tarde.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Pelas 16:00 as crianças dirigem-se para o recreio interior/ exterior e aí permanecem até à chegada dos pais.</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">in <i>Projeto Curricular de Escola</i>, pag 16</p> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 11</p> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">2 de Maio de 2011(manhã da comemoração do <i>Dia da Mãe</i>) Sala dos 3 anos (Manta)</p> <p>Criança: T.</p> <p>Incidente: Após a leitura/ visualização da história <i>Coração de Mãe</i>, a Educadora disse: Educadora: Está na hora de almoçar. Vamos fazer o comboio. T: E quando vamos para as áreas?</p> <p>Comentário: Por se tratar do dia em que se comemorou o <i>Dia da Mãe</i>, as rotinas foram um pouco alteradas. Este comentário do T permitiu-me perceber que ele já interiorizou a rotina da sala.</p>
<p style="text-align: center;">Proporcionam-se momentos para despender energia e momentos de relaxamento</p>		<p>Foi possível verificar que, nos dias em que o grupo estava mais agitado, eram-lhes proporcionados alguns momentos para despender energia. Sempre o que o tempo permitia, ao final da manhã, as crianças, na companhia dos adultos, dirigiam-se ao recreio exterior onde podiam correr, jogar à bola, ou brincar nos diferentes materiais que se encontram no recreio.</p>

		 <p data-bbox="847 472 1086 495">Dia 5 de Abril de 2011</p> <p data-bbox="847 517 935 539">Recreio</p> <p data-bbox="810 584 1007 607">3 de Maio de 2011</p> <p data-bbox="715 629 1449 763">Após o Sr. João sair da sala, todas as crianças quiseram brincar com os materiais deixados pela personagem. Como tal, a Educadora pediu-lhes que colocassem os objetos deixados pelo Sr. João na “Área da Selva” e pediu o grupo que se sentasse na manta. Após todos estarem sentados na manta, a Educadora pediu:</p> <p data-bbox="715 786 1449 887"><i>Educadora: Vamos todos fechar os olhos! Agora vamos cheirar a flor (e inspirou) e soprar a vela (e expirou). Outra vez: cheirar a flor, soprar a vela. Mais uma vez, cheirar a flor, soprar a vela. Muito bem, agora já podem abrir os olhos.</i></p> <p data-bbox="715 909 1449 1010">Na manta, em frente das pernas da Educadora, estavam colocados quatro objetos, uma pulseira branca, um marcador amarelo e duas peças dos <i>Blocos Lógicos</i>: um retângulo azul e o triângulo vermelho.</p> <p data-bbox="715 1032 1449 1088"><i>Educadora: Vejam bem quais são os objetos que tenho aqui! Pega na pulseira e diz: Uma pulseira de que cor?</i></p> <p data-bbox="715 1111 1449 1189">Algumas crianças do grupo responderam em conjunto: <i>branca</i>. A Educadora repetiu em voz alta: <i>uma pulseira branca</i>. De seguida pega no marcador: <i>e isto, o que é?</i></p> <p data-bbox="810 1211 1007 1234"><i>L: É um marcador.</i></p> <p data-bbox="810 1256 1102 1279"><i>R: É um marcador amarelo.</i></p> <p data-bbox="715 1301 1449 1402"><i>Educadora: É um marcador amarelo. Então tenho aqui uma pulseira branca e um marcador amarelo. Mas tenho mais dois objetos. Pega no triângulo. Que figura geométrica é que eu tenho aqui na minha mão?</i></p> <p data-bbox="810 1424 1118 1447"><i>ML.: É um triângulo amarelo.</i></p> <p data-bbox="715 1469 1449 1525"><i>Educadora: Muito bem, M. Então vamos lá ver: tenho uma (pega na pulseira e espera que o grupo responda).</i></p> <p data-bbox="715 1581 1449 1637">Comentário: O grupo tinha ficado bastante excitado com a visita do Sr. João. Esta atividade permitiu que acalmassem.</p>
<p data-bbox="225 1749 523 1917">Ajusta-se o horário de forma a responder às necessidades das crianças e às circunstâncias.</p>		<p data-bbox="715 1693 1449 1883"><i>Na terça - feira festejou-se o aniversário do AS e do TS. Os pais dos meninos vieram assistir à festa que se prolongou mais do que esperávamos tendo, por isso, atrasado as atividades de sala o que levou a que a planificação não tivesse sido cumprida na totalidade (construção das montanhas e pesquisa sobre o pinguim). Durante a manhã, as crianças manifestaram bastante interesse na construção das máscaras de Carnaval.</i></p> <p data-bbox="715 1906 1406 1928"><i>(in Avaliação Semanal – 28 de Fevereiro a 4 de Março de 2011)</i></p>

		<p><i>Desta forma, apesar desta atividades ter sido planeada para decorrer ao longo de três dias, as máscaras foram todas realizadas durante a manhã de terça-feira permitindo, desta forma, a decoração do placard da sala.</i></p> <p><i>(in Avaliação Semanal – 28 de Fevereiro a 4 de Março de 2011)</i></p> <p><i>As atividades da manhã foram interrompidas pela chegada do fotógrafo pelo que o grupo teve que se dirigir ao recreio para ser fotografado. (in Avaliação Semanal – 28 de Março a 1 de Abril de 2011)</i></p> <p><i>(...) e nem se realizou o intervalo que estava previsto pois não se verificou agitação por parte do grupo. (in Avaliação Semanal – 4 a 8 de Abril de 2011)</i></p>
<p>Envolvem-se as crianças na realização de rotinas de grupo</p>		<p><i>As crianças chegaram à sala acompanhadas pela Educadora e reuniram na manta a fim de, juntamente com a Estagiária, preencherem o quadro das responsabilidades (A. M. – alimenta o Rataui; K. rega as plantas; L. – alimenta o Nemo; M. põe os pratos na mesa).</i></p> <p><i>in Diário de Bordo (28 de Fevereiro de 2011)</i></p> <p><i>Na quarta-feira, a sessão de movimento decorreu no hall. As crianças ajudaram a arrumar as cadeiras e as mesas para que se ficasse com mais espaço.</i></p> <p><i>(in Avaliação Semanal – 28 de Fevereiro a 4 de Março de 2011)</i></p> <p><i>Durante o período em que estive a estagiar nesta sala foi-me possível verificar que, muitas vezes, nomeava-se uma criança para assumir o papel de “professor” aquando da marcação das presenças.</i></p>
<p>Informa-se acerca das transições e explica-se o que vai acontecer em seguida</p>		<p><i>Através de observação direta pude-me aperceber que o grupo reunia na manta várias vezes ao longo do dia, em geral ao início e ao fim da manhã e, ainda, ao final da tarde. No entanto, por vezes havia pequenas pausas durante a realização das atividades Estes momentos, para além de servirem como para se fazer um breve ponto da situação, possibilitavam também que a Educadora informasse o grupo sobre o que iriam fazer posteriormente.</i></p> <p><i>De seguida, a Educadora perguntou às crianças se havia alguma coisa nova na sala. O R. referiu que “havia um outro quadro para marcar as presenças”. Então a Educadora explicou que se tratava do “Quadro da Planificação”. Todos os dias, após o acolhimento, o quadro seria preenchido com fotografias alusivas às atividades planeadas para esse dia. Desta forma, a qualquer altura, as crianças poderiam consultá-lo para saberem o que iriam fazer naquele dia.</i></p> <p><i>in Diário de Bordo, 28 de Fevereiro de 2011</i></p>

Inclui-se tempo suficiente para as rotinas e para as transições			Através de observação direta pude-me aperceber que a Educadora previa o tempo necessário à transição das atividades na medida em que pedia atempadamente às crianças para que arrumassem as áreas.
--	--	--	--

Comentário: Na sala dos três anos mantém-se um horário previsível e coerente havendo uma rotina bem estabelecida com momentos destinados à realização de atividades orientadas, livres, de relaxamento, de gasto de energia. No entanto, sempre que necessário, o horário é ajustado de forma a responder às necessidades das crianças e às circunstâncias. Estas, são envolvidas na realização das rotinas.

ANEXO 12

HORÁRIO DO 2ºA

HORARIO das ATIVIDADES LETIVAS do 2.º ano de escolaridade – TURMA A – 2011/2012

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00H – 9:30H	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
9:30H – 10:00H					
10:00H – 10:30H					
10:30H – 11:00H	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
11:00H – 11:30H	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:30H – 12:00H	Expr. Plástica	Música	Expr. Dramática	Ed. Física	Expr. Plástica
12:00H – 13:30H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30H – 14:00H	Estudo do Meio/ ensino experimental das ciências	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio/ ensino experimental das ciências
14:00H – 14:30H					
14:30H – 15:00H		Língua Portuguesa		Estudo do Meio/ ens. exp. ciências	
15:00H – 15:30H					

- Língua Portuguesa: 8 horas/ semana, incluindo 1 hora para leitura.
- Áreas das Expressões e restantes Áreas Curriculares: 5 horas/ semana.
- Matemática: 7 horas/semana.
 - As Áreas Curriculares Não Disciplinares (EA, AP e FC) serão desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as TIC, constando explicitamente do PCT.
- Estudo do Meio: 5 horas/semana, 1/2 das quais de Ensino Experimental das Ciências.

ANEXO 13

AVALIAÇÕES SEMANAIS

Durante esta semana, o grupo mostrou-se bastante receptivo às diferentes atividades que foram propostas. Logo ao início da manhã de segunda-feira, após o acolhimento, cantámos a canção *A Primavera Chegou*. Dado que no dia em que a canção em causa foi apresentada às crianças pela primeira vez (dia 21 de Março) se verificou alguma dificuldade por parte do grupo em relação à memorização da letra, a estratégia pensada para esta semana foi a de proporcionar às crianças a visualização da letra à medida que se cantava. Para tal, a letra da canção foi escrita em folhas A3 e algumas palavras foram substituídas por imagens para que as crianças pudessem fazer uma leitura visual e, em simultâneo, cantar. A atividade planeada correu bastante bem pois as crianças fizeram a leitura da imagem conseguindo cantar corretamente. Além disso, algumas crianças, ainda se lembravam dos gestos que acompanhavam a canção e, à medida que cantavam, reproduziam os gestos aprendidos na semana anterior.

Durante a manhã, procedeu-se à pintura do chão da *Área do Frio*. Apesar desta atividade ter sido realizada em pequeno grupo, todas as crianças quiseram dar o seu contributo pelo que se foram revezando na execução da tarefa. O chão foi pintado de branco porque *é da cor da neve* (A.) e o resultado final agradou a todas as crianças. Ainda na segunda-feira, as crianças pintaram a *Orca*. A técnica proposta foi o *pontilhismo* que muito agradou às crianças. A realização desta atividade permitiu-nos perceber que as crianças tinham feito aprendizagens durante as pesquisas realizadas na semana anterior. Ao final da manhã as crianças reuniram novamente na manta. Dado que na semana anterior estas tinham demonstrado vontade em plantar flores em vasos para oferecer às mães no *Dia da Mãe*, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo com o intuito de se registar o material necessário à realização desta atividade.

Na terça-feira (dia da surpresa) chegou à sala uma surpresa. O Sr. C. *que é o senhor que está ali à porta e diz bom dia quando entramos no colégio* (R.) veio à sala dos três anos trazer uma encomenda do “António”: - um dominó com imagens de animais do frio para ser colocado na *Área do Frio*. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a surpresa e, em grande grupo, jogou-se o jogo na manta. O jogo foi, posteriormente levado para *Área do Frio* e, durante a semana, já foi possível

verificar que as crianças o utilizam durante os momentos de atividades não dirigidas. Durante a manhã, foi ainda possível construir os *PEIXES* para serem colocados na *ÁREA DO FRIO*, bem como a pesquisa e o registo das aprendizagens sobre o *ELEFANTE MARINHO*. Estas atividades foram realizadas em simultâneo e em pequeno grupo pelo que as crianças iam escolhendo as atividades em que queriam participar.

Na quarta-feira, o grupo foi dividido para a realização da Sessão de Movimento. Como estava a chover, a sessão realizou-se no Hall. Apesar disto, foi possível cumprir a planificação. As crianças realizaram autonomamente o percurso proposto. Contudo foi possível verificar que a grande maioria teve dificuldade em contornar corretamente os pinos pelo que, numa próxima sessão, colocar-se-ão no chão algumas setas que facilitem a identificação do percurso por parte das crianças. Ao final da manhã, na manta, as crianças jogaram o *Jogo das Frutas*. Foram convidadas a saborear algumas frutas associados à Primavera (morangos, laranja, pera, ameixa, meloa e anona). A anona foi, sem dúvida, a fruta que as crianças menos conheciam e que a maioria não quis provar. O M. foi dos primeiros a dizer *eu gosto de laranja e de morangos mas não quero provar aquele* [apontando para a anona] *castanho*. Contudo, todas as crianças tiveram a oportunidade de pegar na anona. Foi, sem dúvida, uma atividade que gostaram de realizar como se pode observar pelo REGISTO FOTOGRÁFICO *JOGO DAS FRUTAS* e todas esperavam ansiosamente pela sua vez de provar as frutas.

Na manhã de quinta-feira não foi possível cumprir todas as atividades que tinham inicialmente sido planeadas. Após o acolhimento, o grupo planificou a manhã colocando, na tabela de planificação, as fotografias correspondentes às atividades previstas para aquele dia: *Pesquisa e Registo das Aprendizagens sobre a Baleia*, *História A Viagem de Pluma*, *Construção de Borboletas para o Painel da Primavera*. Aproveitando o facto de se estar a falar sobre a decoração do PAINEL DA PRIMAVERA e de, na manta, se encontrarem recortadas em papel as letras que compõem a palavra *primavera*, desafiámos as crianças a organizarem as letras de modo a formarem a palavra para colocar no painel. Esta atividade, que não estava planeada mas que, na altura, a sua realização nos pareceu oportuna, permitiu-nos perceber que, no grupo, já existem várias crianças que identificam algumas letras. A M., apontando para o *M* disse *essa é letra do meu nome* e o M. respondeu *também é do meu*. O R. identificou o *R* como a primeira letra do seu nome e várias crianças do grupo já identificam as vogais. A palavra foi oralmente dividida em sílabas por várias vezes e com o contributo de algumas crianças, nomeadamente do A.C., o grupo conseguiu formar a palavra. Foi possível, ainda, perceber o entusiasmo que o grupo teve neste “jogo” pois todos

queriam identificar as letras e tentar colocá-las no sítio correto. Esta atividade colocou-nos perante a hipótese de se começar a introduzir o nome das crianças na *Tabela de Presenças*.

