

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

**Caminho(s) da Profissionalização: os
contributos teóricos e práticos de um estágio
pedagógico ao nível da Educação Pré-Escolar e
do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

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

Helena Maria Peixoto Cabral

Orientadores: Dr.^a Brigitte Carvalho da Silva | Dr.^a Daniela Alexandra
Ramos Gonçalves

Porto
fevereiro de 2012

RESUMO

Conceitos como a pedagogia da diferenciação, metodologia do projeto e consequente entendimento da criança/aluno, como um ser ativo, têm sido capa de rosto do atual processo de ensino-aprendizagem, ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do EB. Perceber, em última instância, como se constrói, desenvolve e avalia todo o sistema educativo, parece ser útil e pertinente para um conhecimento mais prático e real de um mundo tão vasto como o da Educação.

Também para ele concorrem o lado afetivo, o envolvimento pessoal, tal como o conhecimento do espaço onde a ação é desenvolvida, pois revelam-se como fatores cruciais para todo esse conhecimento pretendido.

Aliando as perspetivas teóricas, com base nos modelos de Reggio Emilia, High Scope e do Movimento da Escola Moderna, a todas as componentes de ordem prática a nível do Pré-Escolar, e as Pedagogias: Diretiva, Não-diretiva e Relacional no contexto de 1º Ciclo do EB, como os momentos de observação, planificação, execução e avaliação, é possível descrever, no presente relatório, todo um perfil profissional generalista, ainda que em construção, bem como todo o trabalho desenvolvido, em duas instituições, também elas definidas, ao longo de grande parte de um ano letivo.

A nível metodológico realizou-se, por isso, um estudo com particularidades de um estudo de caso, inserido num paradigma qualitativo, sendo que os métodos de recolha de dados utilizados foram, essencialmente, os da entrevista, o da observação participante a todos os momentos letivos e o da análise documental a documentos como o Projeto Educativo, Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Palavras-Chave: *Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Criança, Aluno, Projeto, Pedagogia, Ser Ativo, Comunidade, Envolvimento Parental, Observação, Planificação, Avaliação, Reflexão.*

ABSTRACT

Concepts such as the pedagogy of differentiation, project methodology and consequent understanding of the child/student, as an active being, have been the front page of the current teaching-learning process, at a pre-school and 1st cycle level. To ultimately understand how to build, develop and evaluate the entire educational system, seems to be useful and relevant to obtain a more practical and real understanding of a world as vast as that of Education.

Also competing for it are the affective side, personal involvement, and the knowledge of space where the action is developed, because they are crucial factors to all the required knowledge.

Combining all theoretical perspectives, such as the Reggio Emilia, High Scope and on the Modern School Movement models, and the Directive, Non-Directive and Relational Pedagogies, in the 1st Cycle context, with the observation, planning, implementation and evaluation moments, it is possible to describe, in this report, a general professional profile, yet under construction, as well as all the work developed in two institutions, also defined over a large part of a school year.

Methodologically, a study was conducted, with the particularities of a case study, part of a qualitative paradigm, and the methods of data collection used were, essentially, interview, participant observation at all school moments and documentary analysis to documents, such as, the Education Project, Rules of Procedure and Annual Plan of Activities.

Keywords: *Preschool Education, Primary Education, Child, Student, Project, Pedagogy, Active Being, Community, Parental Involvement, Observation, Planning, Evaluation, Reflection.*

ÍNDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE ANEXOS.....	5
LISTA DE ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO.....	8
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	9
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
METODOLOGIA: CONCETUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA	27
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
A INSTITUIÇÃO E O GRUPO	34
CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	35
INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	50
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	63
A PROFISSIONALIZAÇÃO	71
REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
BIBLIOGRAFIA	85

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	II
ANEXO II – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	III
ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	IV
ANEXO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	VI
ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	VII
ANEXO VI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	XIII
ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA N	XIV
ANEXO VIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA N	XVII
ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA P	XVIII
ANEXO X – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA P	XX
ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA D	XXI
ANEXO XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA D.....	XXIII
ANEXO XIII – EXEMPLOS DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS	XXIV
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	XXIV
ANEXO XIV – EXEMPLOS DE REGISTOS DE INCIDENTE CRÍTICO	XXVI
ANEXO XV – EXEMPLO DE UMA LISTA DE VERIFICAÇÃO	XXIX
ANEXO XVI – EXEMPLOS DE GRELHAS DE OBSERVAÇÃO.....	XXXI
ANEXO XVII – EXEMPLO DE UMA AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS	XXXV
ANEXO XVIII – EXEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS NO EXTERIOR	XXXVI
ANEXO XIX – EXEMPLO DE UM REGISTO DA LEITURA DO QUADRO DE FREQUÊNCIA DE ÁREAS ...	XXXVII
ANEXO XX – EXEMPLOS DE ANIMISMO	XXXVIII
ANEXO XXI – REGISTO DA EVOLUÇÃO DE UMA CRIANÇA A ESCREVER O SEU NOME	XXXIX
ANEXO XXII –ANÁLISE DE DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS	XL
ANEXO XXIII–EXEMPLO DE UMA CRIANÇA COM A LATERALIDADE POUCO DEFINIDA	XLI
ANEXO XXIV – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INDIVIDUAIS DE CADA CRIANÇA.....	XLII
ANEXO XXV – QUADRO DE INVESTIGAÇÃO DOS LOBOS	XLVII
ANEXO XXVI – PLANIFICAÇÃO INDIVIDUAL.....	XLVIII
ANEXO XXVII – EXEMPLOS DE REGISTOS DAS CRIANÇAS	L
ANEXO XXVIII – EXMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO SEMANAL.....	LI
ANEXO XXIX – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE UMA ÁREA	LII

ANEXO XXX – AVALIAÇÃO SOBRE SE AS CRIANÇAS PASSARAM A INTERVIR MAIS NA ÁREA DINAMIZADA (GARAGEM).....	LV
ANEXO XXXI – AVALIAÇÃO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO MAIS ABORDADAS NA DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DO SUPERMERCADO	LVI
ANEXO XXXII – REFLEXÃO SOBRE A ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO.....	LIX
ANEXO XXXIII – AVALIAÇÃO SOBRE QUAIS FORAM AS ÁREAS DE CONTEÚDO MAIS ABORDADAS NO MÊS DE MARÇO.....	LXVIII
ANEXO XXXIV – REGISTO DE UMA ACTIVIDADE RELACIONADA COM OS SENTIMENTOS	LXXII
ANEXO XXXV – EXEMPLO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	LXXIII
ANEXO XXXVI – EXEMPLOS DE REGISTOS DE PORTFÓLIO	LXXIV
ANEXO XXXVII – GRELHAS CRIADAS PARA FACILITAR A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS	LXXVII
ANEXO XXXVIII – INSTRUMENTOS INSERIDOS NA SALA.....	LXXIX
ANEXO XXXIX – PROJECTO LÚDICO : “CABELEIREIRO E SUPERMERCADO”	LXXX
ANEXO XL – DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA GARAGEM (ANTES/DEPOIS)	XCVIII
ANEXO XLI – REDE CURRICULAR	XCIX
ANEXO XLII – EXEMPLO DE UMA REFLEXÃO: “O CASTIGO EDUCA?”	C
ANEXO XLIII – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INDIVIDUAIS DE CADA ALUNO (1º CICLO)	CIV
ANEXO XLIV- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE.....	CVII
ANEXO XLV – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE 1º CICLO	CX
ANEXO XLVI – QUADRO DE TAREFAS E QUADRO DE DESAFIOS – 1º CICLO	CXXVIII
ANEXO XLVII – EXEMPLOS DE ATIVIDADES NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA (PRÉ-ESCOLAR) E DE ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA (1º CICLO)	CXXIX
ANEXO XLVIII – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LETRA	CXXXII
ANEXO XLIX – AS DINAMIZAÇÕES DA HORA DO CONTO.....	CXXXIII
ANEXO L – EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE MATEMÁTICA	CXXXV
ANEXO LI – ALGUNS EXEMPLOS DE GRÁFICOS.....	CXXXVIII
ANEXO LII – ALGUNS EXEMPLOS DE ATIVIDADES RELATIVAS ÀS EXPRESSÕES:MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA	CXXXIX
ANEXO LIII – ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO AO NÍVEL DA COMUNIDADE	CXLI
ANEXO LIV – VISITA AO CABELEIREIRO	CXLIII
ANEXO LV – CONVITE PARA DINAMIZAÇÃO DA HORA DO CONTO	CXLIV
ANEXO LVI – AVALIAÇÃO DO JORNAL.....	CXLV
ANEXO LVII – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	CXLVI
ANEXO LVIII – EXEMPLO DE UMA AVALIAÇÃO REALIZADA PELA PROFESSORA COOPERANTE	CXLVII
ANEXO LIX – AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO – 1º CICLO	CXLVIII
ANEXO LX – EVIDÊNCIAS RELATIVAS À CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1º ANO	CXLIX

LISTA DE ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo primordial apresentar uma descrição e reflexão sobre um estágio pedagógico realizado em duas instituições escolares distintas, ao nível de uma sala de quatro anos e de um 1º ano do Ensino Básico, no âmbito Unidades Curriculares de Estágio (I e II) inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio realizado apresentava como grande objetivo permitir que os alunos estagiários desenvolvessem uma experiência prática pedagógica semelhante à que será desenvolvida na sua futura atividade profissional, onde, em situação de co-docência, seriam responsáveis por uma sala de atividades de Jardim de Infância e outra de 1º Ciclo. Teriam como objetivos centrais os de conhecerem e agirem em conformidade com o Projeto Educativo do estabelecimento, tal como o de estudarem e reconhecerem características individuais e de grupo em relação às crianças/alunos com quem iriam trabalhar. Na verdade, teriam que, a partir de um processo de observação, conhecimento e identificação das necessidades da instituição, das crianças/alunos, da equipa pedagógica e dos pais e comunidade, realizarem uma intervenção educativa baseada numa planificação organizada, concretizada e avaliada, tendo como pressuposto o conceito de professor reflexivo e crítico. Deveriam, por isso, recorrer a metodologias, técnicas e recursos diversificados, de forma a atingirem, junto das crianças/alunos, momentos de um efetivo desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, deveriam, ainda, promover atividades que envolvessem a família e a comunidade, de forma a concorrerem para a abertura da escola e para a articulação que se pretende que exista. Neste sentido, a presença em reuniões do estabelecimento, da equipa pedagógica, de pais, atividades de divulgação do trabalho realizado, festas e passeios das crianças/alunos revelava-se, também, fundamental.