Terminada esta atividade, as crianças escolheram as atividades que queriam fazer: umas foram brincar para as áreas, as outras foram decorar as borboletas para colocar no Painel DA PRIMAVERA, outras ainda foram fazer a *Pesquisa* e o *Registo das aprendizagens* sobre as *Baleias*. Relativamente a esta última atividade foi trazido um computador portátil para a sala permitindo, assim, que o adulto registasse logo as aprendizagens das crianças e que estas, em tempo útil, escolhessem as imagens para o próprio registo. As atividades da manhã foram interrompidas pela chegada do fotógrafo pelo que o grupo teve que se dirigir ao recreio para ser fotografado. Quando voltámos à sala, foi altura de se fazer a *magia para deixar as borboletas bonitas* (L.). Na manta, a Educadora explicou às crianças a *Técnica do Lápis de Cera*. Com a ajuda de um ferro de engomar e de uma folha de papel vegetal, a Educadora derreteu a cera que as crianças tinham colocado nas asas das borboletas. No entanto, após verem o resultado, algumas crianças preferiram manter que as suas borboletas não fossem passadas a ferro pelo que no PAINEL DA PRIMAVERA foram colocadas diferentes “espécies” de borboletas.

A semana iniciou-se com a comemoração do *Dia da Mãe*. Desta forma, todas as Mães foram convidadas a tomar um café e comer uma fatia de bolo no hall juntamente com os seus filhos. Posteriormente, sempre guiadas pelas crianças, escreviam uma mensagem no mural e dirigiam-se à sala para receber as lembranças feitas pelas crianças. Como é óbvio, as estas estavam muito satisfeitas. Apesar de estarmos a prever que houvesse alguma ansiedade na altura em que as mães fossem embora, nenhuma das crianças do grupo chorou o que me faz pensar que o grupo já está a ficar bastante “crescido”. Após se ter cantado os *Bons Dias* e se terem marcado as presenças, o grupo veio até ao corredor para que todos lessem as mensagens escritas pelas Mães. Quase todas as crianças conseguiram identificar sozinhas o local onde as suas Mães tinham escrito/desenhado algo e ficavam muito satisfeitas por ouvir as mensagens deixadas. Como era uma manhã dedicada às Mães, entendeu-se por bem contar às crianças uma história subordinada a esta temática. Assim, foi projetada na sala a história *Coração de Mãe*. As crianças ouviram a história com muita atenção e não só responderam às questões que iam sendo colocadas, como também iam fazendo perguntas sobre as imagens da história que estava a ser projetada na parede. Como á há algum tempo as crianças tinham manifestado o desejo de ouvir o Enfermeiro P. tocar guitarra, aproveitou-se o facto deste saber os acordes da música de *Maria* e, em grande grupo, as crianças cantaram a canção acompanhada pela guitarra.

Na terça-feira, as crianças receberam a visita do Sr. João – um turista acabadinho de chegar de um safari na selva! Esta “visita” foi pensada com o intuito de não só agilizar o estudo dos animais que vivem na selva, como também de diferenciar um pouco a forma como se têm vindo a fazer as pesquisas sobre os animais que as crianças querem estudar. Desta forma, foi projetada na sala uma apresentação em *PowerPoint* que continha diversa informação sobre os animais que as crianças tinham escolhido para estudar. As crianças participaram ativamente nesta atividade não só respondendo às questões que iam sendo colocadas, como também fazendo questões sobre os animais que viam nas imagens. Um dos momentos mais marcantes desta atividade foi a altura em que o Sr. João começou a tirar da mochila alguns “presentes” que trouxe da selva: o *Jogo da Memória* com animais da selva e diversas réplicas de

animais da selva feitos de plástico. O grupo ficou bastante entusiasmado e, instantaneamente, saíram da roda para começarem a brincar com os novos materiais. Estes foram, posteriormente, colocados na *Área da Selva* e, durante a semana, foi possível verificar que esta tem sido uma área bastante disputada pelas crianças para a realização de atividades não dirigidas. A visita do Turista teve também como objetivo dar a conhecer às crianças a existência de diferentes meios de transporte, bem como o local por onde circulam na medida em que, para chegar à selva, o Sr. João teve que utilizar o Metro, o Avião, o Barco e o Jipe. Pôde-se concluir que este conteúdo foi facilmente percebido pelo grupo na medida em que, no dia seguinte, aquando da apresentação do *Painel dos Meios de Transporte* as crianças realizaram o jogo com grande facilidade.

Através da observação que vamos fazendo diariamente, apercebemo-nos que algumas crianças ainda não eram capazes de nomear as figuras geométricas já abordadas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo). Como tal foi pensada uma atividade a ser dinamizada com as crianças com o intuito de relembrar este conteúdo. Desta forma, na manta, foram apresentadas algumas quadras sobre as figuras geométricas em questão e, posteriormente, as crianças foram convidadas a realizar colagens com figuras geométricas feitas em papel de lustro. As crianças realizaram a atividade com agrado e algumas, quando questionadas acerca dos seus desenhos, foram capazes de identificar as figuras geométricas por elas utilizadas.

Para a realização da Sessão de Movimento o grupo foi dividido em dois. Na generalidade a sessão correu bem. As crianças gostam de realizar percursos contudo ficam um pouco impacientes enquanto esperam pela sua vez. Assim, numa próxima sessão, talvez se possa optar por uma nova estratégia a fim de diminuir o tempo de espera. Como se havia verificado que as crianças tinham algumas dificuldades em fazer rodar o arco, experimentou-se, desta vez, o pneu. Apesar da maioria ter achado que o pneu era muito pesado, verificou-se que tiveram facilidade em rodá-lo ao longo do percurso.

Dado o interesse demonstrado pela turma em relação ao *Halloween*, pensei, para esta segunda-feira, numa atividade que de alguma forma se relacionasse com esta temática. Desta forma, partindo da leitura da obra - “Desculpa...Por acaso és uma Bruxa” de Emily Horn (Dinalivro) – esperava que, durante a primeira parte da sessão os alunos fossem capazes de responder a questões acerca do texto em causa, prestando atenção aos outros e esperando pela sua vez para falar. Pela análise da grelha de observação preenchida, foi possível perceber que a maior parte das crianças coloca o dedo no ar e espera pela sua vez para responder (apesar de, por vezes, os mais “ávidos de resposta” levantarem o dedo e responderem ao mesmo tempo!); regra geral ouvem o outro e aceitam as diferentes opiniões que vão sendo dadas.

Um outro objetivo pensado para esta sessão era o de que os alunos conhecessem a ordem alfabética. Para tal, teriam de preencher uma ficha de trabalho. Esta atividade estava pensada para ser realizada em grande grupo, no entanto, na altura, resolvi proporcionar-lhes algum tempo para que tentassem realizar a ficha individualmente antes de ser corrigida no quadro. Esta estratégia permitiu-me perceber quais são os alunos que ainda têm dificuldade em colocar palavras por ordem alfabética o que poderia não ter acontecido se tivesse optado pela estratégia inicial.

A implementação da planificação decorreu sem grandes problemas apesar de ter tido a necessidade de fazer algumas alterações, isto porque, o *Projeto Data Show* não estava disponível. Assim, as imagens do livro foram mostradas aos alunos à medida que se ia contando a história (o que não constituiu nenhum problema) e as imagens referentes às bibliotecas da Universidade de Coimbra e da Universidade Católica foram impressas e distribuídas pelos alunos para que as pudessem visualizar.

Relativamente à implementação da atividade pensada para o período da tarde (realização de um marcador de livros), apesar da estratégia definida ter passado pela explicação prévia de todos os passos a serem seguidos e dos mesmos terem sido registados no quadro, foi possível verificar que poucos alunos conseguiram realizar autonomamente na medida em que a maioria perguntava constantemente “o que é que faço agora?”. Isto fez-me perceber que trabalhar a autonomia do grupo será um processo a realizar em pequenas etapas. Não obstante, a atividade foi realizada com agrado e corretamente executada pelos alunos.

Durante esta semana as atividades pensadas foram cumpridas na íntegra. Penso que o facto de (logo na segunda-feira de manhã, ao conversar com o grupo sobre o modo como se iria desenrolar a aula) ter escrito no sumário a expressão *atividade surpresa* foi uma motivação para que estivessem concentrados nas atividades propostas.

Noto que a turma apresenta um ritmo de trabalho lento e são pouco autónomos na realização dos trabalhos que são pedidos. Apesar de ter tentado que realizassem a ficha de trabalho de Língua Portuguesa individualmente, depois desta ter sido oralmente explorada em grande grupo, foi possível detetar dificuldades na realização de determinados exercícios. Esta situação (que é recorrente) faz com que procurem “ajuda” junto dos colegas o que se traduz em conversas paralelas. Como tal, nestas situações, acabo por optar pela realização destes exercícios oralmente e em grande grupo e registá-los no quadro para que os possam copiar. Pelo que me apercebi durante as semanas em que apenas observei a turma, esta é a metodologia a que estão habituados. Esta é uma das dificuldades que sinto e para a qual quero arranjar estratégias pois penso que o grupo tem dificuldades em trabalhar individualmente.

A realização dos sabonetes revelou-se uma atividade pela qual o grupo demonstrou muito interesse. Apesar de ter sido uma atividade meramente demonstrativa (dado que eu só expliquei o processo e eles limitaram-se a ver), os alunos irão ter, nas próximas semanas, a oportunidade de realizar o seu próprio sabonete (para levarem para casa como prenda de Natal).

Tinha, para esta semana, grandes expectativas em relação à atividade a realizar em trabalho de grupo. Desta vez, explicitiei bem o que se pretendia com o trabalho em questão antes de iniciarem a atividade. No entanto, tive que, ao longo da tarde, circular pelos diferentes grupos e “dar uma ajuda”. Contudo, a experiência revelou-se bastante positiva. Os grupos responderam ao guião e foram capazes de transmitir a informação mais pertinente ao grupo.

A manhã de segunda-feira iniciou-se com a leitura em voz alta do *Abecedário Maluco do Nomes*, de Luísa Ducla Soares. O conteúdo do texto provocou alguma “risota” por parte dos alunos o que fez com que a exploração do mesmo demorasse um pouco mais de tempo do que aquele que tinha previsto para esta atividade, na medida em que tive que parar algumas vezes até que houvesse silêncio para poder continuar a atividade (apesar dos objetivos do dia – colocar o dedo no ar para falar, saber ouvir e saber estar - estarem escritos no quadro e serem várias vezes relembrados).

Terminada a exploração do texto, foi proposto aos alunos que completassem o *Abecedário Maluco dos Nomes* com nomes começados pelas letras que estavam em falta: K, W e Y. Assim, com as sugestões dadas pelo grupo, escrevi, no quadro, palavras que rimavam como os nomes escolhidos. Depois, em conjunto, fizeram-se frases (seguindo o mesmo esquema do *Abecedário Maluco dos Nomes*) para as letras que passaram a fazer parte do alfabeto português. Dado que não se verificaram dificuldades por parte do grupo na realização desta tarefa, partiu-se para a proposta seguinte: a criação do *Abecedário Maluco dos Apelidos* feito pela turma do 2º A.

A proposta teve bastante adesão por parte do grupo e a atividade a realizar foi explicada em voz alta por mim e, posteriormente, por outro aluno tendo havido tempo para que todos colocassem as suas dúvidas. Na realização das frases, e apesar de já termos feito anteriormente algumas que poderiam servir de exemplo, comecei-me a aperceber que alguns alunos estavam a ter algumas dificuldades na realização da sua rima (havia um pequeno núcleo que estava a escrever frases “normais” e um outro que não consegui construir a frase, mesmo recorrendo às palavras que estavam no quadro para os auxiliar). Deste modo, resolvi modificar a estratégia e o *Abecedário Maluco dos Apelidos* foi construído da seguinte forma: os alunos que tinham conseguido realizar a sua frase ditavam-na e eu registava-a no quadro, os outros eram ajudados pelo grande grupo que ia dando ideias até que se construísse uma frase correta para colocar no abecedário. Apesar de ser uma atividade em que as crianças estiveram mais agitadas do que o habitual, o resultado foi bastante positivo como se pode verificar pela fotografia em anexo.

Para terminar o dia, e com o intuito de proporcionar ao grupo uma atividade mais calma, foi distribuída uma ficha de trabalho de matemática a ser realizada

individualmente no sentido de perceber se o conteúdo “centena” já estava bem consolidado por parte dos alunos. Apesar da intenção inicial ser a de que realizassem a ficha individualmente, comecei a verificar que uma grande parte dos alunos estava a ter dificuldades em completar as sequências numéricas. Assim, em grande grupo, “descobrimos” a sequência dos números em cada alínea o que facilitou o trabalho a realizar posteriormente. Foi possível verificar que uma grande parte dos alunos já consolidou este conteúdo. No entanto, ainda há alunos com dificuldades na leitura de números até 1000 pelo que lhes devo prestar mais atenção.

Durante a tarde de segunda-feira foi informada que iríamos realizar uma visita de estudo à *Fábrica de Conservas Pinhais* (Matosinhos) na quarta-feira de manhã. Por este motivo, a planificação teve de ser reformulada e assim, na terça-feira, iniciei a manhã com a sistematização do conteúdo “Árvore Genealógica”. Para tal, coloquei no quadro algumas fotografias com as quais construí a minha própria árvore genealógica. Esta pareceu-me ser uma estratégia que poderia motivar os alunos para atividade e que se revelou bastante útil. Partindo desta “árvore”, exploramos a leitura de árvores genealógicas. Para consolidar a temática, foi proposto ao grupo a realização de uma ficha de trabalho (p.28) no manual *Projeto Desafios LP* (Santillana Constância). Esta atividade revelou-se um pouco confusa dado que alguns alunos já tinham realizado a ficha como TPC. Assim, acabei por realizar a ficha em grande grupo o que permitiu que, quem já tinha feito corrigisse, quem ainda não tinha feito, pudesse completar a ficha de trabalho. De qualquer maneira, não foi detetada qualquer dificuldade na realização do exercício.

Durante a parte da tarde de terça-feira, trabalhamos um novo conteúdo: o milhar. Por sugestão da Orientadora Cooperante, este conteúdo foi introduzido com recurso ao MAB. Percebi que a estratégia utilizada não foi a mais atrativa pois os alunos já a conheciam e não constituiu nenhuma novidade o que se tornou desmotivante para os mesmos. Por esse motivo, pedi a um dos alunos que me “ajudasse” a realizar o jogo no quadro e como percebi que todos dominavam a estratégia, apenas realizei um exercício de exemplificação passando rapidamente à realização da ficha de trabalho. Mais uma vez, esta foi explicada em voz alta, realizada em grande grupo e corrigida no quadro.

O primeiro dia após a pausa letiva de Natal iniciou-se com a escrita, no quadro, dos objetivos do dia. Depois, os alunos que se tinham “inscrito” para contarem as novidades dirigiram-se à “linha de oratória” para as contarem ao grupo. Como as novidades se relacionavam com o Natal (mais concretamente sobre os presentes que tinham recebido), o grupo manteve-se muito atento e fez várias perguntas. Notou-se, em relação às primeiras vezes que se fez este exercício, que o grupo demonstra mais respeito por quem está a falar, não tendo havido necessidade de fazer qualquer intervenção.

Durante a parte da tarde, e dado se ter percebido que, na ficha de avaliação sumativa de matemática, os alunos tinham manifestado dificuldade na resolução de problemas, optou-se por realizar uma atividade para trabalhar esta questão. Assim, partindo-se da leitura, em voz alta, da história de Luísa Ducla Soares, *O rapaz que tinha zero a matemática*, trabalhou-se a resolução de problemas. Os alunos estiveram concentrados e bastante empenhados na resolução dos problemas tanto que, ao terminarmos, o J. S. referiu em voz alta: *Já vamos embora? Passou muito rápido a tarde!*

Na quarta de manhã, o dia começou de maneira diferente: cantei uma “canção das janeiras”. A partir daqui, a conversa versou sobre esta temática. Alguns deles já tinham cantado, outros já tinham recebido grupos de janeiros em casa. Como tal, em conjunto, decidimos fazer coroas de reis e ir cantar as janeiras às outas salas. Desta forma, começámos logo a trabalhar para tal. Como houve necessidade de se fazerem atividades distintas, e no sentido de respeitar os diferentes ritmos que apresentam, escrevi no quadro a listas de tarefas a serem feitas. Assim, todos sabiam o que era necessário fazer e não tinha que estar constantemente a perguntar o que faziam a seguir. Foi com muito agrado que reparei que muitos alunos do grupo revelaram, hoje, muita autonomia em relação a mim.

Na execução das coroas notei que alguns dos alunos manifestam, ainda, grandes dificuldades ao nível do recorte (principalmente o A. e o S.).

Durante o resto da semana fomos algumas vezes para o ginásio para ensaiarmos as *Janeiras*. A grande maioria dos alunos apresenta dificuldades no acompanhamento da música com percussão corporal.

Na sexta-feira, antes de irmos cantar as *Janeiras* às salas dos 1º e 2º anos, os alunos resolveram alguns exercícios de matemática desmontando dificuldades na leitura de tabelas.

ANEXO 14

REGISTOS CONTÍNUOS

REGISTO CONTÍNUO Nº 1

28 de março de 2011

sala dos 3 anos (manta)

Duração: 10'

Na manta, após as crianças terem manifestado vontade em plantarem flores para oferecerem às Mães no *Dia da Mãe*, foi proposto ao grupo a realização de uma listagem do material necessário.

A B. M. começou dizendo:

- *É preciso arranjar um vaso e água.*

E a A. acrescentou:

- *E tem que ter terra.*

A Estagiária interveio dizendo:

- *Esperem um pouco pois tenho que anotar tudo o que estão a dizer num papel para darmos à A. Ora digam lá: precisamos de vasos, terra e água.*

E.:

- *Água temos na casa de banho.*

Estagiária:

- *Boa E., não precisamos de comprar. Vamos buscar à casa de banho. E do que é que precisamos mais?*

A A. responde:

- *Das flores.*

A B. M acrescenta:

- *Das flores para pormos dentro da terra.*

O R.V.diz:

- *Precisamos de (diz uma palavra que não se percebe).*

Estagiária:

- *De amor?*

R.V.:

- *De amor também. E de (volta a dizer a mesma palavras que tinha dito).*

Estagiária:

- *Não te estou a perceber R.V. Fala um bocadinho mais alto.*

R.V.:

- *Precisamos daquelas coisinhas que parecem cebolas.*

Estagiária:

- *Ah! Os bolbos?*

R.V.:

- *Sim, os bolbos.*

Educadora:

- *E onde vamos comprar isso?*

A.:

- *Na loja de plantas e flores.*

R.V.:

- *Eu quero pôr rosas.*

A.:

- *E eu quero pintar o meu vaso de cor de rosa. E com brilhantes.*

R.V.:

- *Eu quero o meu vaso de azul.*

Comentário: Através deste registo pude-me aperceber que as crianças já são capazes de dizerem o que querem fazer e como o querem fazer.

REGISTO CONTÍNUO Nº 2

22 de fevereiro de 2011

sala dos 3 anos (manta)

Duração:5'

Durante o acolhimento, a Estagiária e o grupo analisavam as pesquisas sobre os animais do frio trazidas por algumas crianças. Após pegar no livro trazido pelo Armindo, a Estagiária levantou o livro para que todos pudessem ver a imagem que a capa continha (um urso polar) e leu em voz alta o título do livro: "Ártico e Antártico".

Rapidamente o R.V. disse:

- *Podíamos fazer um urso polar para a nossa Área de Frio.*

Estagiária:

- *Um urso polar?*

- Sim, responderam outras crianças em conjunto.

M.L.:

- *Eu queria fazer um pinguim, disse a M.L.*

A.H.

- *A minha mãe disse-me que os pinguins vivem no pólo sul!*

R.V.

- *E também podíamos fazer uma orca. Os 4 anos têm uma orca.*

E.G., virando-se para a Estagiária:

- *Escreve no teu caderno os animais que queremos fazer.*

Estagiária, abrindo o caderno:

- *Muito bem! Então quais são os animais que querem fazer para a Área do Frio?*

M.L.:

- *O pinguim!*

R.V.

- *E a orca. E o urso polar.*

Estagiária:

- *Só estes?*

A.M.

- *Não sabemos. Temos que pesquisar mais e depois votamos.*

Comentário: Este registo permitiu-me verificar que as crianças já emitem opinião sobre aquilo que querem fazer.

ANEXO 15

PORTEFÓLIO REFLEXIVO

20 DE FEVEREIRO DE 2011

A MINHA PRIMEIRA SEMANA NA SALA

DOS 3 ANOS

Quando, há três anos atrás, iniciei a licenciatura em Educação Básica tinha como principal objetivo vir, no futuro, a trabalhar no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que já tinha contactado com este contexto educativo e tinha a ideia pré-concebida de que seria mais aliciante e desafiante trabalhar com crianças desta faixa etária. No entanto, os estágios realizados ao longo da licenciatura foram-me permitindo conhecer o mundo do Jardim de Infância com o qual não tinha convivido e que, desde o primeiro estágio (curiosamente efetuado no Colégio em que agora me encontro) me despertou o interesse em voltar a este contexto. Efetivamente, pouco conhecia acerca do trabalho dos Educadores de Infância e, pelo que me fui apercebendo, a valência do Jardim de Infância é igualmente desafiante e surpreendente. Desta forma, e não tendo sido a Educação de Infância a minha primeira escolha, foi com bastante agrado, mas também com alguma ansiedade, que comecei esta nova etapa da minha vida académica.

Tendo pouca experiência com crianças desta faixa etária, estava algo apreensiva sobre a forma como o grupo me iria acolher, na medida em que, por estarem a frequentar pela primeira vez o Colégio, não estavam habituadas à figura do estagiário. Apesar de alguma “vergonha” inicial por parte das crianças mais tímidas, a integração foi mais fácil do que eu estava à espera. Não posso deixar de referir que a equipa educativa facilitou em muito este processo explicando às crianças quem eu era e que, a partir daquele momento, também eu iria fazer parte do grupo. De facto, desde que cheguei ao colégio, quer a Educadora, quer a Auxiliar se mostraram sempre disponíveis para responder às questões que eu ia colocando não tendo, em momento algum, sentido qualquer constrangimento em colocar as minhas dúvidas. Quanto às crianças, é obvio que ao fim de uma semana de estágio ainda sinto que, por vezes, me estão a “testar” mas, penso que, com o tempo a situação normalizará.

Uma das maiores surpresas que tive nestes primeiros dias relacionou-se com a dinâmica vivida na sala dos três anos. Já sabia que no Colégio se trabalhava segundo os pressupostos da metodologia do projeto. No entanto, estava expectante na medida

em que, conhecendo a teoria, tinha algumas dificuldades em perceber de que modo crianças tão novas conseguiriam trabalhar de acordo com os propósitos desta metodologia. Isto porque, enquanto adultos tendemos sempre a ver a criança como um ser frágil, alguém que temos de proteger e a quem temos de dar tudo mas, efetivamente, pude constatar que as crianças, mesmos as de três anos, conseguem ser bastante autónomas. Posso dizer que, ao fim de uma semana de estágio, as minhas preocupações se revelaram infundadas na medida em que o grupo com quem estou a trabalhar, não só é, na generalidade, extremamente autónomo como tem um projeto de sala bem definido, fazendo com que eu própria já tivesse que estudar temáticas relacionadas com o projeto para conseguir responder às questões por eles colocadas.

Sabemos que as crianças reagem a uma determinada situação de forma espontânea e inesperada e, se por um lado temos receio de não saber responder, por outro isto torna também o nosso trabalho muito desafiante. Nesta perspetiva não posso deixar de relatar aqui uma experiência muito gratificante que tive durante esta semana. Como as crianças da sala estão curiosas acerca do que existe no fundo do mar, já há muito tempo que esperavam a visita de um mergulhador. Desta forma, quando a Educadora me propôs ser o mergulhador acedi prontamente. Mais uma vez, tive que me preparar pesquisando informação sobre a temática em causa e, mais uma vez, tive o auxílio da equipa educativa que me foi dando sugestões de possíveis questões que poderiam ser colocadas pelas crianças. Acho que não vou esquecer a reação que tiveram quando, já devidamente mascarada, bati à porta da sala e entrei. Fiquei na sala durante todo o tempo necessário para que me questionassem acerca de tudo o que queriam saber e quando regresssei à sala enquanto estagiária a forma com me explicaram tudo o que tinham aprendido com o mergulhador foi fascinante.

Não querendo alongar muito esta reflexão, não posso terminá-la sem mencionar a questão da planificação dado que se trata de algo fundamental para o desenrolar das atividades da sala. Apesar de, neste momento, ainda só ter feito uma planificação senti que tenho que estar muito atenta a todas as crianças, observando-as nas suas brincadeiras, nas atividades que fazem, nas questões que vão colocando, entre outros para perceber os seus interesses de forma a sugerir nas reuniões de planificação atividades que possibilitem aprendizagens significativas o que nem sempre é fácil.

Para concluir, tenho que referir que esta primeira semana foi extremamente gratificante na medida que tenho sentido que posso tirar o máximo partido desta experiência, aproveitando os conhecimentos de pessoas mais experientes e progredindo no desempenho profissional da minha função de educadora no ambiente de Jardim-de-infância. Se, por um lado, às vezes sinto um “friozinho na barriga” com receio de que alguma coisa corra menos bem, por outro não tenho dúvidas que vou conseguir aquilo a que me proponho não só porque me sinto motivada para tal, mas também pelas condições que me estão a ser proporcionadas.

Na sequência do avanço do projeto de sala, o grupo quis construir uma *ÁREA DO FRIO*, à semelhança do que tinha feito aquando do estudo dos animais do mar que deu origem à criação da *ÁREA DO MAR*. Para que tal fosse possível, seria necessário retirar da sala uma das áreas, caso contrário não haveria espaço para colocar uma nova. Desta forma, tendo em conta que *o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar* (Ministério da Educação, 1997:38), o grupo reuniu-se para proceder à votação da saída de uma área da sala. Foi com algum espanto que verifiquei que a escolha da área a sair da sala tinha recaído sobre a *ÁREA DA CASINHA*. Imediatamente esta situação me levantou algumas questões. Sei que a *ÁREA DA CASINHA* é considerada uma das áreas fundamentais na sala dos três anos na medida em que se transforma, *inevitavelmente, num centro de simulação e de desempenho de papéis (...)* [onde as crianças] *têm a oportunidade de reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam (...)* [ajudando-as] *a compreender o mundo dos adultos* (Hohmann et al, 1984: 56). Através de observação direta, pude verificar que se tratava de uma área bastante bem equipada a nível de materiais o que permitia que as crianças realizassem um sem número de atividades quer individualmente, quer em pequeno grupo. No entanto, o desejo de retirar esta área da sala para se construir uma outra advinha da vontade das crianças. No fundo, e de acordo com Rigolet (2006:11), como podemos considerar a criança como ser participativo se, por norma, a *ÁREA DA CASINHA* já se encontra na sala de Jardim de Infância desde o primeiro dia, não tendo sido as crianças consideradas quer para a realização dos materiais, quer para a realização do mobiliário, quer tão pouco para optar por ter, na sua sala, esta área e não outra?

A verdade é que esta interrogação de Rigolet me pôs a pensar seriamente neste assunto. Apesar de estar bem equipada e de permitir um sem número de brincadeiras, esta área já não despertava o interesse da maioria do grupo. Neste momento, o seu interesse era outro: o grupo queria uma nova área e esta, certamente iria permitir novas brincadeiras. E o interesse em “despachar” a casinha da sala era

tanto que no dia das mudanças, apesar de termos pedido apenas a ajuda de quatro elementos do grupo, espontaneamente os outros vieram ajudar o que fez com que a arrumação dos materiais se tivesse feito em menos de metade do tempo que tínhamos previsto.

O jogo do faz-de-conta não se realiza só na *ÁREA DA CASINHA*. Ele deve realizar-se em todas as áreas da sala na medida em que *o brincar é considerado um acto peculiar à infância [e] durante a brincadeira, a criança é capaz de criar um mundo completamente singular e real. Nesse mundo é permitido à criança desempenhar os mais diversos papéis, sem dificuldades e restrições* (Fernandes, 2002 cit por Rigolet, 2006:13). Desta forma, e se no início estava um pouco reticente à retirada da *Área da Casinha* da sala de aula, a imagem de satisfação das crianças na altura em que a retiramos fez - me perceber a importância de “escutá-las” (a expressão corporal diz muito!). Agora tenho é que lhes proporcionar materiais que possam levá-las a, dentro desta nova área que querem construir, terem a possibilidade de fazer o jogo simbólico. Aqui cabe o papel do educador. Ouvir e acordar a organização da sala com as crianças mas depois, organizar e dinamizar esses espaços de modo a permitir a realização de aprendizagens significativas através da brincadeira.

HOHMANN, Mary. et al (1984), “Arranjo e Apetrecho de uma Área da Casa” in *A Criança em Acção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

RIGOLET, S. (2006), *Reestruturar a Casinha: um projecto transdisciplinar - como potenciar os recursos no Jardim de Infância*, Porto, Porto Editora.

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

4 de Março de 2011

A TABELA DE PLANIFICAÇÃO DAS
CRIANÇAS

A planificação semanal é feita em rede (ver anexo 1 – exemplo de uma planificação semanal) o que, na minha opinião, torna a sua leitura bastante acessível para os adultos. No entanto, apesar desta se encontrar afixada na sala e contemplar imagens, no sentido de facilitar a leitura por parte das crianças, pareceu-nos que não era muito funcional para estas.

Concordando com Siraj-Blatchford (2004:29) quando refere que *com demasiada frequência, as associações estabelecidas nos tópicos são feitas por adultos e podem ser confusas para as crianças*, esta semana resolvemos introduzir, na sala, um novo instrumento de organização social do grupo: uma tabela de planificação para ser preenchida pelas crianças, afixada numa das paredes da sala junto à manta por ser o local onde costumámos reunir.

Assim, diariamente, reunimos na manta e decidimos em conjunto quais as atividades a serem realizadas nesse dia. Posteriormente, as mesmas imagens que estão contempladas na planificação em rede são colocadas pelas crianças na nova tabela afixada na sala. Isto permite-lhes agora terem mais autonomia em relação aos adultos que se encontram na sala pois não necessitam de andar constantemente a perguntar o que vão fazer a seguir.