A esta componente de cariz mais prático, acrescia a existência de seminários, onde seriam abordadas temáticas diretamente relacionadas com a prática pedagógica, tal como aulas de Orientação Tutorial.

Assim, o presente relatório apresenta duas partes distintas baseadas nessas componentes. A primeira, de natureza mais teórica, apresenta dois capítulos: o Enquadramento Teórico e os Procedimentos Metodológicos. A segunda, de ordem mais prática, baseia-se na caracterização do Contexto Organizacional, numa Reflexão Sobre a Construção da Profissionalização e na apresentação das Considerações Finais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO *Contextualização e considerações*

Enquadramento teórico

No pátio do recreio. Na areia que prolonga o jardim. No baloiço que continuamente sobe e desce. Na pequenez da idade. Nos estridentes mas felizes gritos. As crianças brincam. E, “quando as crianças brincam / e eu as oiço brincar, / qualquer coisa em minha alma/ começa a se alegrar”. (Fernando Pessoa, 1933).

Ser-se educador é, antes de mais, ser-se apaixonado pela idade mais feliz da vida do ser humano. As crianças são o centro da sua atenção. A elas é dado o direito de crescerem e viverem livre e dignamente. É para elas que o educador dirige toda a sua atenção. De forma individual ou coletiva, sente que tem nas suas mãos um produto inacabado mas consciente, sabedor, ansioso por aprender. Por crescer. Por se saber sentir grande.

Ser-se educador é, pois, uma árdua tarefa que implica, para além de um grande envolvimento afetivo e pessoal, uma constante reflexão e formação. O educador necessita de observar, avaliar, refletir. Precisa, também, de estudar. De ler. De conhecer teorias e metodologias. De continuamente perceber os sinais que recebe. De adequar a sua prática a cada criança. De estabelecer, antes de tudo, uma relação de confiança. De proximidade. De afeto. De união. De amizade.

Efetivamente, interessa que estabeleça um contacto próximo com o grupo. Que o veja como um todo, mas constituído por personalidades e pessoas distintas, capazes de, individualmente, crescerem em conjunto com os seus pares. Paralelamente, é fundamental que esteja atento aos interesses de cada um, não forçando nenhuma criança a algo, porque estará, à partida, a impedir que a atividade seja totalmente conseguida.

Na verdade, “se o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma trabalho perdido “empurrar-lhe” pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo.” (Freinet, 1973: 28). Importa, por isso, conhecer os interesses do grupo, sabendo dar-lhes resposta. O educador deve, conseqüentemente, estar atento a todos os sinais de motivação que as crianças manifestem, sendo capaz de saber escolher os melhores caminhos para satisfazer as suas curiosidades.

Com efeito, “o cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a actividade livre se opõe à disciplina externa, [tal como] aprender por experiência [surge] em oposição à aprendizagem através de textos e professores. A aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem

às necessidades diretas e vitais do aluno [surge] em oposição à sua aquisição através de exercício e treino.” (Dewey, 2010: 22). Estes são, portanto, alguns dos pressupostos que subentendem a criança como um ser ativo e, sobretudo, alguém a quem deve ser estimulado o gosto por aprender. Mais do que ensinar a ler ou a escrever, a criança deve ser ensinada a, por si própria, saber encontrar os caminhos para atingir os seus objetivos.

Pode, facilmente, consegui-lo, também, através do próprio ato de brincar. Este, atualmente, deixou de ser visto apenas como forma lúdica, passando a ser encarado como fundamental para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e emocional da criança.

As próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar indicam que “adoptar uma pedagogia organizada e uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (Ministério da Educação, 1997:18)

Neste sentido, o adulto/educador desempenha um papel chave como auxiliar da aprendizagem infantil, pois deve intensificar e apoiar o brincar e o desenvolvimento da criança. De facto, “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções.” (Hohmann & Weikart, 2009: 316)

O brincar deve, por isso, ser encarado como uma metáfora válida do conhecimento, sendo um espaço propício para o desenvolvimento individual de cada uma das crianças e, sobretudo, como uma atividade plena das motivações e interesses dos mesmos.

Importa, conseqüentemente, continuar a criar condições para reabilitar o brincar, pois na escola e no jardim-de-infância é possível fazê-lo, “porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura.” (Ferreira, 2004:77)

Conseqüentemente, e tal como Cannavarro (2001:43) afirma, “um importante objectivo da educação pré-escolar consiste em favorecer a autonomia da criança, promovendo a mestria de determinados comportamentos (vestir-se, lavar-se, cumprir regras de um jogo) e a aprendizagem que lhe permite fazer as suas escolhas e resolver os seus problemas”.

É com esta autonomia que a criança se vai desenvolver, pois partiu de interesses pessoais que estabelece como metas a atingir e que, após um percurso

cuidadosamente amparado por educadores e professores, vão passar a ser uma concretização.

Mas, e sabendo de antemão que os interesses e motivações da criança são o ponto de partida para o desenvolvimento, como ajudá-las, significativamente, a construírem essa autonomia?

Dentro deste pressuposto, existem vários modelos curriculares que interessa destacar e, ainda que de forma elementar, descrever. Na verdade, os modelos curriculares não são mais do que estruturas teóricas que ajudam “a descrever, explicitar e fundamentar a parte pedagógica” (González: 2002:20), incorporando “uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço escolar.” (Formosinho, 1998: 12)

Serão abordados, assim, apenas os modelos que foram tidos em conta durante o estágio em Educação Pré-Escolar, sendo eles: o Movimento da Escola Moderna; o modelo de High Scope; e, por fim, o modelo de Reggio Emilia. Será, ainda, abordada a Metodologia de Projeto por ser aquela que é tida como válida em qualquer um destes modelos e que também pressupõe toda a prática pedagógica. No entanto, antes de se partir para uma referência detalhada a cada um dos modelos aqui enunciados, será referido o paradigma estrutural que norteia estas práticas pedagógicas: o paradigma construtivista.

Na verdade, este é um paradigma que assenta sobretudo na ideia da participação ativa dos sujeitos na construção do seu próprio conhecimento. Efetivamente, o “construtivismo faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito, necessariamente subjectivo, com viabilidade em termos da relação sujeito-mundo, negligenciando como finalidade a realidade e a verdade enquanto conceitos objectivos.” (Canavarro, 2001:9)

A perspetiva construtivista entende que o conhecimento é fundamental para o sujeito se adaptar ao mundo e, nesse sentido, a interação social reveste-se de extrema importância, pois “as situações sociais são acontecimentos flagrantes para a acomodação e para o desenvolvimento do indivíduo.” (Canavarro, 2001:10)

Contudo, e segundo Piaget (1984), são as experiências ativas que promovem um efetivo desenvolvimento cognitivo, dado que as experiências passivas apenas se limitam a uma transmissão de conhecimentos, tendo, por isso, um menor impacto na criança. Esta, ao invés de esperar pela receção de novos conteúdos, deve procurar desenvolver-se.

Uma prática pedagógica que assente nestes pressupostos tem, segundo Cabanas (2002), inúmeras vantagens, pois implica um papel ativo da criança, onde “o

professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado”, sendo ele o verdadeiro “artífice do processo de aprendizagem, levando a cabo uma actividade construtivista.” (Cabanas, 2002: 287)

Fernando Pessoa (1914) referia, precisamente, que o importante era criar, não viver. Na verdade, as crianças devem construir e ser construtoras de si mesmas, vivendo livremente e dando sentido à sua vida.

A afirmação das crianças como autores das suas aprendizagens, apoiadas e ajudadas pelos professores e educadores, decorre da ideia central de que o conhecimento é, então, produto de um processo de inter-estruturação do conhecimento, onde as crianças, colocadas no centro de toda a aprendizagem, são produto de si próprias, mas com influências do contacto com a Escola que frequentam, pois esta é uma instância de socialização cultural e um instrumento de formação pessoal e social.

Esta é, no entanto, uma perspetiva que obriga os professores e educadores a questionarem-se sobre “o que fazer para assegurar que os alunos aprendam?”

Para responder a esta questão será, então, efetuado um recurso aos modelos curriculares em que foi baseada a ação de conduzir as crianças a atingirem esse mesmo fim.

Perspetivas educacionais

O modelo High Scope baseia-se na ideia central de planejar/fazer/rever, onde as crianças têm o lugar principal. Por outro lado, os pais assumem também um lugar de destaque. Efetivamente, este é um modelo que apresenta cinco princípios básicos, tal como enumeram Hohmann & Weikart (2009): a aprendizagem pela ação; a interação positiva adulto-criança; o contexto saudável de aprendizagem; a rotina diária; e a avaliação diária da criança.

No que se refere à aprendizagem pela ação, entendem que as crianças chegam ao conhecimento através do confronto com experiências diretas e imediatas. Na verdade, defendem que “o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal, [pois as] crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (Hohmann & Weikart, 2009: 5)

Quanto à interação adulto-criança, afirmam que é necessário existir uma interação positiva entre ambos, de modo a existir um “clima psicologicamente

protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2009: 5) para a criança. Assim, os adultos devem entender as atitudes destas e agir conforme as suas necessidades, resolvendo eventuais problemas face a conflitos que possam surgir e incentivando-as a desenvolver as suas atividades.

Ao nível do contexto de aprendizagem, o currículo High Scope valoriza, grandemente, o planeamento do espaço, dividindo o local de brincadeira em áreas de interesse específicas, de modo a promover o interesse das crianças no desenvolvimento de variadas atividades. Ao permitir um ambiente de aprendizagem ativa, as crianças são confrontadas por inúmeras oportunidades e isso leva-as a tomarem decisões e a fazerem escolhas.

Para além do ambiente, um outro aspeto fundamental é a existência de uma rotina diária que apoie a aprendizagem ativa. É nesta rotina diária que é colocado o processo de planear-fazer-rever, onde as crianças avaliam aquilo que realizaram e determinam aquilo que querem fazer. Por outro lado, existem ainda momentos de pequeno e grande grupo onde crianças e educadores põem em prática as suas atividades e experimentam materiais e assuntos novos que vão sendo propostos e sugeridos.

Por fim, a avaliação é um outro item contemplado. No modelo High-Scope esta é uma atividade realizada em equipa. Na verdade, todos os dias os elementos da equipa retiram informações sobre as crianças “através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2009: 9) São estes dados recolhidos que depois vão permitir que se planifiquem diariamente as atividades a desenvolver nos dias seguintes.

Quanto ao Movimento da Escola Moderna, o MEM, é um modelo que parte das necessidades da criança como base para as atividades que se desejam promover. Na verdade, entendem que não é possível aprender ignorando os saberes, as experiências e as características daqueles que aprendem. Tal como considera Niza (1992: 33), “a pedagogia é feita das coisas do quotidiano, de pequenas coisas. os grandes milagres da pedagogia ocorrem para que se resolvam os pequenos problemas da educação concreta, situada, autêntica”.

Consequentemente, o papel do professor/educador é alterado, em relação ao modelo tradicional de aprendizagem, pois entendem que é necessário os adultos não fazerem pelas crianças aquilo que a elas lhes compete, impondo-lhes um ritmo de aprendizagem uniforme e estranho ou desvalorizando as suas experiências e saberes.

Assim, e de forma consecutiva, é um modelo que dá primazia ao ensino ocasional, em detrimento do ensino sistemático. No fundo, pede-se ao

professor/educador que seja um organizador de ambientes de aprendizagem. Entendem que há uma necessidade de substituir as aulas formais por atividades, pesquisas, exercícios e experiências. Para tal, permitem que haja uma gestão mais flexível dos espaços da sala de aula e dos tempos de aprendizagem, tal como alargam o campo de recursos educativos e valorizam uma autonomia intelectual e pessoal das crianças.

Em jeito de síntese, pode, então, afirmar-se que no modelo da Escola Moderna o importante é, e como Freinet afirma, termos presente “(...) um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira. (...) Se conseguirmos transformar assim o clima na nossa aula; se deixarmos desabrochar a livre actividade, se soubermos dar um pouco de calor ao coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e o nosso trabalho renderá a cem por cento. Esse raio de sol é todo o segredo da Escola moderna.” (Freinet, 1973: 33).

Uma das principais características do modelo pedagógico defendido por Reggio Emilia prende-se com o facto de que, em todas as escolas onde o modelo esteja presente, exista um espaço na sala que seja destinado à arte, bem como um docente com especialização na mesma área. Assim, facilmente se depreende que é um modelo que valoriza a criatividade e a imaginação das crianças. (Rabitti, 1999).

Ao entender que se deve trabalhar com projetos que partam das crianças, o professor/educador deve estar atento a todos os diálogos proferidos pelas mesmas, de modo a saber encaminhá-las para a correta execução das atividades, sem, contudo, nunca esquecer que o papel principal não é o dele. Rabitti afirma que o educador “deve agir dentro da “zona de desenvolvimento proximal”, defendida por Vygotsky, ou seja, no interior da zona que fica entre o efetivo grau de desenvolvimento da criança e o seu desenvolvimento potencial. Para tal, é necessário “levar em consideração a criança “real”, [e] não a criança em sentido abstracto.” (Rabitti, 1999: 127). Na verdade, são as crianças as protagonistas e co-protagonistas do processo educativo. É necessário saber ouvi-las, respeitando as suas opiniões e vontades.

Durante a elaboração e execução do projeto, o material utilizado para o mesmo deve ficar exposto, de modo a lembrar à criança o trabalho que está a ser desenvolvido e, ao mesmo tempo, permitir que os pais também tenham acesso a esse tipo de informações e atividades.

A relação com os pais é outro dos aspetos centrais para este modelo pedagógico. De facto, os pais das escolas municipais de Reggio Emilia não defendem

a necessidade de existência de um currículo rígido e exclusivamente direcionado para a aquisição de competências escolares, mas parecem, contrariamente, “partilhar a abordagem educacional escolhida, baseada numa ideia holística da criança, e que se coloca como objectivo facilitar o desenvolvimento da personalidade através da aquisição de múltiplas habilidades nas muitas linguagens possíveis.” (Rabitti, 1999: 156).

Nestas escolas, os pais são mesmo convidados a discutirem com os educadores o currículo escolar, a visitar as instalações antes, durante e após o término das aulas, tal como entendem que um diálogo entre todos pode favorecer um maior desenvolvimento da criança. “Desta forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo.” (Edwards, 1999:63). Quem visita uma escola destas afirma sentir “uma atmosfera familiar”, que advém do frequente contacto estabelecido entre todos.

Diretamente relacionado com o modelo de Reggio Emilia está, então, a questão do envolvimento parental.

Na verdade, em Portugal, o papel dos pais tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. Primeiramente, estes eram vistos com um papel passivo, sendo apenas a responsabilidade escolar do domínio dos profissionais que lá trabalhavam. No entanto, é a partir dos anos 70 que se começa a entender a necessidade de trazer e envolver os pais para as questões educativas, onde passam a ter um papel mais ativo e preponderante e, nos tempos que correm, “predomina [mesmo] uma visão dos progenitores como parceiros da escola, perspectivando-se uma maior intervenção e responsabilidade por parte destes nas decisões a tomar acerca do percurso educacional dos filhos.” (Canavarro, 2001: 76).

É, contudo, na infância que o relacionamento e envolvimento dos pais com a comunidade escolar adquirem uma demonstração mais visível. Na verdade, o elo de ligação dos pais com os filhos apresenta-se de forma mais intensa nestas idades, pois os progenitores vêem os seus filhos como dependentes de si e, como tal, participam de forma mais ativa na sua integração na comunidade escolar. Interessa, por isso, estabelecer um bom relacionamento entre pais, educadores, professores, auxiliares da ação educativa e crianças. Se existir um ambiente positivo e próximo entre todos, as crianças/alunos terão melhores condições de crescerem e desenvolverem todas as suas capacidades e potencialidades.

No que diz respeito à metodologia de projeto, Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011:49) consideram que este “(...) não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança”.

Na verdade, esta surge quando Dewey propõe, no seu livro *Experiência e Natureza*, em 1925, um currículo baseado na função educativa da experiência e centrado na criança e nas suas naturais necessidades de pesquisa. Perspetiva a escola como uma comunidade educativa democrática e ecológica, onde se constroem ideias próprias no debate com os outros e na experiência com a natureza. A sua conceção cognitivista da aprendizagem defende: o papel ativo do sujeito na construção do saber; a importância dos processos e métodos de aquisição de conhecimentos em detrimento dos produtos e dos objetivos a atingir; a relação entre os pensamentos, os sentimentos, as percepções e as emoções; o exercício de uma reflexão ecológica; a pedagogia de projeto como metodologia do “learning by doing”. Além disso, como Dewey (1925) salienta: “a escola não é a preparação para a vida mas a própria vida”, defende uma participação cívica dos alunos na organização interna e na vida coletiva na escola. Apresenta uma conceção de escola com responsabilidades sociais de contribuição para um mundo mais democrático, solidário e justo, uma comunidade centrada na convivialidade, responsabilização e formação dos seus alunos como cidadãos.

Efetivamente, este método de trabalho consiste “em começar por escolher uma atividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver. (...) É importante [por isso] adoptar uma atitude investigativa face a situações problemáticas [definidas e negociadas com o grupo] e então agir, planear actividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão.” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 42).

Na verdade, “ao implementarem projectos, os alunos compreendem os efeitos e as vantagens das aprendizagens e do seu significado nas suas histórias de vida. Não existe, pois, uma separação entre o saber adquirido e a sua aplicação na concretização de um projecto. A aquisição, a aplicação e a transferência do saber interagem processualmente.” (Ferreira e Ribeiro dos Santos, 2000: 51).

O grupo implica-se na concretização de uma intenção, realizando um desejo. Este “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Ribeiro dos Santos, 1991: 140). A metodologia deste tipo de trabalho, centrando-se na pesquisa temática no terreno e/ou na resolução de problemas, pretende introduzir uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática. A teoria decorre diretamente da prática, tal como esta daquela, num processo interativo, não havendo separação entre o saber e o saber fazer. Integram-se conhecimentos adquiridos e desencadeia-se a

aquisição de novos conhecimentos e experiências. Valoriza-se, assim, tanto ou mais o processo de trabalho quanto a sua produção final.

As grandes finalidades do trabalho por projeto são as de aprender fazendo; realizar aprendizagens; investigar; praticar competências sociais; resolver problemas; desenvolver a criatividade; contribuir, para a autonomia da criança e do grupo.

Ao nível das pedagogias adotadas no 1.º Ciclo, existem três grandes áreas: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva, apesar de apresentar semelhanças com o modelo tradicional, tem particularidades distintas. Como todos os tipos de ensino, este pode aplicar-se “com sucesso a certos alunos e não a outros e pode ser particularmente útil em algumas situações e desastroso noutras.” (Marques, 1985:41)

Segundo Marques (1985), o principal objetivo deste modelo é o de atender aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, são enumeradas sete componentes básicas do mesmo. A primeira, diz respeito a objetivos de natureza académica, sendo que a forte preocupação deste modelo prende-se com a promoção do crescimento dos alunos nas áreas académicas de tipo cognitivo, pois a “área sócio-afectiva irá beneficiar indirectamente com a melhoria dos resultados escolares.” (Marques, 1985:43), ou seja, esta perspetiva baseia-se na ideia de que um aluno bem-sucedido nas áreas académicas, sentir-se-á, conseqüentemente, melhor perante si próprio e os outros. Paralelamente, a segunda componente, diz respeito à família, uma vez que deve ser estimulada a sua participação na escola como auxiliares educativos. Já a terceira componente, relaciona-se com o tempo, na medida em que este modelo enfatiza a necessidade de atribuir maior duração às áreas ligadas com a língua materna e a matemática. A quarta componente relaciona-se com a planificação, pois este modelo dá bastante ênfase à mesma, definindo que “cada professor deve seguir um plano de lição altamente especificado que indique exatamente o que fará e dirá durante a lição. O plano contém objetivos, estratégias, táticas, atividades de aprendizagem, materiais auxiliares e instrumentos de avaliação.” (Marques, 1985:44). Quanto à quinta componente, diretamente relacionada com o acompanhamento do progresso dos alunos, este modelo enfatiza a necessidade do uso frequente de testes diagnósticos e formativos, com vista a melhorar o aproveitamento dos alunos, assim como as práticas do professor. De modo paralelo, “este modelo propõe a administração de mini-testes para cada área de ensino com uma frequência de seis por trimestre. As informações provenientes dos testes são usadas para reagrupar os alunos e conceder apoios suplementares.” (Marques, 1985:44). A sexta componente relaciona-se com a segunda, já que diz respeito ao envolvimento dos pais, sendo que, neste ponto, é clarificada, uma vez mais, a importância dos pais supervisionarem o

trabalho dos alunos em casa e de estarem em constante diálogo com os professores no sentido de se tornarem auxiliares dos mesmos, nas salas de aula. Por fim, a última componente, diz respeito à organização da sala de aula, onde este modelo não impõe uma organização específica, mas salienta que o professor deve manter-se em frente aos alunos, estando estes sentados em carteiras por filas.