Além disso, e dado que, nesta idade, as crianças têm uma *lógica operatória limitada pela irreversibilidade* (Papalia, Olds e Feldman, 2001: 315), a leitura diária desta tabela ao final da manhã, tem-nos ajudado a trabalhar a esta questão com o grupo pois podemos servir da tabela para lembrarmos as atividades realizadas quer no próprio dia, quer nos dias anteriores.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos e FELDMAN, Ruth Duskin (2001), O Mundo da Criança, São Paulo, McGraw – Hill.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (coord.) (2004), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância, Lisboa, Texto Editora Lda.

As primeiras semanas de estágio não foram muito fáceis. Não quero com isto dizer que tivessem sido desagradáveis, antes pelo contrário! Não foram fáceis porque, diariamente, me deparava com tantas novidades que, apesar de chegar a casa completamente exausta, tinha a sensação que não tinha feito nada de útil. Apesar de ao longo dos três anos de licenciatura termos tido a oportunidade de fazer alguns estágios na valência *Jardim de Infância*, estes eram apenas de observação tendo sido escassa a nossa participação no trabalho de sala de aula. Talvez adviesse deste facto uma das primeiras limitações que senti: esta sensação de estar perdida entre a observação e a ação. Parecia que não sabia observar! Achava que de tudo o que via, nada me servia para planificar, agir, avaliar e voltar a planificar. Não conhecia bem as crianças, os seus gostos, confundia os nomes, ... Por outro lado, sabia da importância da observação em toda a ação educativa. A determinada altura, senti que estava com algumas dificuldades em conseguir conciliar a minha vontade de observar com a minha participação no trabalho da sala.

Felizmente, penso que esta limitação que sentia no início já está completamente ultrapassada. Em primeiro lugar porque comecei definir muito bem aquilo que queria observar. Assim, diariamente, levo para a sala instrumentos preparados (grelhas de observação, listas de verificação, entre outras) que me vão permitindo recolher dados que considero poderem vir a ser úteis para o meu trabalho enquanto estagiária. Em segundo, lugar porque eu própria já interiorizei a rotina da sala. Já sei o nome de todas as crianças, já sei quem gosta do iogurte mexido e quem o quer beber por um copo (isto pode parecer algo sem importância mas para mim não é!) e isso faz - me sentir muito bem. Penso que começar a conhecer as crianças foi um passo muito importante pois tem-me possibilitado refletir sobre a melhor forma de as abordar em determinadas situações que vão acontecendo na sala permitindo-me desta forma trabalhar com cada uma delas tendo em conta as suas especificidades. Penso que, neste momento, estou plenamente integrada na rotina de uma sala dos 3 anos e, atualmente, já consigo simultaneamente trabalhar com um grupo de crianças mas estar também a observar outras e a anotar informações sobre o que se vai passando no contexto.

Uma outra limitação que encontrei no início deste percurso foi o fator tempo. Não propriamente o tempo de que dispunha para trabalhar dentro da sala, mas sim o tempo fora da Instituição que se torna pouco para o trabalho que quero fazer. Considero-me uma pessoa organizada mas tive, no início, algumas dificuldades em conseguir conciliar todas as tarefas que me propunham ou que me propunha a mim própria, bem como em definir prioridades. Não podendo dizer que já ultrapassei este obstáculo, posso sim, dizer que já melhorei um pouco neste aspeto. A solução que encontrei para tal foi a de me comprometer comigo própria a, diariamente, disponibilizar pelo menos uma hora por dia para trabalhar no portefólio de estágio. Tenho que admitir que, por vezes não é fácil pois, quando me sento à frente do computador estou muito cansada. Nesses dias, se calhar não reflito tanto sobre o dia em si, mas há sempre um ou outro aspeto sobre o qual fico a pensar um pouco e sobre o qual faço algumas anotações.

Uma outra limitação que tive nas primeiras semanas foi a de, por vezes, ter sentido algumas dificuldades em conseguir adequar o meu vocabulário à faixa etária das crianças da sala. Uma das primeiras vezes em que senti isso foi logo na segunda semana de estágio, numa das minhas primeiras intervenções na manta. Estávamos a escrever uma carta para agradecer um presente enviado para a sala por um personagem relacionado com o projeto. A certa altura apercebi-me que as crianças não sabiam o que era um “marco de correio”. Foi complicado explicar-lhes o conceito! Imediatamente pensei o quanto uma imagem de um “marco do correio” me ajudaria nesse momento! Esta experiência fez-me refletir sobre a necessidade de se planearem as intervenções, não só definindo estratégias, mas prevendo eventuais questões, conceitos ou até novos vocábulos que possam suscitar dúvidas às crianças. Neste caso em concreto, após refletir, consegui enumerar uma série de estratégias que podia ter levado para trabalhar com o grupo. Além de refletir sobre o que vai acontecendo, uma das formas que encontrei para tentar ultrapassar estas questões assenta na observação atenta da forma como a Educadora, por exemplo, interage com o grupo, a maneira como se exprime, como lhes explica os conceitos novos que vão surgindo, entre outros exemplos.

Estamos na parte inicial do nosso estágio na valência do pré-escolar. Os obstáculos que enumerei aqui, considero estarem já ultrapassados. No entanto, certamente surgirão até ao fim deste percurso outros obstáculos. Mas, no fundo, penso que até é bom que eles surjam pois, na minha opinião, são os obstáculos que nos fazem evoluir. Se pensarmos sempre que tudo está a correr sempre bem, podemos cair no erro de não nos questionarmos. Aí, não encontraremos razões para refletir e, ao fazê-lo, poderemos esquecer coisas muito importantes.

23 DE MARÇO DE 2011

*A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A APRENDIZAGEM NO JARDIM DE
INFÂNCIA.*

O dia começou com uma situação bastante curiosa. Estava na sala a separar as fotografias para o quadro de presenças quando chega o R. acompanhado pela Mãe e pela irmã, a A., que frequenta a sala dos cinco anos. Espreitou para dentro da sala e disse:

- *Olá! Posso ficar aqui?*

Olhei para o relógio. 8h:50m. Respondo-lhe:

- *Está quase na hora de ir buscar os meninos ao Hall. Entra e descemos já os dois para formar o comboio.*

- *A minha irmã também pode ficar? Quero-lhe mostrar uma coisa.*

Apesar de já estarem os dois dentro da sala, perguntei-lhe o que queria mostrar à irmã.

- *O livro do pinguim [ver registo fotográfico em anexo] que trouxeste ontem,* respondeu já dentro da Área do Frio.

Acenei que “sim” com cabeça e esbocei um sorriso para a mãe que se despediu e saiu da sala. Chega a B. M. Vem com a prima, que já frequenta o primeiro ciclo, que lhe pendura a lancheira e o casaco no cabide. A Beatriz está a olhar para o R. e para a A.

- *Queres ficar aqui?* – perguntei - lhe.

Acenou afirmativamente com a cabeça, entrou e dirigiu-se para a beira dos dois irmãos.

Acabo de separar as fotografias para colocar no quadro de presenças. As três crianças conversam entre elas. Apesar de estar na hora de descer para ir buscar o grupo, mantenho-me calada a observar. Estão todos sentados na área. A B.M tem o livro do pinguim na mão, a capa virada para si e as imagens viradas para a Astride e para o R.

- *Eu sou a professora* – diz a B.M., voltando um pouco o livro para si e começando a narrar a história

- *Sabes o que é a secção de perdidos e achados?* – pergunta a B. M. à A. que acena negativamente com a cabeça.

- *Eu explico* – diz o R. – *é quando perdes uma coisa vais a um sítio que é os perdidos e achados ver se está lá.*

Infelizmente a brincadeira teve que ficar por aqui pois eram horas de ir buscar o grupo ao Hall. Utilizo, aqui, a palavra brincadeira não no sentido de simples recreação que, por vezes, muitos adultos lhe dão, mas antes com a aceção de que *é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, [na medida em que] é através do brincar [que a criança se desenvolve] exercitando as capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras* (Gomes in Cadernos de Educação de Infância, nº 90:45).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré -Escolar (1997:18) salientam a importância do papel do educador na organização de todo o processo educativo, desde a forma como o planeia até à avaliação do mesmo e da forma como este se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. No entanto, o mesmo documento refere que *adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas "tradicionalistas" sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens* (Silva, 1997:18). E se há realidade que tenho vindo a confirmar ao longo deste estágio é de que *o brincar potencia o desenvolvimento global da criança* (Gomes in Cadernos de Educação de Infância, nº 90:46) e o texto com que começo esta reflexão é exemplo disso. Efetivamente, durante os cerca de dez minutos em que estiveram a “brincar aos Jardins de Infância” aquelas três crianças desenvolveram competências ao nível da linguagem, ao nível da interação com os seus pares, brincaram ao faz-de-conta, atividade que as *no processo de construção de significados [na medida em que procura] compreender o mundo a partir das suas representações* (Ferreira in Cadernos de Educação de Infância, nº 90:12).

Desta forma, enquanto educadores devemos promover o brincar nas nossas salas. No entanto, este brincar tem que ser planeado e, para isso, os *educadores têm um papel chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar [...] estimulando, desafiando e [encorajando-as] a brincarem de formas mais desenvolvidas* (Moyle et al, 2006:30), caso contrário o brincar tornar-se-á repetitivo e sem qualquer significado para as crianças. Como tal, penso que o nosso trabalho enquanto educadores assenta em dois pontos fundamentais. O primeiro passa pela qualidade e variedade dos materiais a disponibilizar às crianças, para que possam atuar sobre eles e fazer descobertas importantes para o seu desenvolvimento. O segundo aspeto que considero importante é o facto de devermos estar disponíveis para participar nas brincadeiras das crianças. Isto porque, partilho da opinião de Moyle (2006: 37) quando refere que, ao brincarmos com as crianças somos capazes de observá-las e perceber o que elas já sabem podendo, assim, planear melhor a

nossa intervenção. É que desta forma podemos evitar coisas que para elas já são óbvias e proporcionar-lhes experiências que apoiem o seu desenvolvimento.

FERREIRA, D., “O Direito de Brincar” in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, Agosto de 2010, pp 12 a 14.

GOMES, B., “A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança” in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, Agosto de 2010, pp 45 a 47.

MOYLES, J. et al (2006), *A Excelência do Brincar*, São Paulo: Artmed Editora S.A.

Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

A educação pré – escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro). Desta forma, cabe ao educador de infância [conceber e desenvolver o currículo] *através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas* (Decreto - Lei nº 241/ 2001, de 30 de Agosto). Recai, assim, no profissional da educação de infância um papel muito importante na medida em que é a ele que cabe, dentro da sala, assegurar um ensino de qualidade. Desta forma, desde o início do meu estágio, encarei todo o processo intervenção junto do grupo como algo que requer muita responsabilidade.

Uma das minhas primeiras preocupações quando cheguei a esta instituição foi a de me familiarizar com os documentos pelos quais se rege. Isto porque, sabendo que um *currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele acontece* (Siraj-Blatchford, 2004:10), considerei que o trabalho que viesse a desenvolver poderia ficar comprometido se não soubesse qual o caminho a seguir. É que, efetivamente, considero que sendo parte integrante de uma equipa educativa dentro de uma determinada instituição de ensino, nos devemos pautar pelos mesmos princípios e valores no sentido de ajudarmos as crianças a construírem o seu próprio conhecimento.

De acordo com Siraj-Blatchford (2004: 15) as crianças, quando chegam ao jardim-de-infância, já trazem consigo um “currículo natural”. Efetivamente, elas já possuem uma série de conhecimentos adquiridos pelas experiências vivenciadas em diferentes contextos. E estes conhecimentos não podem ser ignorados pelo educador. Logo, penso que é fundamental que, nas nossas planificações, tenhamos como ponto de partida aquilo *que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem* (Siraj -Blatchford, 2004:21). Assim, fui recolhendo informação sobre o grupo em geral e sobre cada criança em particular através de conversas informais com os membros que compunham equipa educativa, examinando os portefólios individuais de cada criança e recolhendo evidências através de observação direta. Posso, neste momento, dizer que evoluí neste processo e que, efetivamente, à medida que melhor conhecia as crianças que constituem o grupo sentia mais segurança e mais rapidamente

conseguia pensar em atividades que pudessem ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Como tal, torna-se óbvio que a forma como fui planificando também evoluiu ao longo destes meses. Semanalmente, a equipa educativa reunia para planificar. Nestas reuniões, partindo das observações que íamos fazendo e dos interesses manifestados pelas crianças, pensávamos em atividades a propor ao grupo, delineávamos intenções pedagógicas com o objetivo de proporcionarem as aprendizagens pretendidas e escolhíamos estratégias para pormos em prática essas mesmas atividades de maneira a irmos ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O resultado destas reuniões traduzia – se numa planificação em rede (ver anexo 1 – *EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO REALIZADA EM FEVEREIRO*) que era afixada na sala, num local de fácil acesso a toda a comunidade educativa. Além disso, a planificação era acompanhada de imagens para que também as crianças a pudessem “ler”.

Contudo, a determinada altura, senti necessidade de mudar, não a forma como planificávamos mas, antes, a forma como estávamos a traduzir as nossas reuniões para o papel. Isto porque, não tendo ainda grande experiência enquanto educadora de infância, apesar de considerar que a leitura de uma planificação em rede é bastante rápida e acessível, por vezes sentia-me um pouco perdida quando, ao desenvolver uma atividade, já não tinha muito presente quais as intenções que tinham sido definidas para aquela atividade. Isto acabava por me dificultar um pouco a forma de avaliar não só a atividade em si, mas também as aprendizagens conseguidas pelas crianças com aquela atividade. Claro que, estando a trabalhar em equipa, esta decisão não foi tomada de forma precipitada. Foi analisada em conjunto no sentido de conseguirmos chegar a um consenso que servisse para todos. Assim, ao formato original começou a juntar-se uma tabela (ver anexo 2 - *EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO REALIZADA EM MARÇO*) na qual se alinhava a atividade, as intenções propostas para essa atividade e as estratégias pensadas o que me permitia uma visualização rápida e conseguia ter sempre presente o trabalho a desenvolver.

No entanto, a nossa intervenção enquanto educadores não passa apenas pela planificação. Ela tem de conter um outro aspeto bastante importante: a avaliação. Segundo Silva (in Ministério da Educação, 1997:27), *avaliar o processo e os feitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*. É nesta altura que, enquanto educadores, nos interrogamos sobre aquilo que *as crianças aprenderam e até que ponto o planeamento e o ensino foram responsáveis por essa aprendizagem* (Sirai – Blachford, 2004:21). Durante este estágio, esta interrogação esteve constantemente presente na minha cabeça. A verdade é que a troca de impressões entre a equipa

educativa ia acontecendo ao longo do dia e, no final de cada semana, redigia uma avaliação/ reflexão sobre a forma como a semana tinha decorrido. No entanto, cedo senti a necessidade de fazer esta avaliação/reflexão no próprio dia. Isto por duas razões que passo a explicar. A primeira porque senti que a memória, por vezes, me faltava e, apesar de ao longo do dia ir tomando notas sobre tudo o que considerava importante, ao final da semana acabava por já não me lembrar de dessa informação. A segunda porque percebi que é importante refletir e avaliar o mais rapidamente possível e, de preferência, ainda no momento em que as atividades (livres ou orientadas) estão a decorrer pois é nesta altura que podemos recolher evidências importantes e, assim, alterar estratégias e atividades.