Posto isto, importa, clarificar quais as vantagens e desvantagens deste modelo. Como vantagens destacam-se a preocupação com as atividades académicas e com uma gestão correta do tempo e o facto de o ensino ser altamente estruturado, o que faz com que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem aprendam com maior facilidade, pois para além de saberem o que o professor espera deles, o ensino parte sempre de conceitos simples para complexos, o que os ajuda no acompanhamento do mesmo.

Como desvantagens salientam-se o facto de se basear numa perspetiva behaviorista, o que faz com que se privilegie os resultados ao invés dos processos e que leve a que o ensino se mantenha nos níveis da memorização e compreensão, não passando a níveis mais complexos de análise, síntese e avaliação; há, ainda, uma desvalorização da dimensão sócio afetiva; uma planificação demasiado pormenorizada, que não permite que haja flexibilidade e que pode ter consequências na participação ativa dos alunos; e a exigência para que estes ajam de acordo com as solicitações do professor, impedindo que vivenciem “uma verdadeira e autêntica educação moral e cívica” (Marques, 1985:45). Na verdade, “se os alunos têm sempre de obedecer às instruções do professor, como podem aprender a tornar-se cidadãos livres e a participar no governo da sua comunidade?” (Marques, 1985:46).

Já a Pedagogia não-diretiva surgiu de um método psicoterapêutico, centrado no cliente, preconizado por Carl Rogers e que, posteriormente, deu início a uma teoria da educação. De facto, “foi o próprio Rogers quem cuidou de a precisar.” (Cabanas, 2002:81). Assim, depreende-se do próprio nome atribuído à sua pedagogia, que o ensino é centrado no aluno, sendo o professor “um conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é, sobretudo o de “animador” do grupo.” (Cabanas, 2002:82), na medida em que “o máximo que uma pessoa pode fazer por outra é criar determinadas condições que tornam possível esta forma de aprendizagem.” (Rogers, 1977: 163)

Neste sentido, os procedimentos didáticos, nomeadamente os livros, passam a ter pouca importância, dado que, nesta pedagogia, importa, essencialmente, criar um clima que favoreça o autodesenvolvimento e a realização pessoal. De facto, a pedagogia não-diretiva tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e a autorealização, partindo sempre da crença que “o ser humano nasce com o

conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que a criança se desenvolva.” (Becker, 1993: 20)

Desta forma, existem alguns princípios psicopedagógicos que podem caracterizar esta pedagogia, sendo eles: a) a aprendizagem deve ser vista numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana; b) tal como se deve centrar no aluno, nas suas necessidades, vontades e sentimentos; c) o professor deve ser capaz de desenvolver no aluno responsabilidade pela autoaprendizagem, bem como pela autoavaliação; d) a aprendizagem deve centrar-se em atividades e experiências significativas para o aluno; e) as relações interpessoais devem ser empáticas; f) o professor deve ter em mente que ensinar também é sentir e não só pensar; g) e, por fim, deve haver a promoção de uma aprendizagem ativa para um processo de descoberta autónomo, mas refletido.

Posto isto, o papel do professor reside, essencialmente, em possibilitar as condições para que a aprendizagem ocorra, pois “...o professor assentará a sua confiança fundamental na tendência dos seus alunos (...) A sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências.” (Rogers, 1977:262). De modo paralelo, compete ao professor organizar e disponibilizar os recursos, sendo ele próprio encarado como um recurso do qual a turma pode dispor, pois “ele oferecer-se-á a si mesmo e a todos os outros recursos que possa descobrir para serem utilizados”. (Rogers, 1977:262).

A esta pedagogia poderá associar-se, por exemplo, o Movimento da Escola Moderna que, tal como aqui, confere uma centralidade total à criança e relega no professor uma missão secundária.

Por fim, a pedagogia relacional vai ao encontro da perspetiva construtivista da educação, já que o aluno é entendido com um ser ativo na sua aprendizagem. De facto, o professor encara a aprendizagem como uma construção feita pelo aluno, no entanto, essa construção só é possível se o aluno agir e problematizar a sua ação através de um processo de reflexão.

O aspeto principal que caracteriza este modelo diz respeito à reciprocidade existente entre o professor e o aluno, pois, tal como refere Freire (1996:23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Segundo Gonçalves & Alarcão (2004), o papel do professor nesta pedagogia reside nos seguintes aspetos: a) encorajar os alunos no desempenho das tarefas, demonstrando expectativas positivas em relação aos mesmos; b) ajudar e colaborar com os alunos na compreensão de conteúdos, resolução de problemas e nas tarefas estipuladas; c) promover uma avaliação justa, tendo em conta as capacidades e

características do aluno, e fazendo com que este participe de forma ativa neste processo, incentivando-o a refletir e a tirar partido dos seus próprios erros; d) implicar os alunos nas decisões e escolhas de aula, em relação à estrutura das atividades curriculares (exemplos: conteúdos opcionais; métodos de ensino/aprendizagem; modos de avaliação), mas, também, numa estrutura mais social (exemplos: definição de regras; penalizações associadas ao incumprimento das mesmas); e) prestar um apoio individualizado, no sentido de responder a necessidades não só da turma, mas também individuais.

Parafraseando George Steiner (2003:15), de forma a sintetizar esta pedagogia, “obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor.”.

Neste sentido, e após descritas as diferentes pedagogias habitualmente utilizadas ao nível do 1.º Ciclo, constata-se que as mesmas podem ser, ainda, relacionadas com os modelos e métodos de ensino inicial da leitura.

Na verdade, numa primeira fase, as teorias sobre a aquisição da leitura eram essencialmente marcadas pelo quadro conceptual comportamentalista, contudo, com o avanço da psicologia cognitiva e da psicolinguística, surgiram novos modelos que se centram na compreensão de um texto e no modo como esse processamento é realizado. Assim, apresentam-se essencialmente três grandes modelos: os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interativos, sendo que, “um modelo de leitura (...) é um diagrama que mostra a estrutura e a sequência de estágios de cada processo envolvido no reconhecimento de palavras e indica o inter-relacionamento entre esses vários processos” (Pinheiro, 1994: 14).

Os modelos ascendentes caracterizam-se por defender que na leitura há uma valorização do código linguístico face à compreensão do texto escrito, pois parte do reconhecimento das letras, para as sílabas, palavras e assim sucessivamente, contrariamente aos modelos descendentes que defendem que ler implica ter conhecimentos prévios sobre o tema a abordar no texto.

Por outro lado, os modelos interativos caracterizam-se por associar ambas as teorias anteriormente enunciadas, ou seja, entendem que ler é um ato de perceção que implica, por seu turno, um conhecimento prévio.

Mais especificamente, no que concerne aos métodos de ensino inicial da leitura, não há, ainda, concordância e aceitação total perante a superioridade de um método em relação a outro, no entanto, os mais conhecidos e utilizados são o método

sintético (fónico) e o método analítico (global): “por um lado, insiste-se na aprendizagem do código (*codeemphasis*) e, por outro, na linguagem global (*wholelanguage*). O primeiro é o fónico e o segundo o global.” (Morais, 1997: 241)

O método sintético, fónico ou silábico, consiste em começar por ensinar ao aluno o abecedário e a associar a letra a um símbolo e foi o mais utilizado na cultura ocidental. Enfatiza a associação letra - som, isto é, é um método que defende que se parta da unidade mínima do som, o fonema. Assim sendo, implica que haja um cuidado extremo com a pronúncia dos fonemas e que se ensine uma associação fonema/grafema de cada vez, a fim de evitar confusões para o aluno. Os defensores deste método encaram pois o ensino da leitura como algo que inicialmente se desenrola de forma mecânica, dado que ler se traduz apenas numa decifração do escrito para o oral.

Posteriormente, surgiu o método analítico ou global, defendido por Comenius, e que enfatiza que a aprendizagem da palavra em si e do seu respetivo significado permitiria uma maior facilidade de aquisição da aprendizagem da leitura.

Atendendo a que o debate em torno destes dois métodos não tem sido pacífico, importa referir quais os aspetos defendidos por cada um deles. Para isso, e recorrendo a Mialaret (1974: 22 e 23), percebe-se que “apesar das aparências, existem na realidade apenas dois métodos de leitura. (...) O primeiro é geralmente conhecido pela designação de método sintético, em virtude do trabalho psicológico que exige à criança para o acto da leitura. Depois de saber ler cada símbolo, a criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única, que, de um modo geral, para cada agrupamento particular desses símbolos, difere da leitura particular. Quando a criança souber ler e e u, deve, dessas duas leituras, formar eu. É, portanto, de uma operação de síntese que se trata. O outro método parte dos próprios agrupamentos; parte das palavras. Chamar-lhe-emos analítico, quando pretendermos recordar o trabalho psicológico que se exige à criança para aprender, a partir desses agrupamentos, as denominações das suas partes ou sonoridades das sílabas. Designaremos a mesma maneira de proceder pelo nome de método global, se desejarmos apenas evocar a sua origem: a colocação da criança em presença de frases e palavras como as que nós próprios lemos.”

Assim, ainda que de forma sucinta, fica expresso que há uma divergência bastante nítida entre ambos. No entanto, se continuarmos a ter em conta a opinião de Mialaret, podemos enumerar as diferentes etapas que caracterizam cada um deles. Assim, no método silábico, verificamos a existência de quatro etapas: (Capítulo IV) aquisição das letras; fase da sílaba; leitura das palavras; e, finalmente, leitura das frases. Em cada um destes momentos o autor enumera uma lista de dificuldades que

poderão surgir, tal como o faz para o método global, do qual se apresenta defensor, quando enumera as suas etapas: (Capítulo V) preparação das aquisições globais; aquisições globais; exploração do material adquirido; fase da análise e da leitura de palavras novas; produtos da análise.

Ana Teberosky e Emília Ferreiro afirmam que “quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto.” (Teberosky e Ferreiro, 1999: 22), contrariamente, os defensores do método analítico, defendem que a leitura é um ato “global” e “ideovisual”.

Se interligarmos os métodos de ensino inicial da leitura com os modelos de leitura acima referidos (ascendentes, descendentes e interativos), verificamos que os defensores do modelo ascendente valorizam o método sintético, isto é, para estes autores “a leitura parte de operações perceptivas sobre os grafemas e culmina em operações semânticas” (Viana e Teixeira, 2002: 94 e 95). Já para os defensores do modelo descendente, “a leitura seria um processo de identificação directa ou global das palavras (ou frases), de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas, e de verificação das hipóteses produzidas” (Viana e Teixeira, 2002: 98 e 99), logo e concomitantemente surgem associados ao método global. Por sua vez, os defensores do modelo interativo, associam-se aos métodos mistos, na medida em que entendem que há um recurso a momentos de análise e de síntese.

Diferenciação pedagógica

Independentemente dos pressupostos enunciados pelos modelos anteriormente descritos, a verdade é que, em todos eles, se deve auferir uma pedagogia diferenciada.

Todos nós somos diferentes. Entendemo-nos e entendemos os outros de forma diferenciada. As vivências que temos, a nossa forma de agir, a educação e todos os inputs que recebemos do exterior tornam-nos únicos. Sendo assim, o modo como aprendemos e percecionamos o mundo é, também ele, distinto.

A diferenciação pedagógica tem por objetivo dar resposta a todas as crianças numa perspetiva de “escola inclusiva”, o que pressupõe: conhecer o nível de desenvolvimento, interesses, aptidões e especificidades culturais da criança/aluno; partir do que a criança/aluno já sabe e valorizar os seus saberes; diversificar os processos pedagógicos para adequá-los a cada criança/aluno; seguir diferentes

percursos para chegar a um fim comum: o desenvolvimento das potencialidades e das aprendizagens de cada criança/aluno. (Canavarro, 2001).

Gardner (1994) entende que a forma como chegamos ao conhecimento e o próprio processo de demonstração desse conhecimento é, efetivamente, desigual, defendendo que há sete formas de o fazer, através das chamadas “sete inteligências humanas”. Com efeito, entende que podemos conhecer o mundo através da “linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos, onde os indivíduos diferem é no “vigor” destas inteligências – o assim chamado – perfil de inteligências e na forma com que tais inteligências são invocadas e combinadas para executar diferentes tarefas, resolver problemas variados e progredir em várias áreas.” (Gardner, 1994:14).

Consequentemente, a Escola, um dos principais meios de desenvolvimento dos indivíduos, deve ter em conta estas enumerações e demonstrá-las na pedagogia e na forma como aborda a questão do acesso ao conhecimento. Sendo assim, como deve, então, a escola trabalhar?

Deve, primeiramente e após reconhecer que as crianças/alunos se desenvolvem de forma diferenciada, permitir que as mesmas trabalhem com materiais que impliquem a utilização das várias inteligências e que sejam obrigadas a combiná-las. Por outro lado, deve também ter em conta que os professores são modelos que as crianças/alunos seguem e, como tal, eles devem pôr em prática atividades e atitudes que estas procuram encontrar. A elaboração de projetos criativos e significativos, resolvidos quer de forma individual ou coletiva, pode ser também um veículo de acesso ao conhecimento. E, por fim, o próprio funcionamento e disposição das salas são extremamente importantes. (Gardner, 1994).

Assim, facilmente se depreende que o educador/professor deve planear as suas atividades tendo em conta o grupo que dispõe e as características individuais de cada uma das suas crianças/alunos. Para o fazer de modo adequado deve, anteriormente, observar e avaliar, de forma a poder ter um maior conhecimento das mesmas e, consequentemente, planificar de acordo com as suas necessidades. Para conhecermos uma criança/aluno, importa, também, conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que a mesma está inserida(o).

No que se refere à criança/aluno, convém que o educador/professor saiba avaliar o seu desenvolvimento nos diferentes domínios: o psicomotor, o cognitivo, a linguagem, o afectivo-social e moral. Tendo em conta os níveis de desenvolvimento esperados a cada faixa etária o educador/professor poderá, assim, avaliar e definir em

que estado se encontra a criança/aluno. Quanto ao ambiente familiar, é importante que o educador/professor conheça a família das suas crianças/alunos, tal como as características estruturais e relacionais das mesmas. Por fim, o contexto sociocultural refere-se à comunidade em que as crianças/alunos estão inseridas(os).

Para ter acesso a tais informações, é necessário, segundo Canavarro, que se recorra a uma “avaliação multidimensional, utilizando uma diversidade de fontes (criança, família, outros adultos importantes) e de metodologias de avaliação.” (Canavarro, 2001:39).

Efetivamente, esta pedagogia da diferenciação só é possível se existir uma avaliação sistemática e efetiva.

Nos últimos tempos, e apesar de a avaliação ter vindo a assumir um papel cada vez mais importante no domínio educacional, papel “esse movido pela necessidade de compreensão das fraquezas, das forças, das intenções, das medidas, dos resultados, dos diagnósticos e dos processos a que múltiplas abordagens deram origem, no sentido da abertura de novos caminhos...” (Vilhena, 2000:25), a verdade é que o Sistema Educativo Português ainda continua ligado a modelos de avaliação tradicionais, que não permitem que os alunos escolham livremente os seus percursos escolares, e que o próprio sistema evolua e acompanhe os avanços e exigências de uma sociedade cada vez mais plural.

É necessário, portanto, ter em conta o tipo de avaliação que deverá ser posto em prática, de acordo com os objetos e objetivos da sua ação. De facto, a avaliação deve desempenhar um papel cada vez mais ativo, não como forma de suprimir ou delegar projetos, mas como forma de os melhorar, incentivar e promover.

Se as suas finalidades e procedimentos forem corretos, depressa todos se aperceberão que é um processo de máxima utilidade para todos aqueles que nele se encontrem implicados. É importante avaliar as crianças/alunos, mas também os métodos usados pelos educadores/professores, as capacidades destes, o currículo que a escola oferece, a sociedade que nela se encontra inserida e todos os elementos que, de uma forma ou de outra, contribuem para o seu desempenho. “É necessário e é possível fazer melhor ao nível do desenvolvimento do currículo e da avaliação das escolas e nas salas de aula. Mas também ao nível dos departamentos da administração da educação, ao nível da investigação, da formação e das políticas educativas. É preciso que nos concentremos mais no apoio às escolas e aos professores, para que as práticas possam melhorar significativamente.” (Fernandes, 2005:16).

E na questão da avaliação das práticas escolares há, segundo Cardinet, quatro objetivos essenciais: “- melhorar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno;

- informar a criança e os pais sobre a sua progressão; - conceder os certificados necessários ao aluno e à sociedade; - melhorar a qualidade do ensino em geral.” (Bonniol&Vial, 2001:122).

De facto, hoje em dia, a avaliação é também sentida como imprescindível para regulamentar quer comportamentos sociais, quer desempenhos profissionais. Dada a sua extrema importância, exige-se que siga caminhos neutros, isto é, que seja objetiva, clara e exata. Uma avaliação que tenha como fim máximo a sanção, a gestão ou a legitimação não deve ser tida como válida para as questões educacionais.

Todos estes pressupostos teóricos contribuíram, decisivamente, para a intervenção educativa, assim como resultaram dessa *práxis* nos dois contextos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA: CONCETUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA *As técnicas de recolha, apresentação e análise de dados*

Procedimentos metodológicos

Relativamente aos métodos e técnicas de investigação, pode afirmar-se que existe uma grande diversidade de definições, na medida em que estas variam conforme a perspetiva dos diferentes autores. Grawitz (1993) afirma que existe alguma desordem neste domínio. Nesse sentido, torna-se fulcral enquadrar algumas definições e explicar as opções tomadas para o estudo.

Inicialmente, importa referir que a pesquisa ou método científico, normalmente, é definida(o) como quantitativa(o) ou qualitativa(o) em função do tipo de dados recolhidos. De facto, na escolha do método de investigação devemos ter sempre em conta os resultados que advirão da sua seleção e utilização, dado que estes nos aproximam ou afastam da realidade a estudar.

Sendo assim, interessa explicitar a distinção entre estes dois tipos de investigação, sendo que os estudos qualitativos, ou naturalistas, se “caracterizam pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador” (Afonso, 2005: 43) e têm como objetivo primordial “o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” (Bogdan e Biklen, 1994: 67) Este tipo de investigação é, assim, indutivo e descritivo, pois o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Deste modo, o investigador é, conseqüentemente, mais sensível ao contexto. Isto significa que, ao contrário dos métodos quantitativos, os investigadores trabalham através destes métodos, com a subjetividade, com as possibilidades quase infinitas de exploração que a riqueza dos detalhes pode proporcionar. De acordo com Bogdan e Biklen (1992), citados por Tukman (1994: 505), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais: “a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem em conjunto, todas as partes de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e ao «o quê».”

Também na perspetiva de Vieira (1992: 19), “as metodologias qualitativas têm-se vindo a contrapor (...) às quantitativas, o que implica um contacto directo e prolongado do investigador com a realidade a estudar.”

O trabalho realizado foi enquadrado numa perspetiva qualitativa, uma vez que foi efetuada uma observação participante com um grupo de 4 anos, em Educação Pré-Escolar, bem como com uma turma de 1º ano do EB.

Deste modo, o estudo em questão tem contornos de um estudo de caso, uma vez que se trata, segundo Stake (2005) de “uma descrição e uma análise profunda e globalizante de um caso particular e [abarca] a complexidade desse caso o que permitirá conhecer e compreender o “como” e o “porquê” do fenómeno em análise.” Nesse sentido, o mesmo autor, defende que o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas: “O caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância.” (Stake, 2005:15). Ora, o autor mostra que estudo de caso procura captar a complexidade de um “sistema”, na sua atividade. Assim, ao ser analisada e estudada uma instituição em concreto, com um grupo de alunos específicos e educadores, também eles, únicos, a análise que daqui advém apresenta-se como singular, pois, bastaria mudar umas destas realidades para os resultados serem diferentes. Bastaria, até, mudar o olhar do investigador para as conclusões serem distintas.

Paralelamente a esta questão, partiu-se sempre da realidade do contexto educativo que se apresentou com características muito peculiares, diversas, tendo em conta as especificidades da Educação Pré-Escolar e do EB (1º Ciclo), sendo que só o próprio desenrolar do estudo iria permitir, através do método dedutivo, ir definindo objetivos, problemáticas e instrumentos de recolha de dados de investigação, mediante a realidade que fosse sendo encontrada.

Atendendo à complexidade do processo, tornou-se necessário proceder a diversas formas de recolha de dados, de forma a conseguir o maior número de informação possível para descrever e interpretar a realidade em causa. Efetivamente, o trabalho de campo “é caracterizado pela flexibilidade. Aqui não há regras, nem procedimentos rígidos, nem papéis fixados. Porque a investigação de campo envolve predominantemente o uso da observação, observação participante, entrevistas não estruturadas e evidência documental, tudo isto a ser aplicado a um determinado contexto social.” (Burgess, 1997: 33)

Após refletir sobre estes aspetos, procedeu-se à recolha de dados, que consistiu, essencialmente, na análise documental, em entrevistas semi-estruturadas e na observação participante.