Concordo com Siraj – Blatchford (2004: 38) quando refere que a planificação e a avaliação funcionam em todo este processo como um ciclo contínuo. Isto porque se influenciam uma à outra. A verdade é que ao longo destes meses esta foi a base da minha intervenção – planear de forma a criar um ambiente educativo atrativo e estimulante que proporcionasse às crianças atividades que lhes permitissem diferentes aprendizagens e, ao mesmo tempo, avaliar todo este processo para novamente planear novas atividades que lhes permitam realizar aprendizagens significativas. Tenho a certeza que, se alguém fora do ramo ler este trabalho vai pensar que se trata de um ciclo sem fim. No entanto ele tem um fim: o desenvolvimento integral da criança e, como nenhuma é igual à outra é o que na, minha opinião, torna este trabalho desafiante.

Siraj-Blatchford (coord) (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Decreto-Lei nº 241 / 2001, de 30 de Agosto.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003:16) entende-se a supervisão como «o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional». Situando – me nesta linha de pensamento, a qual entende a figura do supervisor, neste caso, do educador cooperante como aquela pessoa que tem mais experiência e que ajuda o estagiário a progredir no seu trabalho, as minhas expectativas iniciais eram as de que este estágio seria a oportunidade de não só pôr em prática toda a teoria aprendida até então, mas também a de crescimento pessoal e profissional.

Uma das grandes interrogações que se levantam antes de iniciarmos o nosso estágio é a de saber se a pessoa, que nos vai orientar, nos vai ajudar. No entanto, penso que se torna importante definir o que se entende por “ajudar”. Será que “ajudar” é fazer o nosso trabalho? Será que “ajudar” é dizer como temos que fazer o nosso trabalho? De acordo com Neves (2007:81)

falar de formação implica que esta sirva para melhorar as pessoas. Não basta portanto, formá-las segundo um perfil profissional standard, ou fornecer-lhe uma bagagem de conhecimentos, tendo em vista um posto de trabalho.

A mesma autora, citando Dewey (1965), refere que «a função da escola não deve ser um acumular de conhecimentos mas, antes, apostar no “desenvolvimento de capacidades”» (pag.81). Daqui depreende-se que “ajudar” passará por orientar, questionar e fazer questionar, apoiar e criticar (de forma construtiva) o trabalho do estagiário de maneira a que este possa desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento da sua futura atividade profissional. Foi nesta perspetiva que encarei este estágio: a de que estava naquele local para aprender e, como tal, era isso que eu esperava da pessoa que me iria orientar, ou seja, esperava que a educadora cooperante me guiasse por forma a desenvolver as competências necessárias à minha futura atividade profissional.

Desde cedo senti que na sala onde me encontrava a estagiar se vivia um clima de cooperação. De facto, houve sempre uma grande empatia entre os elementos que constituíam a equipa educativa e penso que esta empatia foi, sem dúvida, a pedra basilar do meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional da educação, na

medida em que desde sempre pude participar ativamente nas atividades da sala, expor ideias, tirar dúvidas, refletir conjuntamente, entre outros. Foi possível trabalhar em equipa e as ideias e sugestões eram ouvidas, debatidas, postas em prática e ponderadas. A reflexão sobre o que ia sendo feito torna-se, no meu ponto de vista, algo de extrema importância dado que não podíamos esquecer que o nosso papel era, também, o de proporcionar um ambiente em que as crianças também pudessem crescer.

No entanto, penso que esta empatia, que considero tão necessária para que possa haver um bom trabalho, não se consegue se não houver quer da parte do educador cooperante, quer da parte do estagiário a mesma vontade de dar e de receber. Isto porque ambos fazem parte de um processo que não faz sentido quando feito em separado. O educador cooperante tem um papel crucial neste processo na medida em que é ele que “abre a porta” da sua sala possibilitando que o estagiário possa vivenciar diversas experiências, desenvolver uma série de atividades diversificadas, interagir em diversos contextos, apoiando-o nas mais diversas tarefas. Se tal não acontecer, não estará a ajudar o estagiário a desenvolver competências essenciais à sua formação. Efetivamente, pela experiência bastante positiva que levo deste estágio, penso que ter connosco alguém com mais experiência que nos questione, que nos indique formas de melhorarmos as nossas práticas, que nos faça refletir ou, até mesmo, que reflita connosco, proporciona um crescimento pessoal e profissional muito elevado. É a partilha de conhecimentos que nos faz crescer e encarar as críticas (e encaro aqui a palavra crítica não no sentido de reprimenda, mas antes de apreciação/ sugestão) como uma forma de crescimento pois são essas críticas que nos fazem refletir e melhorar o nosso desempenho.

ALARCÃO, Isabel. e TAVARES, José (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.

NEVES, Ivone, “A Formação Prática e a Supervisão da Formação”, *Saber (e) Educar* nº 12, 2007, pp. 79 a 95.

Durante esta semana, como ainda não estava prevista qualquer intervenção da nossa parte, propus-me atingir dois objetivos - a familiarização com a turma e a percepção de toda a dinâmica da sala de aula. Para os conseguir concretizar, além da observação que fui fazendo, tive algumas conversas com a Professora Cooperante no sentido de obter explicações para algumas questões que me iam chamando a atenção.

Relativamente ao primeiro, e apesar da turma ser constituída por vinte e seis alunos, neste momento, já sei o nome de todos eles o que para mim é fundamental pois considero que além de nos aproximar da turma, também permite que eles nos comecem a ver como parte do grupo.

No que diz respeito ao segundo objetivo, durante estes dias pude – me aperceber que, por serem muitos os alunos, por apresentarem ritmos de trabalho diferentes e por serem um pouco irrequietos (principalmente após o intervalo do almoço), a Professora Cooperante utiliza algumas estratégias para gerir a sala e que me parecem muito importantes a reter:

- antes dos alunos entrarem na sala, a Professora coloca, em cima das mesas, todo o material necessário à realização das atividades evitando, deste modo, que estes tenham que circular pela sala e distraiam os colegas;

- informa-os da sequência de realização das atividades e regista-a no quadro o que permite que cada criança realize o trabalho ao seu ritmo;

- nunca se senta à secretária e circula constantemente pela sala de modo a verificar os trabalhos que estão a ser feitos;

Durante esta semana, o que mais me chamou a atenção foi ter reparado que as crianças, quando voltam à sala depois do almoço, vêm bastante agitadas: falam alto, demoram mais tempo a se sentar e a se concentrarem nas tarefas propostas. Esta questão fez-me pensar no tipo de atividades que poderão ser mais apropriadas para o período da tarde. Quando começar a intervir neste período, talvez opte por atividades que tenham que realizar individualmente ou, até, por iniciar a tarde com uma sessão de relaxamento. Nada como experimentar para ver os resultados ...

Durante esta semana as atividades pensadas foram cumpridas na íntegra. Penso que o facto de (logo na segunda-feira de manhã, ao conversar com o grupo sobre o modo como se iria desenrolar a aula) ter escrito no sumário a expressão *atividade surpresa* foi uma motivação para que estivessem concentrados nas atividades propostas.

Noto que a turma apresenta um ritmo de trabalho lento e são pouco autónomos na realização dos trabalhos que são pedidos. Apesar de ter tentado que realizassem a ficha de trabalho de Língua Portuguesa individualmente, depois desta ter sido oralmente explorada em grande grupo, foi possível detetar dificuldades na realização de determinados exercícios. Esta situação (que é recorrente) faz com que procurem “ajuda” junto dos colegas o que se traduz em conversas paralelas. Como tal, nestas situações, acabo por optar pela realização destes exercícios oralmente e em grande grupo e registá-los no quadro para que os possam copiar. Pelo que me apercebi durante as semanas em que apenas observei a turma, esta é a metodologia a que estão habituados. Esta é uma das dificuldades que sinto e para a qual quero arranjar estratégias pois penso que o grupo tem dificuldades em trabalhar individualmente.

A realização dos sabonetes revelou-se uma atividade pela qual o grupo demonstrou muito interesse. Apesar de ter sido uma atividade meramente demonstrativa (dado que eu só expliquei o processo e eles limitaram-se a ver), os alunos irão ter, nas próximas semanas, a oportunidade de realizar o seu próprio sabonete (para levarem para casa como prenda de Natal). No entanto, apesar de ter sido do agrado dos alunos, esta atividade alertou-me para a definição de uma outra limitação: o elevado número de alunos não permite a realização de certas atividades sem ser por recurso à demonstração o que me deixou um pouco desapontada na medida em que penso que é muito mais interessante quando são os próprios a realizar/ experimentar/ descobrir os processos. De qualquer maneira, e como no 1º ciclo não é possível dividir o grande grupo (porque não temos auxiliares), penso que as atividades relacionadas com o ensino experimental das ciências têm de ser encaradas de outra forma.

Tinha, para esta semana, grandes expectativas em relação à atividade a realizar em trabalho de grupo. Desta vez, explicitiei bem o que se pretendia com o trabalho em questão antes de iniciarem a atividade. No entanto, tive que, ao longo da

tarde, circular pelos diferentes grupos e “dar uma ajuda”. Contudo, a experiência revelou-se bastante positiva. Os grupos responderam ao guião e foram capazes de transmitir a informação mais pertinente ao grupo. No entanto, em relação a esta atividade, gostaria de realçar uma questão: quando fui questionada pela minha supervisora de estágio em relação à forma como avalei as aprendizagens dos alunos em relação a esta atividade respondi convictamente que estas tinham sido conseguidas. Efetivamente, na altura, pensava que sim. No entanto, após ter refletido um pouco sobre esta questão, já não tenho tanta certeza de que a resposta seja a mesma. Penso, agora, que não defini bem a estratégia avaliativa para a atividade em causa, o que não deverá voltar a acontecer. No entanto, nem sequer me foi possível remediar esta situação pois não houve continuidade da atividade. Neste momento, a grande limitação que sinto prende-se com a falta de continuidade do trabalho que apresento. Intervenho de quinze em quinze dias, pelo que acho que não fazia sentido, ao fim de quinze dias, retomar “do nada” o assunto trabalhado com os grupos. É claro que, sempre que posso, relembro conteúdos abordados em aulas anteriores (quer tenham sido abordados por mim, quer tenham sido abordados pela Patrícia). No entanto, sinto que o facto de “trabalhar” dois dias e meio de quinze em quinze dias está a ser uma limitação para mim e, neste momento, estou a pensar em formas de contornar este problema.

Durante a licenciatura, sempre que nos era pedido que planificássemos uma qualquer atividade, utilizávamos uma tabela na qual definíamos os objetivos, conteúdos, atividades, entre outros, que pretendíamos trabalhar. Desta forma, talvez por uma questão de segurança, foi a esta representação gráfica que recorri assim que tive que planificar as primeiras atividades a desenvolver com a turma. No entanto, logo que me propuseram que planificasse a partir de um tema, este tipo de estrutura deixou de fazer sentido.

Assim, pensei numa outra estrutura. A primeira tentativa não me agradou.. Talvez porque, no fundo, ainda fosse só um “esboço” de uma planificação por temática. Esta semana, partindo de um tema, selecionei, para as diferentes áreas, conteúdos a serem trabalhados, defini objetivos a serem alcançados, pensei em atividades/ estratégias a desenvolver. Confesso que, se no início estava um pouco receosa em relação a esta forma de planificar, logo na segunda-feira, ao final do dia, constatei não só que o aspeto gráfico desta facilitava a sua leitura, como também me possibilitava uma maior flexibilidade na orientação dos trabalhos. Isto porque, apesar de existir um guião pelo qual me vou orientando, senti que tenho mais possibilidade de aproveitar alguma questão que surja e que seja pertinente para ser trabalhada naquele momento podendo, a qualquer altura, regressar ao plano que estava pré – definido pois a visualização gráfica permite-me voltar à planificação muito facilmente. Assim, gostava de poder planificar a minha próxima intervenção a partir de um tema no sentido de voltar a testar esta forma de planificar e de interpretar os resultados obtidos.

Apesar da planificação pensada para a semana não ter sido cumprida na íntegra (por causa da Visita de Estudo), penso que as atividades propostas tiveram bastante adesão por parte dos alunos. Destaco, aqui, a construção do *Abecedário Maluco dos Apelidos* por me parecer que resultou muito bem. A atividade em causa iniciou-se com a leitura em voz alta do *Abecedário Maluco do Nomes*, de Luísa Ducla Soares. O conteúdo do texto provocou alguma “risota” por parte dos alunos o que fez com que a exploração do mesmo demorasse um pouco mais de tempo do que aquele que tinha previsto para esta atividade, na medida em que tive que parar algumas vezes até que houvesse silêncio para poder continuar (apesar dos objetivos do dia – colocar o dedo no ar para falar, saber ouvir e saber estar - estarem escritos no quadro,

tive que os relembrar várias vezes). Não foi preciso muito tempo para que, terminada a exploração do texto, um dos alunos sugerisse que fizéssemos um *Abecedário Maluco dos Nomes* daquela turma. Aproveitei este pedido para propor que fizéssemos algo diferente: já havia um subordinado aos nomes próprios, por que não fazer um dos “Apelidos”. A proposta foi bem aceita pelo grupo e a atividade a realizar foi explicada em voz alta por mim e, posteriormente, por outro aluno, tendo havido tempo para que todos colocassem as suas dúvidas. Na realização das frases, e apesar de já termos feito anteriormente algumas que poderiam servir de exemplo, comecei a me aperceber que alguns alunos estavam a ter dificuldades na realização da sua rima (havia um pequeno núcleo que estava a escrever frases “normais” e um outro que não conseguia construir a rima, mesmo recorrendo às palavras que estavam no quadro para os auxiliar). Deste modo, resolvi modificar a estratégia e o *Abecedário Maluco dos Apelidos* foi construído da seguinte forma: os alunos que tinham conseguido realizar a sua frase ditavam-na e eu registava-a no quadro, os outros eram ajudados pelo grande grupo que ia dando ideias até que se construísse uma frase correta para colocar no *Abecedário*. Apesar de ser uma atividade em que as crianças estiveram mais agitadas do que o habitual, o resultado foi bastante positivo. Nos dias que se seguiram, foi possível verificar que os alunos “visitavam” o *Abecedário* que foi colocado numa das paredes da sala, bem como me apercebi que traziam colegas à sala para que vissem o trabalho construído pela turma. Segundo o Manuel, quando questionado acerca da atividade, respondeu que *foi engraçado brincar com as palavras e fazer frases que rimam*. Também a M.L. referiu que *foi divertido fazer um abecedário com rimas e com os nomes de alguns de nós*.

Na sequência desta atividade, e partindo da noção de “apelido” contei uma breve história acerca do modo como, ao longo dos séculos, os portugueses foram colocando os apelidos aos filhos quando estes nasciam. Foi uma estratégia que resultou muito bem pois, à medida que ia contando a história, recorria aos nomes das crianças e criava os apelidos como se eles tivessem nascido numa outra altura (por exemplo: se a Le. tivesse nascido no século XII, ter-se-ia chamado L. Joanes porque era filha de João). Esta história foi o mote para, posteriormente, relembrarmos o conceito de “Árvore Genealógica”. Para tal, coloquei no quadro algumas fotografias que recriavam a minha árvore genealógica a partir da qual foram sendo feitas algumas perguntas de forma a que todos compreendessem a leitura da mesma. Posteriormente, todos construíram a sua própria árvore genealógica não se tendo verificado dificuldades por parte de nenhum aluno.

Ainda durante esta semana, os alunos realizaram uma ficha de trabalho de matemática. Isto porque, durante a minha última intervenção, me fui apercebendo de que alguns alunos estavam a manifestar algumas dificuldades em relação à leitura de números maiores do que a centena, bem como em completar sequências numéricas. Isto levou-me a crer que os conteúdos relativos à centena não estavam bem consolidados pelo que resolvi, antes de passarmos ao conteúdo milhar, fazer uma nova ficha que me desse informações sobre o real conhecimento dos alunos sobre esta matéria.

A realização da ficha de trabalho estava pensada para ser feita de forma individual. No entanto, acabei por mudar de estratégia quando me apercebi que uma grande maioria dos alunos não estava a conseguir realizar a ficha. Isto porque, talvez por ainda estarem nos primeiros anos de escolaridade, revelam alguma dificuldade em trabalharem individualmente. O facto de estar a trabalhar com muitos alunos torna-se um obstáculo ao desenvolvimento de estratégias que possam incentivar competências como a capacidade de trabalhar autonomamente, de pensar sobre questões problemáticas, entre outros. Por vezes, não me é possível dar atenção a certos alunos no sentido de os ajudar a desenvolver essas competências. Sei que tenho pouco tempo, mas o meu objetivo passa por delinear estratégias que, progressivamente, lhes permitam desenvolver essas competências. Dado que a experiência feita com o trabalho de grupo foi bastante positiva, talvez possa experimentar, numa próxima planificação, o trabalho de pares no sentido de possibilitar atividades que lhes permitam pensar, discutir e trabalhar por si mesmos. Um outro objetivo passará pela construção de alguns instrumentos que lhes permitam alguma autonomia como, por exemplo, a disponibilização da correção de algumas fichas de trabalho para que estas não tenham que ser corrigidas no quadro pois isto implica que todos tenham acabado a tarefa.

ANEXO 16

REGISTOS DE INCIDENTE CRÍTICO

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 1

22 de fevereiro de 2011

Sala dos 3 anos (manta)

Criança: A. M.

Incidente:

Durante uma conversa na manta, a Estagiária questionava as crianças sobre a razão pela qual a raia se enterrava na areia deixando sempre os olhos de fora. O A.M. respondeu:

- Ela deixa os olhos de fora para ver as criaturas que quer comer.

Comentário:

Através deste registo pude-me aperceber que, com as pesquisas que têm vindo a ser efetuadas em relação aos animais que vivem no mar o A.M., está a adquirir novo vocabulário.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 2

17 de março de 2011

Sala dos 3 anos (cabides)

Criança: B.M.

Incidente:

À entrada da sala, a Educadora ajuda a B. a pendurar os seus pertences no cabide. B. estende a mão e entrega um livro à Educadora. A Educadora, vira-se para a Estagiária e diz:

Educadora: Olha que livro tão interessante que a B. trouxe de casa.

A B. vira-se para a Estagiária e diz:

B.: Tenho imensos!

Comentário:

Através deste registo pude-me aperceber que a B. já é capaz de utilizar um sinónimo para se referir ao conceito de “muitos”.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 3

24 de março de 2011

Sala dos 3 anos (manta)

Criança: M.

Incidente:

Durante a narração da história, a Educadora, ao mostrar uma imagem pergunta ao grupo:

Educadora: Onde está o urso?

Uma das crianças do grupo responde: Atrás da rocha.

Educadora: Atrás? Olha vejam bem!

M.: Está em cima da rocha.

Comentário:

Através deste registo pude-me aperceber que a M. já domina a noção espacial “em cima de”.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 4

15 de março de 2011

Sala dos 3 anos (manta)

Criança: T.S.

Incidente:

Após a Estagiária ter escolhido uma menina que, nesse dia, ficasse responsável pela marcação das presenças, o T.S. levantou o dedo e disse:

- Eu nunca fui a *macar!*

Perante esta situação a Estagiária respondeu:

- Então amanhã, serás tu o responsável pela marcação das presenças

Tomás, virando-se para o grupo disse:

- Ontem foi o A.M., hoje é a A. e amanhã sou eu.

Comentário:

Através deste registo pude-me aperceber que o T.S. já usa corretamente as palavras “ontem”, “hoje” e “amanhã” para descrever uma sequência de acontecimentos

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 5

29 de novembro de 2011

Sala do 2º A

Aluno: A.T.

Incidente:

Pediu-se à A.T. que viesse ao quadro resolver um problema. Após ter escrito no quadro a enunciação do cálculo a fazer ($25+11$), olhou para a reta numérica e esteve demorou algum tempo até responder:

A.T.: São 36.

Comentário:

Através deste registo pude-me aperceber que a A.T. ainda recorre à reta numérica e faz contagem para efetuar cálculos simples.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº 6

17 de março de 2011

Sala dos 3 anos (Área da Colagem)

Crianças: B.C. e M. L.

Durante o período de atividades livres, a B.C., a M.L. a L. e a B.M. sentaram-se à mesa da *Área da Colagem*. A M. colocou algumas revistas em cima da mesa e como só estava uma tesoura disponível, algumas crianças rasgavam pedaços de revista com a mão. A M.L. recortava uma folha de revista com uma tesoura e a B.C., que também queria a tesoura, aguardava. Após recortar o pedaço de papel de uma revista, a M.L. fechou a tesoura e, esticando o branco na direção da B.C. disse *Toma*. A B. C. pegou na tesoura dizendo *Obrigada* e a M.L. respondeu *de nada*. Levantou-se e pegou no frasco de cola que estava em cima do armário.

Comentário: Esta observação permitiu-me concluir que, autonomamente, as crianças foram capazes de dividir os materiais existentes, esperando pela sua vez sem recorrer à ajuda do adulto.

ANEXO 17

LISTAS DE VERIFICAÇÃO

LISTA DE VERIFICAÇÃO

(sessão de movimento de 23 de Fevereiro)

A criança é capaz de tocar com o balão no seu(s)/ sua(s):

	BARRIGA	PÉS	COTOVELO	OMBROS	TORNOZELOS	CABEÇA
A. C.	✓	✓	X	✓	X	✓
A. M.	✓	✓	X	✓	✓	✓
A. S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.H.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A.	✓	✓	X	X	X	✓
B. C.	✓	✓	X	✓	X	✓
B.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E.G.	✓	✓	X	✓	X	✓
F.	✓	✓	X	X	✓	✓
L.	✓	✓	✓	✓	X	✓
M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M.R.	✓	✓	X	✓	X	✓
M.	✓	✓	X	✓	X	✓
R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
R.V.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
T.	✓	✓	X	✓	X	✓
T.S.	✓	✓	✓	✓	X	✓

Legenda: ✓ - Sim X - Não

ANEXO 17 B

LISTA DE VERIFICAÇÃO B

(leitura)

	Fluência				Expressividade	
	LÊ A FRASE E ATENDE À PONTUAÇÃO	LÊ A FRASE, FAZENDO PAUSAS ENTRE AS PALAVRAS.	LÊ PALAVRA A PALAVRA.	LÊ SÍLABA A SÍLABA	LÊ COM EXPRESSIVIDADE	LÊ SEM EXPRESSIVIDADE
A.			✓			✓
A.T.	✓				✓	
B.	✓				✓	
Br.			✓			✓
D.	✓				✓	
Di.	✓				✓	
G.	✓				✓	
Gu.		✓				✓
I.	✓				✓	
J.		✓			✓	
J.L.	✓				✓	
J.M.				✓		✓
J.S.	✓				✓	
M.S.		✓				✓
M ^a C.	✓				✓	
M ^a L.	✓				✓	
M ^a M.	✓				✓	
M.S.		✓			✓	
M.	✓				✓	
M.M.	✓				✓	
M.C.		✓			✓	
R.		✓			✓	
S.			✓			✓
T.		✓			✓	
A.C.	✓				✓	
F.		✓			✓	

ANEXO 18

GRELHAS DE AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES

18 A - GRELHA DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO**DE 24/10/2011**

O aluno é capaz de: - descrever sólidos geométricos, identificando semelhanças e diferenças		Observações
A.	Sim	
A.T.	Sim	
B.	Sim	
Br.	Sim	
D.	Sim	
D.	Sim	
G.	Sim	
Gu.	Sim	
I.	Sim	
J.	Sim	
J.L.	Sim	
J.M.	Sim	Enganou-se na contagem do número de faces do cubo.
J.S.	Sim	
M.	Sim	
M ^a C.	Sim	
M ^a L.	Sim	
M ^a M.	Sim	
M.S.	Sim	
M.	Sim	
M.M	Sim	
M.C.	Sim	
R.	Sim	
S.	Sim	
T.	Sim	
A.C.	Sim	
F.	Sim	

18 B - GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

14/11/ 2011

	Presta atenção à história que ouve.		Coloca o dedo no ar para falar.		Responde de forma correta às questões colocadas.		Ouve o outro sem interromper.		Observações
	SEMPRE	POR VEZES	SEMPRE	POR VEZES	SEMPRE	POR VEZES	SEMPRE	POR VEZES	
A.	✓			✓	✓			✓	Revelou algumas dificuldades.
A.T.	✓		✓				✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
B.	✓		✓					✓	Respondeu ao questionário sem dificuldades. Muitos erros ortográficos.
Br.	✓		✓				✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
D.	✓		✓			✓	✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
Di.	✓			✓	✓			✓	Respondeu ao questionário sem dificuldades.
G.	✓			✓	✓			✓	Respondeu ao questionário sem dificuldades.
Gu.	✓			✓			✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
I.	✓						✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
J.	✓			✓				✓	Respondeu ao questionário sem dificuldades. Alguns erros ortográficos.
J.L.	✓			✓	✓		✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
J.M.	✓			✓	✓			✓	Muitas dificuldades. Precisou de ajuda para responder a todas as questões.
J.S.	✓			✓				✓	Respondeu ao questionário sem dificuldades.
M.S.	✓			✓	✓				Não terminou a tarefa.
M ^a C.	✓		✓		✓		✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
M ^a L.	✓			✓			✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
M ^a M.	✓		✓				✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.
M.S.	✓			✓			✓		Respondeu ao questionário sem dificuldades.

M.	✓													Respondeu ao questionário sem dificuldades. Alguns erros ortográficos.
M.M.		✓ a)					✓							Respondeu ao questionário sem dificuldades.
M.C.	✓						✓							Respondeu ao questionário sem dificuldades.
R.	✓					✓								Não terminou a tarefa.
S.	✓					✓								Respondeu ao questionário com ajuda.
T.		✓b)				✓								Não terminou a tarefa.
A.C.	✓					✓			✓					Respondeu ao questionário sem dificuldades.
. F	✓					✓								Respondeu ao questionário com ajuda.

- a) Por vezes, a M. brinca com o estojo, abrindo-o e fechando.
b) Por diversas vezes, brincou com papéis.

Obs. A grande maioria dos alunos coloca a dedo no ar para responder. O que se verifica muitas vezes é que, enquanto colocam o dedo no ar, muitas vezes já estão a dar a resposta.

18 C -GRELHA DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO**DE 29/11/2011****O aluno é capaz de:**

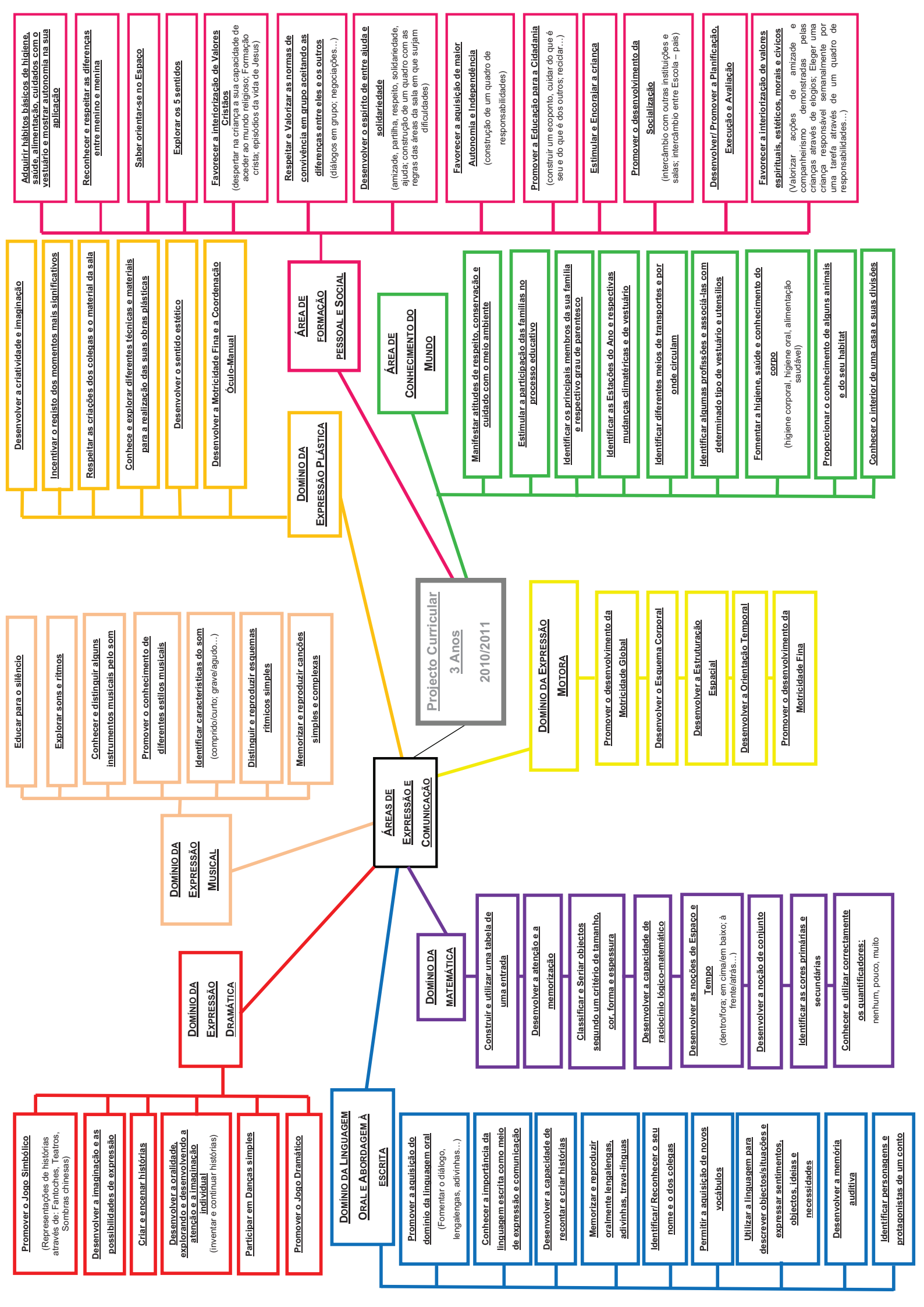
- ler números até 1000;
- escrever números até 1000;
- resolver problemas;
- representar números na reta numérica.