Por fim, todos estes dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, mas, segundo Natércio Afonso (2005) há, antes de tudo, que ter em conta a qualidade dos dados recolhidos, sendo que esta pode ser conseguida através de três princípios, a saber: a) fidedignidade (os dados foram mesmo recolhidos e não inventados), b) validade (pertinência dos dados para a investigação em causa) e c) representatividade (o número de pessoas estudadas é representativo do objeto de estudo que está a ser analisado).

Apesar da opção metodológica ser de natureza qualitativa com uma matriz interpretativa, estes princípios foram sempre respeitados, tendo, deste modo, incluído o mínimo de inferências possíveis.

Para recolher informação pertinente, utilizou-se a técnica de análise documental, analisando de forma rigorosa e cuidada os documentos cedidos por ambas Instituições, nomeadamente o RI, PE, PAA, PCG, com o objetivo de caracterizar os estabelecimentos em questão, assim como poder agir em conformidade com os pressupostos que regem essa ação. Procedeu-se, ainda, a uma análise do modelo do Plano de Desenvolvimento Individual no contexto de Educação Pré-Escolar e fichas de identificação individual dos alunos, no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de entender o ambiente sócio-económico apresentado pelo grupo/turma.

Utilizou-se, também, para a recolha de informação, a técnica da entrevista que tal como Afonso considera (2005:97) consiste “numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”. De facto, ao longo do estágio de Educação Pré-Escolar, foram realizadas três entrevistas à educadora cooperante que tiveram como objetivos principais: obter informações sobre a sua formação; perceber quais são os aspetos que considera essenciais para o correto funcionamento da sala de aula; quais considera serem as melhores práticas bem como o papel do educador; perceber quais as características do grupo em questão (tanto a nível cognitivo como social) e, por último, com o intuito de perceber como foi percebida a prática educativa apresentada pela estagiária. No entanto, foram, ainda, realizadas seis entrevistas a três crianças com o objetivo de perceber a dinâmica criada através dos portfolios de crianças.

Assim, optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas, uma vez que o campo de diálogo era bastante vasto e interessava manter um fio condutor e lógico no desenrolar das entrevistas. O guião, “que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação” (Afonso, 2005: 99), não obrigava a um extremo rigor formal, uma vez que permitia, com a utilização de perguntas abertas, tecer comentários sobre assuntos que não estivessem lá

contemplados. Acrescente-se, ainda, que foi construído sobre a ótica de Natércio Afonso, que afirma que a “sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos.” (Afonso, 2005: 99)

As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos. As duas primeiras foram efetuadas à educadora cooperante no início do estágio pedagógico, com o intuito de perceber quais as práticas profissionais utilizadas na sala em questão e quais as características apresentadas pelo grupo. A terceira foi realizada numa fase final do estágio, pois prendia-se com a avaliação geral da prática pedagógica desenvolvida. Já as entrevistas às crianças, também tiveram fases distintas. As seis primeiras foram efetuadas antes de se proceder à realização de portfolios e, as restantes, numa fase final do estágio com o objetivo de perceber se as crianças tinham apreendido melhor a dinâmica deste tipo de avaliação. [Ver anexo I, III, V (transcrição das entrevistas realizadas à educadora) e anexo VII, IX, XI (transcrição das entrevistas realizadas às crianças)].

De modo paralelo, também no estágio no contexto de 1º Ciclo do EB, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, tendo alguns objetivos similares à realizada no estágio antecedente. Assim, destacam-se os seguintes objetivos: perceber, atendendo a que se encontra a lecionar uma turma de 1º ano, que tipo de articulação é feito com as educadoras de infância; perceber quais considera serem as características essenciais de um bom professor do 1º Ciclo; ficar a entender como funciona o sistema de planificação e avaliação no estabelecimento em causa; que estratégias utiliza para dar resposta à diferenciação pedagógica e que tipo de relação estabelece com os famílias dos alunos. (Ver anexo XLIV, transcrição da entrevista realizada à professora cooperante)

A observação, “que é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005: 91) foi um dos aspetos essenciais ao longo dos diferentes estágios pedagógicos, na medida em que “a observação e registo são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Podem ser úteis para estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior auto-conhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens.” (Canavarro, 2001:41)

Sendo assim, e uma vez que se tratava de uma observação participante, foram utilizados diversos tipos de registos, nomeadamente: fotografia/filmagem; registo de incidente crítico; listas de verificação; grelhas de observação e avaliação; escalas de classificação.

Quanto à fotografia, “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (Shores&Grace, 2001:54), foram essencialmente retidos momentos de elaboração de trabalhos, bem como atividades realizadas pelas crianças/alunos e, simultaneamente, foi uma forma de registar o trabalho desenvolvido. (Ver anexo XIII – Exemplos de registos fotográficos nos dois contextos).

No que se refere aos registos de incidente crítico, foram registados momentos de natureza diversa, nomeadamente: aprendizagens significativas, momentos de conflito entre as crianças/alunos, utilização de termos pouco habituais em crianças/alunos destas idades, entre outros, pois, na verdade, “são os comportamentos invulgares os que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem, particularmente nos alunos mais novos, mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas na sala de aula. E esta é, sem dúvida, uma das suas principais vantagens.” (Veríssimo, 2000:32) (Ver anexo XIV – Exemplos de registos de incidente crítico nos dois contextos)

Um outro tipo de registo utilizado foi o recurso a listas de verificação, dado que estas “têm múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem.” (Veríssimo, 2000:37) (ver anexo XV– Exemplo de lista de verificação)

Já as grelhas de observação utilizadas tiveram como objetivo “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (Veríssimo, 2000:67), nomeadamente nos momentos de exposição oral no acolhimento, tal como no comportamento demonstrado por cada criança, por exemplo, através da arrumação do material e do cumprimento de tarefas, no estágio em Educação Pré-Escolar. Mais ainda: também no contexto de 1º Ciclo de EB, estas grelhas foram utilizadas em vários momentos, para registar, por exemplo, exposições orais, atividades que tinham como objetivo a observação de um comportamento específico e, ainda, no sentido de observar a aquisição de aprendizagens para, posteriormente, verificar progressos ou retrocessos, através da comparação das mesmas. (Ver anexo XVI – Exemplos de grelhas de observação nos dois contextos)

Todo este processo de observação decorreu de forma espontânea e imediata, havendo, no entanto, alguns momentos específicos para o registo do material recolhido, principalmente quando a observação era planeada com um objetivo fulcral. Assim que era entendido registar alguma informação pertinente, a mesma era efetuada, pois era pretendido recolher o máximo de informação, uma vez que era a

base de planificação, avaliação e sistematização de toda a prática pedagógica que estava a ser desenvolvida.

Por fim, recorreu-se ainda à amostragem de acontecimentos, que é “um tipo de registo que permite clarificar o contexto em que o comportamento ocorre, pois pode incluir os antecedentes e os consequentes da situação, se o objectivo é identificar as causas e/ou resultados de certos comportamentos.” (Sousa, 2008:18 e 19) (Ver anexo XVII – Exemplo de um registo de amostragem de acontecimentos)

Assim sendo, e depois de ter sido certificada esta mesma qualidade de recolha de dados, procedeu-se à interpretação dos materiais recolhidos, sendo que as entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo específica, uma vez que foram criadas grelhas para interpretação das mesmas (ver anexos II, IV, VI, VIII, X, XII – Análise de Conteúdo das Entrevistas) e entendendo que o novo texto que está a ser criado é “uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (Afonso, 2005: 118)

Todos estes procedimentos metodológicos, tiveram em conta a definição da amostra do estudo, a saber:

- no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar, foram observadas 23 crianças da sala dos 4 anos, dos quais, foi aplicada a entrevista a 6; a educadora cooperante foi também entrevistada em diferentes momentos e, para além disso, houve a participação de dois encarregados de educação, no decorrer de atividades planeadas;

- em relação ao 1º Ciclo do EB, a amostra contempla 25 alunos, constituindo a turma do 1º ano de escolaridade, assim como a professora titular de turma (participante na entrevista).

CAPÍTULO III

A INSTITUIÇÃO E O GRUPO *Características, definições e identidade*

Contexto organizacional

A Instituição onde decorreu o estágio ao nível da Educação Pré-Escolar é uma Instituição de Solidariedade Social que se situa nos arredores do Porto. Surgiu no ano de 1975 para dar resposta à necessidade das valências que atualmente acarreta, na medida em que a zona onde se situa era bastante carenciada a esse nível. Assim, foram logo definidas as prioridades/valências a ter em conta: áreas da proteção e solidariedade social, saúde, desporto, cultura e recreio. No entanto, ao longo dos tempos as atividades prestadas à comunidade têm vindo a expandir-se, sendo que, atualmente, dedicam-se às seguintes valências: Creche; Jardim-de-Infância; CATL (1º Ciclo); Centro de Dia para a Terceira Idade; Serviço de Apoio ao Domicílio e Desporto (futebol e xadrez), ao contrário da Instituição onde decorreu o estágio em Primeiro Ciclo, de natureza privada, e que apresenta, como valências, apenas a Creche, o Jardim de Infância e o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB).

Após a análise do PE – “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril) - do contexto de Educação Pré-Escolar é, de facto, possível perceber quais são as principais finalidades da educação para os diferentes Estabelecimentos de Ensino. Efetivamente, numa parte inicial do documento da Instituição onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar, é possível comprovar a preocupação de este em dar resposta às especificidades do meio social em que se insere, o que o torna pertinente, na medida em que o “Projecto Educativo de Escola surge quando se reconhece que a qualidade de formação escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de acções adequadas às populações que as vão viver (...)” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001: 4). Sendo assim, a sua principal missão, desde a sua fundação, passa por ser a de proporcionar “maiores benefícios, protecção social e educação aos filhos dos seus associados e à população circundante.” (PE, 2008/2011: 6).

Do mesmo modo, ainda que teoricamente formulado de forma distinta, na Instituição onde decorreu o estágio em 1ºCiclo, o PE centra-se, essencialmente, na ideia primordial da construção de um mundo melhor.