A.	Faltou
A.T.	Revela dificuldade na leitura dos números. Copiou os exercícios pelo B.
B.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
Br.	Faltou
D.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
D.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
G.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
Gu.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
I.	Sem dificuldades Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
J.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
J.L.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
J.M.	Copiou as sequências pela M.M.
J.S.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
M.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
M ^a C.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas.
M ^a L.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas.
M ^a M.	Alguma dificuldade a completar sequências numéricas.
M.S.	Copiou pelo quadro.
M.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
M.M	Sem dificuldades.

	Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
M.C.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
R.	Alguma dificuldade a completar algumas das sequências.
S.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
T.	Não conseguiu fazer as sequências sozinho. Realizou a ficha de trabalho, copiando-a do quadro. Veio ao quadro fazer uma das sequências.
A.C.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.
F.	Sem dificuldades. Resolveu sozinho as situações problemáticas apresentadas na ficha de trabalho.

ANEXO 19

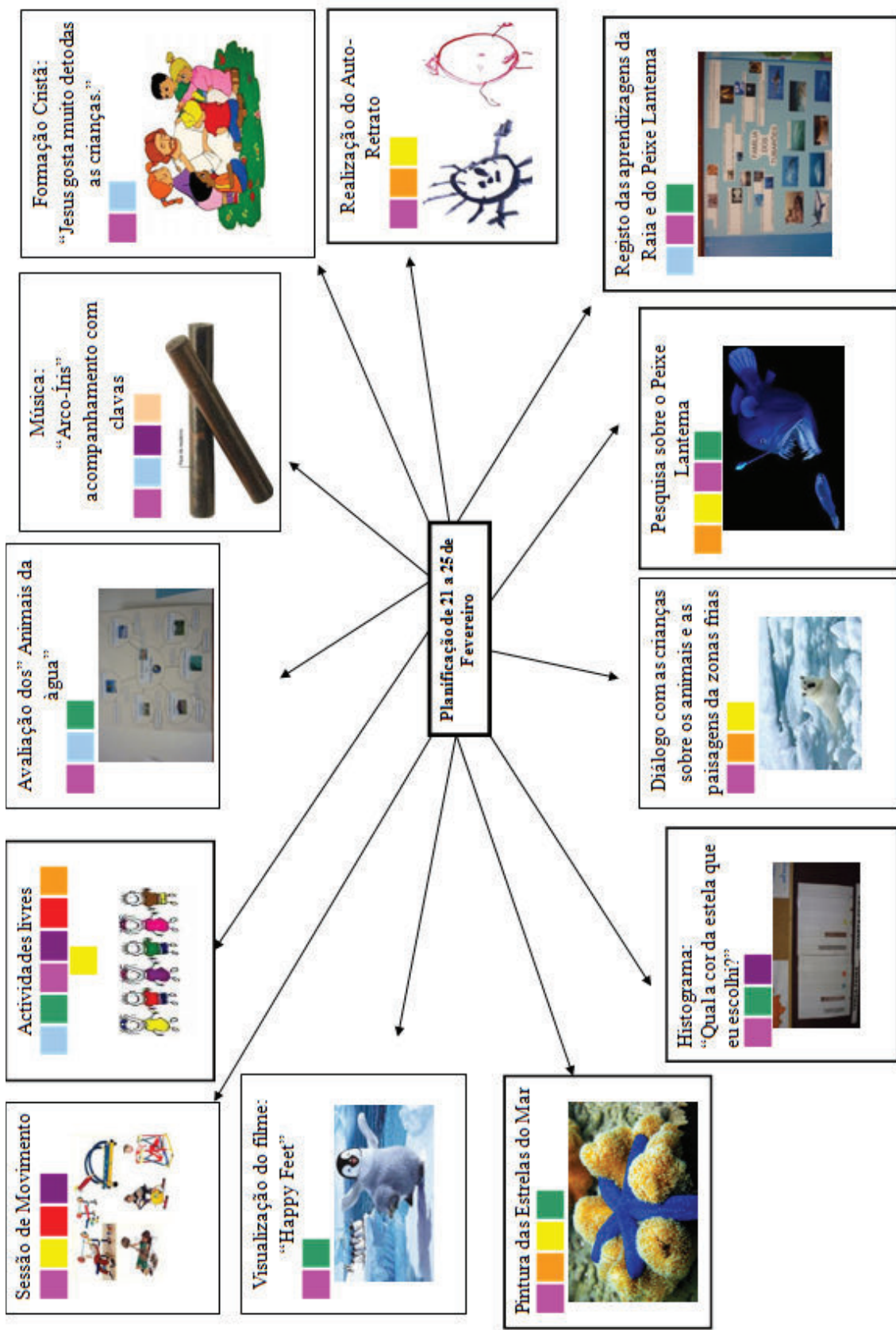
PROJETO CURRICULAR DA SALA DOS 3 ANOS



ANEXO 20

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

(FEVEREIRO DE 2011)



Legenda:



Área de Formação Pessoal e Social

Área de Conhecimento do Mundo

Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Domínio da Matemática

Expressão Motora

Expressão Dramática

Expressão Plástica

Expressão Musical

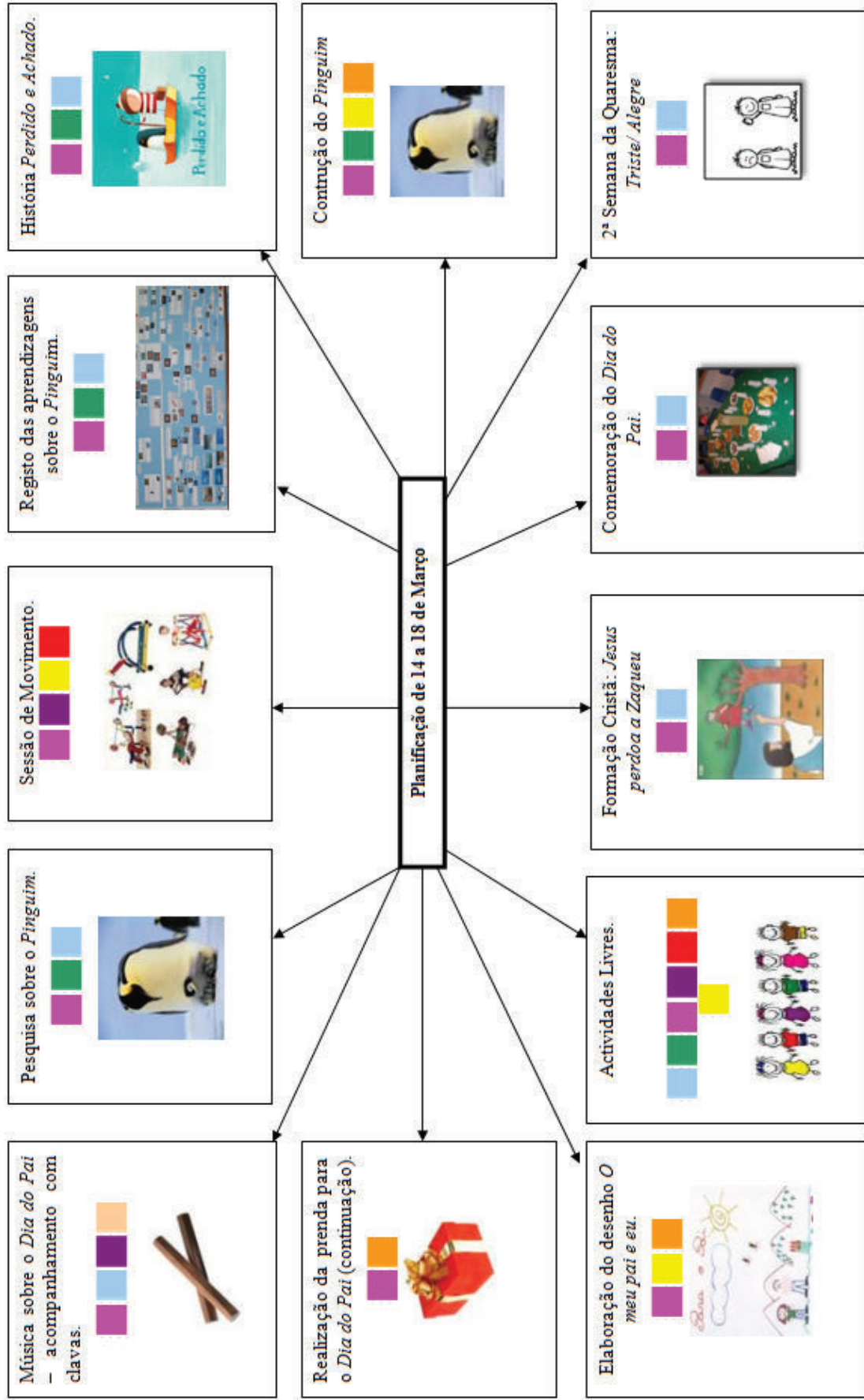
Intenções Pedagógicas:

- ⇨ Conhecer os animais do frio;
- ⇨ Favorecer a interiorização de valores cristãos;
- ⇨ Despertar na criança a sua capacidade de aceder ao mundo religioso;
- ⇨ Dialogar com o grupo;
- ⇨ Conhecer e a experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica;
- ⇨ Desenvolver a imaginação e criatividade;
- ⇨ Desenvolver o gosto em participar ativamente no grupo;
- ⇨ Sensibilizar para a necessidade de pesquisa para saberem mais sobre o projeto de sala “Os animais do Planeta Terra- Os animais do frio;
- ⇨ Ser autónomo;
- ⇨ Desenvolver a coordenação geral ampla e a motricidade fina;
- ⇨ Desenvolver o esquema corporal;
- ⇨ Explorar instrumentos musicais, acompanhando uma música;
- ⇨ Desenvolver a noção de quantidade;
- ⇨ Avaliar os conhecimentos adquiridos;









ANEXO 21

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

(MARÇO DE 2011)



Legenda:

-  Área da Formação Pessoal e Social
-  Área do Conhecimento do Mundo
-  Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita
-  Domínio da Matemática
-  Expressão Motora
-  Expressão Dramática
-  Expressão Plástica
-  Expressão Musical

Intencionalidades Pedagógicas:

- Conhecer a letra de uma canção.
- Explorar instrumentos musicais diversificados.
- Utilizar clavas para marcar o ritmo.
- Conhecer diferentes técnicas de expressão plástica.
- Desenvolver a motricidade fina (preensão do pincel e do lápis de cor).
- Conhecer aspetos da vida em sociedade.
- Conhecer aspetos relacionados com animais que vivem nas regiões frias (nomeadamente o *Pinguim*).
- Adquirir novo vocabulário.
- Exprimir-se oralmente.
- Saber ouvir uma história.
- Recontar uma história.
- Dialogar com o grupo.
- Despertar a capacidade para aceder ao mundo religioso.

ATIVIDADE	INTENÇÕES PEDAGÓGICAS	ESTRATÉGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Música: <i>Dia do Pai</i>. (acompanhamento com clavas) • Realização da prenda para o Pai. • Elaboração do desenho <i>O meu Pai e Eu</i>. • Comemoração do <i>Dia do Pai</i>. • Pesquisa sobre o <i>Pinguim</i>. • Registo das aprendizagens sobre o <i>Pinguim</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a letra de uma canção. • Explorar instrumentos musicais diversificados. • Utilizar clavas para marcar o ritmo. • Conhecer diferentes técnicas de expressão plástica. • Desenvolver a motricidade fina (preensão do pincel). • Desenvolver a motricidade fina (preensão do lápis de cor). • Conhecer aspetos da vida em sociedade. • Conhecer aspetos relacionados com animais que vivem nas regiões frias (nomeadamente o <i>Pinguim</i>). • Adquirir novo vocabulário. • Exprimir-se oralmente. • Conhecer aspetos relacionados com animais que vivem nas regiões frias (nomeadamente o <i>Pinguim</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grande grupo, cantar a canção em voz alta. • Acompanhar o ritmo da canção com clavas. • Pintura com pincel. • Realização de um desenho no painel do corredor. • Pequeno – almoço no Hall. • Leitura, em pequeno grupo, das pesquisas/ livros trazidos pelas crianças. • Elaboração do rascunho do registo das aprendizagens. • Comunicação das aprendizagens realizadas ao grande grupo. • Realização do painel do registo das aprendizagens. • Afixação do painel na “Área do Frio”.

<ul style="list-style-type: none"> • Construção do <i>Pinguim</i>. • História: <i>Perdido e Achado</i>. • Formação Cristã: <i>Jesus perdoa a Zaqueu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer diferentes técnicas de expressão plástica. • Saber ouvir uma história. • Recontar uma história. • Dialogar com o grupo. • Despertar a capacidade para aceder ao mundo religioso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do <i>Pinguim</i> em 3D. • Leitura de uma história. • Reconto da história. • Leitura do episódio. • Construção do painel.
---	---	--

ANEXO 22

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

(OUTUBRO DE 2011)

Instituição:	
Turma: 2 ^ª A	Número de alunos: 26
Professor Supervisor: D.G.	Orientador Cooperante: S.C.
Áreas do Currículo: Língua Portuguesa/ Expressão e Educação Plástica	
Objetivos gerais:	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a leitura como fonte de divertimento, de aprendizagem e de enriquecimento da Língua Portuguesa; • Manipular diferentes materiais. 	
Data: 31 de outubro de 2011	
Estagiária: M ^a de Fátima Sousa	

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES A REALIZAR	TEMPO	RECURSOS	ESTRATÉGIA AVALIATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve; • Ouvir os outros; • Esperar pela sua vez; • Apropriar-se de novos vocábulos; • Responder a questões acerca do que ouviu; • Conhecer a ordem alfabética; • Aperfeiçoar destrezas manuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de interação oral; • Vocabulário; • Ordem alfabética; • Pintura; • Recorte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de uma história; • Visualização das imagens da história; • Questionário dirigido; • Visualização de imagens (interior de duas bibliotecas); • Realização de uma ficha de trabalho; • Construção de um marcador de livros; 	<ul style="list-style-type: none"> • período da manhã. • período da tarde. 	<ul style="list-style-type: none"> • História: <i>Desculpa... Por acaso és uma bruxa?</i>, de Emily Horn (Dinalivro); • Cd com imagens; • Computador; • Projetor Data Show; • Ficha de trabalho (anexo 1); • Imagem para o marcador de livros; • Cartolina; • Tesoura; • Cola; • Molas de madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação (anexo 2); • Marcadores de livros.

ANEXO 23

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

(NOVEMBRO DE 2011)

Estagiária: M^ª de Fátima Sousa
28 a 30 de Novembro de 2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Estágio II em Ensino Básico – 1^º Ciclo
Orientador: D. G.

Instituição:
Orientador Cooperante: S. C.
Turma: 2^ª A

Conteúdos:

Língua Portuguesa:

- Ordem alfabética;
- Noção de nome comum/ nome próprio;
- Sons e fonemas;

Estudo do Meio:

- Passado próximo familiar;
- Árvore genealógica;

Matemática:

- Resolução de problemas;
- Relações numéricas.

Oportunidades de Intervenção:

- Relebrar a importância de tomar as vacinas recomendadas pelo PNV (a propósito de um exercício da ficha de trabalho);
- Recordar os meses do ano/ número de dias de cada mês/ ano comum/ ano bissexto (a propósito do preenchimento dos acontecimentos importantes no calendário);
- Dialogar sobre as diferentes fases da vida (aquando da realização/ correção das fichas de trabalho do manual Pasta Mágica – EM (Areal Editores));
- Curiosidades: características que passam de pais para filhos como, por exemplo, a cor dos olhos ou a união dos dedos indicadores (relacionado com a genealogia).

Transitado de Sessões Anteriores:

- ordem alfabética;
- divisão silábica;
- preenchimento de retas numéricas;

Objetivos de aprendizagem:

- Conhecer a ordem alfabética;
- Escrever pequenos textos que rimem;
- Reconhecer, num friso cronológico, datas e factos significativos;
- Assinalar, num friso cronológico, datas e factos significativos;
- Resolver problemas que envolvam relações numéricas;
- Representar números na reta numérica.

Estratégias Avaliativas:

- Texto construído por cada aluno (que irá originar o “Alfabeto Maluco dos Apelidos da Turma”);
- Organização do grupo por ordem alfabética (observação direta);
- Ficha da página 28 do manual *Projeto Desafios LP* (Santillana Constância);
- Árvore Genealógica;
- Ficha de trabalho;
- Fichas da página 48 e 49 do manual *Pasta Mágica EM* (Areal Editores);
- Ficha de trabalho.

Atividades:

- Leitura em voz alta/ leitura silenciosa/ leitura expressiva do texto “Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares;
- Questionário dirigido;
- Construção do “Abecedário Maluco dos Apelidos”;
- “Organização” do “Abecedário Maluco dos Apelidos” no fundo da sala;
- Afixação do “Abecedário Maluco dos Apelidos” na parede;
- Visualização de fotografias (árvore genealógica);
- Realização da ficha página 28 do manual *Projeto Desafios LP* (Santillana Constância);
- Diálogo em grande grupo;
- Ficha de trabalho (anexo 3);
- Afixação/ preenchimento do calendário;
- Realização das fichas da página 48 e 49 do manual *Pasta Mágica – EM* (Areal Editores).

De volta ao passado...

Eventualidades e/ ou Precauções:

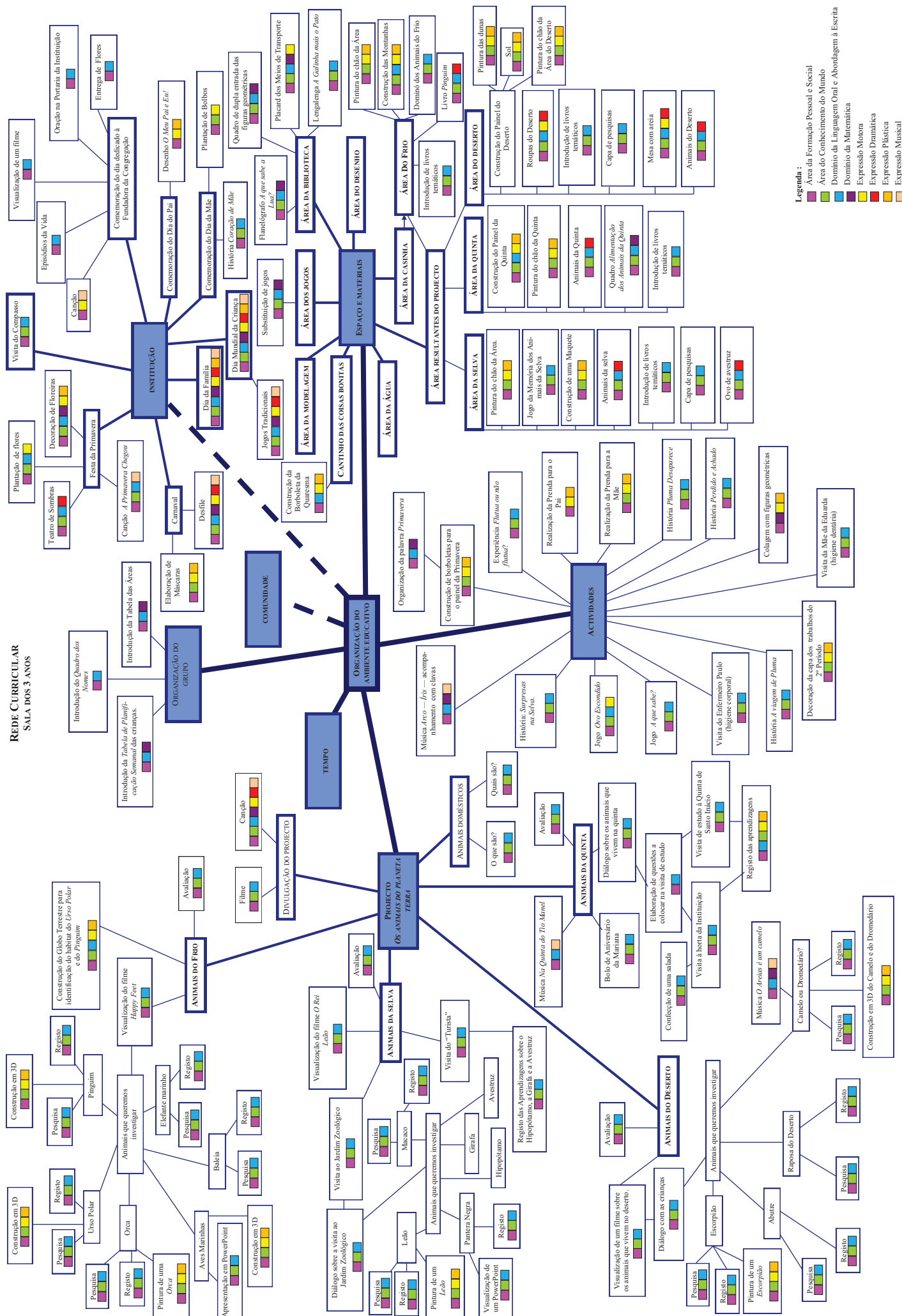
- No caso de se verificarem dificuldades em obter rimas para determinadas palavras, a estagiária poderá ajudar;
- Se se notarem dificuldades em construir o alfabeto no fundo da sala, demarcar o chão com algumas letras que possam servir de primeira referência;
- Fornecer o significado de alguns vocábulos que possam desconhecidos;
- Na eventualidade de se verificarem dificuldades na realização do exercício nº 3 da ficha de trabalho, este poderá ser feito e em grande grupo, no quadro, com recurso a uma reta numérica.

ANEXO 24

REDE CURRICULAR

(SALA DOS 3 ANOS)

**REDE CURRICULAR
SALA DOS 3 ANOS**



ANEXO 25

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

(JANEIRO DE 2012)

Estagiária: M^ª de Fátima Sousa
3 de janeiro de 2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Estágio II em Ensino Básico – 1^º Ciclo
Orientador: D. G.

Instituição:
Orientador Cooperante: S. C.
Turma: 2^ª A

Conteúdos:

Língua Portuguesa:

- Vocabulário.

Matemática:

- Resolução de problemas;
- Operações com números naturais.

Oportunidades de Intervenção:

- Relembrar estratégias de cálculo mental (recurso à reta numérica ou à tabela que se encontram afixadas).

Transitado de Sessões Anteriores:

- Vocabulário relativo ao livro (capa, título, autor, ilustrador, editor);
- Resolução de problemas;
- Cálculo mental;

Objetivos de aprendizagem:

- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
- Resolver problemas envolvendo adições e subtrações;
- Adicionar e subtrair utilizando a representação horizontal;
- Adicionar e subtrair recorrendo a estratégias de cálculo mental;

Estratégias Avaliativas:

- Observação direta;
- Ficha de trabalho.

**Há
problemas....**

Atividades:

- Leitura expressiva (feita pelo adulto) de uma adaptação do texto “O rapaz que tinha zero a matemática”, de Luísa Ducla Soares;
- Questionário dirigido;
- Visualização de imagens (PowerPoint);
- Realização de uma ficha de trabalho

Tempo:

- Período da tarde.

Eventualidades e/ ou Precauções:

- No caso do projetor não estar disponível, à medida que vai contando a história, a estagiária irá mostrando as ilustrações do livro aos alunos;
- Fornecer o significado de alguns vocábulos/ expressões que possam desconhecidos;
- Na eventualidade de se verificarem dificuldades na realização da ficha do trabalho, esta poderá ser feita em grande grupo.

ANEXO 26

FICHA DE TRABALHO

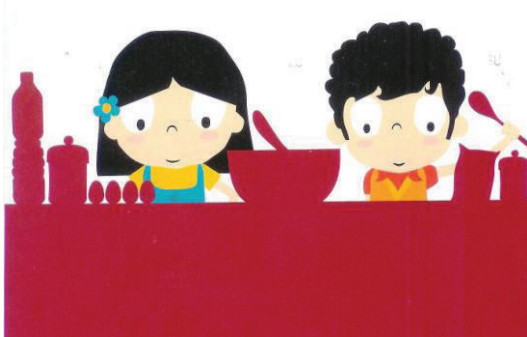
Agrupamento de Escolas ...

Ficha de Trabalho – 2º ano

Nome: _____

Data: ___/___/___

Ajuda o Vasco, resolvendo as seguintes questões!



1. Somos 21 na nossa sala. Menos 2 que estão com gripe, menos 2 que fazem dieta para não ficarem ainda mais gordas. Mais a professora que, infelizmente, nunca falta. **Quantos convidados são?**

R: _____



2. Teve uma sorte fantástica! Só a Dona Rosa, da tabacaria, é que destoou, oferecendo-lhe uma caixa de chocolates. De resto, os pais deram-lhe 50 euros, os avós de Lisboa 30, os do Porto, 50, os tios de Cascais entregaram-lhe um envelope com 20 euros, os de Massamá imitaram-nos. Como, no mealheiro, tinha 30 euros, juntou uma mão-cheia de dinheiro! **Quanto dinheiro juntou o Vasco?**

R: _____



3. A consola custa 107 euros. Se o Vasco comprar a consola, com quanto dinheiro vai ficar?

R: _____



Jogos: 25 € cada

4. Com o dinheiro do Vasco, o Raul comprou a consola e dois jogos. **Quanto** dinheiro gastou?

R: _____

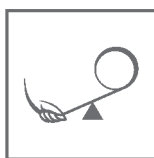
5. Um rapaz foi ao hipermercado com 200 euros. Comprou uma consola por 107 euros e dois jogos a 25 euros cada um. **Quanto recebeu de troco?**



R:

ANEXO 27

GRELHA DE ACOMPANHAMENTO MENSAL



Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

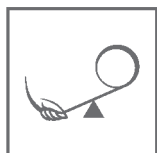
Deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Domina os conteúdos que ensina					x	
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos						
Apresenta analogias, comparações e exemplos						
Explicita, passo a passo, a sua proposta					x	
Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar				x		
Mobiliza os saberes de forma integrada				x		

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula				x		
Espera que haja silêncio para explicar					x	
Comunica de forma assertiva					X	
Motiva os alunos para a actividade				x		
Adequa a actividade aos conhecimentos prévios dos alunos				x		
Utiliza materiais didácticos adequados aos alunos				x		
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar				x		
Expressa-se com fluência e correcção linguística					X	
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos				X		
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula					X	
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas				X		
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia			X			
Utiliza adequadamente a voz				X		
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço				X		
Revela flexibilidade face a situações não previstas				X		

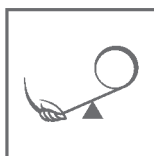


3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5	NO
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos				X		
As questões exigem não só recordar mas também reflectir						X
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				X		
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa						X
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar					x	

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5	NO
Manifesta sentido de humor				X		
Mostra interesse por todos os alunos					X	
Procura que os mais tímidos intervenham				X		
Demonstra serenidade				X		
Escuta pacientemente e com atenção				X		
Elogia de forma apropriada				x		
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos				X		
Não permite que a turma ria de um aluno				X		
Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo				X		
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo				X		
Sabe resolver conflitos que possam surgir						X
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					X	



Departamento de
Formação em
Educação Básica
ESEPF

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5	NO
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa				X		
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa				X		
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					X	
Responde construtivamente ao acompanhamento						X

Observações:

A Fátima, esta semana, conseguiu controlar o grupo e, apesar de a turma estar agitada, conseguiu que estas participassem e realizassem aprendizagens. Tentou que as crianças mais tímidas ou distraídas participassem nas atividades.

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Maria de Fátima Sousa
ASSINATURA: P.B.
Data: 29/11/2011

* Preencher uma vez por mês

ANEXO 28

CONVERSA INFORMAL COM O RV

CONVERSA INFORMAL COM O R.V.

9 de Junho de 2011

Sala dos 3 anos

Duração: 5'

Na quinta-feira, fui passar a manhã à sala dos três anos. Durante o período de atividades, encontrava-me sentada na Área do Desenho. Algumas crianças estavam a desenhar. O R.V. dirigiu-se para a Área. Perguntei-lhe:

Estagiária:

- *Então, o que têm feito nestes dias em que não vim?*

R.V.:

- *Olha! Fizemos muitas coisas!*

Estagiária:

- *Mas o quê?*

R.V.:

- *Olha, muita coisa! Sabes que eu cresci?*

Estagiária:

- *A sério? Como sabes?*

R.V.:

- *Vi no meu portefólio. Queres ver?*

Estagiária:

- *Claro!*

O R.V. foi buscar o seu portefólio. Abriu – o e folheou-o. Parou no desenho da figura humana.

- *Olha! Eu aqui era pequenino. Olha como eu fazia os bonecos. Agora vê como eu já cresci. Já faço assim (aponta para o novo desenho da figura humana) e até pus estas calças. São dos “Gormiti”. Acho que tu nunca as viste porque eu nunca as trouxe. Já devem estar para lavar.*

Comentário: esta conversa permitiu-me perceber que o R.V. já é capaz de refletir sobre a evolução do seu trabalho.