Para isso, nele estão definidos três princípios estruturantes, o da Liberdade, o da Responsabilidade e o da Solidariedade. Neste contexto, a Liberdade é entendida com o sentido de promover e valorizar a liberdade de pensamento, respeitando a diferença de opiniões e com o intuito de fomentar o desenvolvimento de “competências que impliquem a prática da liberdade em construção permitindo que todos se revelem como seres pensantes, reflexivos e críticos que perspetivem o desenvolvimento de uma sociedade livre e em constante mudança.” (PE, 2009/2012:25). Já em relação à responsabilidade, é um princípio que consiste “no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento.” Sendo assim, “toda a comunidade deve integrar e articular as suas vivências no domínio do desenvolvimento pessoal e social de forma responsável e assumida, garantindo a existência de uma Escola na qual se valoriza a responsabilidade partilhada e, ao mesmo tempo, a individualidade assente na auto-construção livre e consciente.” (PE, 2009/2012:25)

Relativamente ao princípio da Solidariedade, este associa-se ao objetivo central da instituição, o da construção de um mundo melhor. Efetivamente, a necessidade de educar cidadãos responsáveis e empreendedores, que assumam e vivenciam o verdadeiro significado de justiça, igualdade, liberdade, responsabilidade e solidariedade é uma necessidade urgente. Durante o estágio pedagógico foi, inclusivamente, possível verificar a aplicação deste princípio, nomeadamente em dois momentos de recolha de alimentos que se realizaram na instituição escolar.

Assim, em ambas as instituições, foi constatada a defesa da continuação da promoção de uma verdadeira inclusão social, assente numa real participação democrática, incrementando uma filosofia de educação que tem como principal premissa a aprendizagem ao longo da vida. “Na verdade, não só cabe à Escola orientar as aprendizagens, desenvolver competências adequadas e promover o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e reflexão), como também a procura do desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração).” (PE, 2009/2012:26)

É também um elemento comum aos dois documentos, relativos às duas instituições escolares em causa, o facto de ambos assumirem uma perspetiva construtivista na educação, refletida na centralidade atribuída aos alunos.

Efetivamente, e atendendo aos padrões de intervenção que caracterizam estes documentos, é possível comprovar a importância que os mesmos dão à criança, vista como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. De facto, “a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança no planeamento, na acção e na avaliação” (PE, 2008/2011: 58). Concomitantemente, são definidas metodologias de

trabalho, nomeadamente o trabalho de projeto que é utilizado em todos os grupos pelas vantagens que acarreta, no caso do estágio em Educação Pré-Escolar, e de outros princípios que regem o Movimento da Escola Moderna, no caso do estágio em 1º Ciclo. Este tipo de metodologias implica a criança como ser ativo e investigador, sobrando para o educador/professor o papel de orientador do processo. Paralelamente, é também possível comprovar que o modo de avaliação mais utilizado na instituição, onde foi realizado o estágio de Pré-Escolar, é baseado no recurso a portfólios de crianças, na medida em que “um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004:60).

Assim, conclui-se que ambos os documentos descrevem um ensino que assenta “em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar saberes, acelerando, revigorando e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos.” (PE, 2009/2012:30)

Quanto à organização da Instituição do estágio em Educação Pré-Escolar, e especificamente no que diz respeito aos órgãos que norteiam todo o funcionamento, existe um elemento principal, um diretor, que assume “a gestão administrativa, financeira e pedagógica...é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (Decreto-Lei nº 75/2008: 2342), seguindo-se uma equipa de apoio e orientação pedagógica. Esta orientação pedagógica é assegurada por um membro designado pela Direção, pela Coordenadora Pedagógica, tendo esta a assessorá-la o Conselho Pedagógico, constituído pelo Corpo Técnico da Instituição, Educadoras de Infância, Auxiliares da Educação e um Encarregado de Educação por valência, ou seja, todos são responsáveis pelo bom funcionamento da escola.

Já no que se refere à Instituição do estágio em 1ºCiclo, a estrutura é algo diferente, precisamente por assumir valências distintas. Assim, existe também uma Direção que define as linhas orientadoras do Colégio; um Conselho Pedagógico, que é um órgão de coordenação e orientação educativa da unidade organizacional, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos Alunos e da formação inicial e contínua do pessoal Docente e não Docente; um Conselho Administrativo, ou seja, é o órgão que orienta os Serviços Administrativos e os serviços de apoio ao Colégio; um Conselho de Coordenadores, que representa os Professores tendo como competências a análise e decisão sobre todos os assuntos de âmbito pedagógico e outros, que a Direção entenda submeter-lhe; os Conselhos de

Turma e de Diretores de Turma; o Conselho de Docentes do 1º Ciclo do EB; os diferentes Departamentos curriculares; e, ainda, um Gabinete de Psicologia e outro de Nutrição. (RI)

No que concerne à estrutura física das Instituições, refere-se que a do estágio em Educação Pré-Escolar é constituída por três edifícios. No edifício 1, funcionam as valências de Creche e Jardim de Infância, sendo que o espaço se divide por três pisos diferentes, constituídos por nove salas de atividades, uma sala de recreio, seis casas de banho, um refeitório e gabinete médico. É ainda de referir que este edifício é dotado de elevador, o que facilita o deslocamento das crianças (principalmente as mais pequenas, a frequentar a creche no 3º piso). Já o espaço do segundo edifício destina-se ao CATL e é constituído por duas salas de atividades (de apoio aos trabalhos de casa e mediateca), há ainda outras cinco salas destinadas ao ballet, inglês, plástica, karaté e uma sala de isolamento. Paralelamente, existe uma lavandaria, uma sala de carpintaria, um vestiário, salas de desporto, sala de docentes, de reuniões e de arrumações e, ainda, quatro gabinetes. Por último, o edifício 3 destina-se à valência de Centro de Dia e tem ao seu dispor três salas de atividades, três salas destinadas a jogos de xadrez, uma sala de arrumação, cinco casas de banho, cozinha e refeitório e um auditório. Para além dos edifícios, é de salientar a área envolvente, que é constituída por um parque infantil, jardins com animais, lago, gruta e uma pequena capela. “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” (Ministério da Educação, 1997:38 e 39). De facto, “(...)à medida que as crianças exploram e brincam no exterior vivenciam muitas experiências - chaves: representação, linguagem, relações interpessoais, musica, classificação, seriação, espaço e tempo. Constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo.” (Hohmann e Weikart, 2009:433). Paralelamente, este espaço também possibilita que o educador adote uma atitude observadora e reflexiva, pois é uma oportunidade para os adultos aprenderem, através da observação e do diálogo, mais sobre aquilo que as crianças são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva. Efetivamente, estes espaços são utilizados com frequência por parte das crianças, o que é possível comprovar através de registos (Ver anexo XVIII – Exemplos de Atividades realizadas no exterior) e ainda através do PAA, nomeadamente na mudança de Estações em que é proposto levar as crianças ao exterior para que reflitam sobre as mudanças visíveis dos mesmos.

Quanto à instituição onde foi realizado o estágio em 1ºCiclo, salientam-se: um pavilhão gimnodesportivo e balneários de suporte e duas arrecadações para material

de educação física; uma sala do aluno, uma sala de jogos e uma sala de estudo autónomo; o refeitório, o bar, a biblioteca/mediateca, instalações sanitárias, vestiários, reprografia, gabinetes de apoio aos serviços de psicologia e nutrição; salas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, laboratórios e laboratório de fotografia, sala de multimédia. Sendo que todas as salas possuem cacifos individuais, lavatório, quadro interativo e computador com ligação à internet. Quanto aos espaços exteriores, estes caracterizam-se por: um pátio coberto, pátio descoberto com ligação ao parque infantil, campo de jogos de relva sintética, bancadas, espaço verde onde se localiza a Horta Pedagógica e outro espaço verde com equipamentos destinados a atividades físicas.

Relativamente à organização interinstitucional, o estabelecimento educativo do estágio em Educação Pré-Escolar apresenta parcerias com as seguintes entidades: Câmara Municipal da Maia, Proteção Civil, Serviço Nacional de Bombeiros, Centro de Formação Maia/Trofa.

Do mesmo modo, e através do PE, é possível comprovar que a Instituição do estágio em 1ºCiclo valoriza a formação inicial, bem como a vivência de boas práticas, facto que se evidencia desde a sua origem, na medida em que desde aí promove estágios curriculares e profissionalizantes de modo a conseguir manter um aperfeiçoamento técnico e científico permanente. Estes estágios centram-se nas áreas de Educação de Infância, 1º Ciclo de EB, Auxiliares de Ação Educativa, Psicologia e Aconselhamento Psicossocial. Assim, as principais parcerias são com as seguintes Instituições: Instituto Superior da Maia, Escola Superior de Educação do Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Universidade Católica do Porto e Centro de Emprego.

Ainda no que se refere a este estabelecimento de ensino, importa referir algumas outras atividades existentes, embora não dependentes de parcerias externas, mas intimamente ligadas aos gabinetes existentes neste colégio e que anteriormente foram referenciados.

Efetivamente, um dos aspetos, que é tido como fulcral para esta instituição, diz respeito ao Plano de Educação Nutricional, que consiste em “proporcionar uma melhor qualidade de vida partindo da promoção da saúde e da aquisição de hábitos alimentares saudáveis.” (PE, 2009/2012:17). Neste sentido, tem como principais objetivos: estabelecer uma ligação escola-família, no que compete aos hábitos alimentares; proporcionar aos pais/encarregados de educação momentos de consciencialização acerca dos principais hábitos alimentares; motivar as crianças para uma prática alimentar e física saudável; demonstrar às crianças a importância de uma

alimentação equilibrada para uma boa saúde; desenvolver Planos de Reeducação alimentar para todas as crianças cujo índice de massa corporal não seja adequado.

Esta preocupação foi bem visível durante o estágio pedagógico, nomeadamente numa aula dada pela nutricionista do colégio, que explicou, através de um *powerpoint*, os alimentos saudáveis, pouco saudáveis e nada saudáveis. De seguida, explicou aos alunos em que consistiam os “lanches super ok” e, após a exposição, dinamizou, por grupos, atividades lúdicas, onde as crianças tinham que agrupar os alimentos de acordo com o número de vezes que poderiam ser ingeridos por semana e, ainda, selecionar alimentos que poderiam trazer para o lanche. Paralelamente, a professora cooperante registava os lanches que os alunos levavam para o colégio, no sentido de haver uma reflexão com a família, caso a alimentação não estivesse a ser adequada.

Existe, também, o chamado Serviço de Educação e que consiste no combate às dificuldades individuais ou coletivas que surjam em determinado aluno/turma. Para isso, há um trabalho feito em conjunto entre a escola e a família, que se estrutura em duas vertentes: “1. Acompanhamento Psico-pedagógico em pequeno grupo ou individual (reforço na aprendizagem; dificuldades de aprendizagem e métodos e estratégias de estudo) 2. Desenvolvimento da linguagem, fala e voz.” (PE, 2009/2012:17). Todo este trabalho é desenvolvido pelo professor titular de turma, professores de enriquecimento curricular e professor de sala de estudo.

Deste modo, torna-se pertinente especificar, também, a relação estabelecida com os pais ao nível do estágio em Educação Pré-Escolar, pois estes são os principais responsáveis pela educação dos filhos e, por isso, a Instituição necessita da colaboração e participação dos mesmos. O RI indica que “a educadora de Infância encontra-se disponível para fornecer qualquer informação sobre a criança mediante marcação prévia. Os telefonemas para a Educadora de Infância devem-se efectuar das 16h00 às 17h00, obviamente com carácter de excepção, para situações urgentes e imprevistas.” Concomitantemente, no PAA, estão programados momentos de participação dos pais, nomeadamente uma reunião de pais, bem como participação nas festas de Natal, do Dia do Pai e do dia da Mãe. Paralelamente, também no PE (2009/2012:76) é referido que um dos objetivos a atingir é o de “promover um envolvimento eficaz da família na vida escolar dos seus educandos”, pois esta relação dá fecundidade e coerência à ação educativa e, simultaneamente, contribui para que haja qualidade na formação integral das crianças.

Como nota final, importa, assim, referir que as principais diferenças encontradas entre as Instituições onde decorreram os estágios se prendem com o facto de uma ser de um estabelecimento de ensino privado e outra ser considerada

uma IPSS. Por esse mesmo motivo, a estrutura, planificação e organização da natureza escolar dos estabelecimentos assumiu-se de forma distinta, embora, em ambas, prevaleçam aspetos fundamentais na forma de encarar o ensino: a valorização da criança como ser ativo no processo de aprendizagem, o incentivo ao envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e a procura da transmissão de valores morais, éticos e de cidadania.

Caracterizada a Instituição, interessa, agora, perceber e conhecer o grupo e a turma de trabalho. Efetivamente, “O conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo/turma. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997:19). Na verdade, interessa conhecer as características do grupo para poder planificar tendo em conta as necessidades e os conhecimentos desta faixa etária e para perceber quais as necessidades específicas e do grupo, entendendo sempre a criança como um ser ativo.

Neste caso concreto, a nível da Educação Pré-Escolar, foi possível perceber desde logo que se trata de um grupo heterogéneo, com bastantes especificidades a nível individual.

A caracterização sobre o mesmo foi realizada através da observação e do recurso à entrevista realizada à educadora cooperante e aos registos de avaliação, analisando-se assim as características do grupo relativamente a quatro grandes domínios, nomeadamente o domínio cognitivo, domínio da linguagem, domínio sócio-afectivo e o domínio psicomotor.

No que concerne ao domínio cognitivo, as crianças em questão encontram-se, segundo Piaget, no Estádio Pré-operatório, pois neste estágio está presente “a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.” (Piaget, citado por Papalia, 2001:312).

Efetivamente, em relação à função simbólica, foi possível verificar alguns exemplos ilustrativos desta realidade, nomeadamente o facto de que, várias vezes, as crianças pegarem em almofadas e colocarem-nas em frente à sua barriga fingindo que estão grávidas, ou, outras vezes, usarem os bonecos da sala, fingindo que são os seus filhos e dizendo coisas como “o meu bebé está a chorar porque está com fome”. Assim, constatou-se que há diversos momentos em que as crianças utilizam objetos com a atribuição de diferentes significados.

No que diz respeito à compreensão de identidades, que consiste na “concepção de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas, mesmo

se mudam a forma, o tamanho ou a aparência” (Papalia, 2001:313), pode exemplificar-se esta noção com uma situação de uma criança ter dito a uma auxiliar que “No ano passado tinhas o cabelo comprido e preto, mas agora tens o cabelo branco.”

Quanto à compreensão de causa e efeito, “os porquês colocados de forma persistente pelas crianças mais novas mostram que elas são agora capazes de ligar causa efeito, não apenas em relação a ocorrências específicas no ambiente físico (tal como acontecia nos três primeiros anos de vida), mas também em relação a contextos sociais mais complexos.” (Papalia, 2001:313) Na verdade, o grupo mostra conseguir fazer esta relação, demonstrando-o em situações como: “a criança H quando lhe ofereci uma bolacha de chocolate disse-me, “Não posso comer porque senão vou ficar doente da barriga”, ou quando a criança D, ao ver a criança M chorar, afirmou: “A M está a chorar porque a N lhe bateu com muita força por ela a ter imitado”.

Já no que se refere à capacidade para classificar, ao longo do estágio foram realizadas várias atividades de classificação, nomeadamente quando foi necessário classificar os materiais da área do supermercado para os poder agrupar. De facto, todas as crianças participaram nessa atividade e todas elas conseguiram classificar os objetos, pelo menos quanto a um critério. Em outras situações do dia-a-dia, foi possível comprovar também esta capacidade, por exemplo, quando a criança R disse: “os meus amiguinhos da escola são os M, Q, P, S porque não me tratam mal, a N e o A não são meus amigos.” Como se vê, a criança conseguiu fazer uma classificação das crianças que considera amigas ou não.

Já em relação à compreensão do número, há uma grande variedade, no grupo, quanto a competências já desenvolvidas. De facto, há crianças que já adquiriram a noção de número cardinal. A criança P, por exemplo, quando lhe foi perguntado quantos lápis tinha à sua frente, contou até cinco e ao ser-lhe recolocada a questão “então quantos lápis estão?” voltou a afirmar “cinco”. No entanto, a criança B, quando lhe foram colocadas as mesmas questões, não conseguiu responder com um só número, ou seja, voltou a realizar a contagem. Assim, embora haja crianças que já tenham percebido que o último número corresponde à totalidade do conjunto, outras ainda não o efetuam.

Refira-se, por outro lado, que os instrumentos presentes na sala, como o quadro de presenças, o quadro de tarefas e quadro de registo de frequência das áreas permitiram que as crianças desenvolvessem competências de leitura de tabelas, que são essenciais para o dia-a-dia. No entanto, o quadro de registo de frequência de áreas permitia desenvolver outras competências, pois as crianças tinham que realizar uma contagem das áreas para depois refletirem sobre quais foram as mais utilizadas. A representação da totalidade de cada área mostra que algumas crianças já

conseguem colocar o cardinal do conjunto, situação esta que outras ainda não conseguem representar e que, em alguns casos, optam por representar em bolinhas. (ver anexo XIX – Exemplo de um registo de leitura do quadro de frequência de áreas).

No que concerne a noções temporais, nos momentos de acolhimento é possível comprovar que algumas crianças já utilizam corretamente conceitos como os de “Ontem” e “Amanhã”, como é o caso da criança C que afirma: “ontem fui a Viana dos Castelos”, ou da criança P que, numa Segunda-Feira, disse: “no Sábado fui com os meus papás ao parque”. No entanto, a criança G apresenta algumas dificuldades, pois utiliza sempre “Um dia fui... Um dia vou...” bem como a criança K que, erradamente, afirma: “eu amanhã fui ao shopping”. Sendo assim, foi percebido que ainda havia aspetos a trabalhar no desenvolvimento destas competências.

Em relação ao animismo, que consiste em atribuir vida a objetos inanimados, é possível comprová-lo, por exemplo, através de desenhos de objetos com caras ou de momentos de construções com legos, aos quais é atribuída vida. (ver anexo XX – Exemplos de Animismo).

A distinção entre o real e o imaginário, apontada como outra das limitações deste estágio, foi também constatada quando, num momento em que a estagiária se vestiu de “Tio Lobo” ou de “Zé Pimpão”, a maioria das crianças acreditou tratar-se mesmo das personagens daquelas histórias. De modo paralelo, o grupo acreditava que os lobos só existiam nas histórias e não na realidade.

Quanto ao egocentrismo, este é entendido como um dos mais caracterizadores deste grupo, pois, na grande maioria, as crianças exigem que as suas opiniões sejam seguidas, não respeitando, muitas vezes, as opiniões dos colegas. Acresce ainda o facto de existirem duas crianças, a criança E e a criança P, que são excessivamente egocêntricas, pois não emprestam os seus brinquedos pessoais ou, quando estão a desenhar, não permitem que mais nenhum colega utilize a lata dos lápis.

Quanto ao domínio da linguagem, no grupo em questão, há crianças com problemas específicos e que, por isso, frequentam sessões de terapia da fala.

Alguns exercícios, como o de recontar histórias, eram efetuados com maior sucesso por parte de algumas crianças em relação a outras, no entanto, todas acabavam por conseguir a sua realização, dado que era um exercício habitual. É de referir ainda um caso muito particular da criança P, que consegue decorar histórias na íntegra, fator esse que acabou por torná-la na narradora do teatro da festa de final do ano.

Foi também possível constatar que as crianças gostam de fazer exercícios que implicam alterações de vozes ou pronúncia das mesmas com ritmos diferentes. Efetivamente, gostavam de passar de uma voz mais fina e aguda para outra mais

grave e grossa ou de dizer muito rápido uma frase e, a seguir, repeti-la de forma muito mais lenta. De modo paralelo, foi verificado o gosto das crianças por rimas, pois todas as histórias que tinham rima, eram recebidas com uma maior receptividade. Sempre que duas palavras rimavam, as crianças riam-se.

Ao longo dos momentos de acolhimento, foi também possível observar quais são as crianças mais participativas e as que só falam quando chamadas. Para isso, foram criadas grelhas de observação (ver anexo XVI) que ajudaram a focalizar a observação. Assim, constatou-se que uma das crianças apresentava dificuldades em exprimir-se em grande grupo, tendo-se procedido, posteriormente, a um trabalho individual junto da mesma.

Relativamente à escrita, observou-se que algumas crianças não conseguiam escrever o seu nome. No entanto, outras conseguem fazê-lo sem terem de recorrer a cartões para copiarem, conseguindo, ainda, escrever o nome dos seus pais, como é o caso da criança Q. A criança C, por sua vez, é capaz de escrever nomes se lhe forem ditadas as letras. Mas, torna-se pertinente, apresentar um exemplo ilustrativo da evolução de uma criança na escrita do seu nome, através de vários registos fotográficos em diferentes momentos do estágio, através do anexo nº XXI.

Quanto ao domínio sócio-afectivo, existem quatro crianças com comportamentos de oposição que por vezes se tornam agressivas com as restantes, o que dificulta o bom ambiente em geral. No entanto, e partindo do princípio que “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização [pois] ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (Papalia, 2001:353), esta foi uma preocupação a ter em conta ao longo do estágio e, para isso, foram desenvolvidas várias atividades (como jogos de competição, leitura de histórias que serviram de metáforas, atividades em que era necessário partilhar materiais), sendo que houve uma semana toda dedicada a trabalhar diferentes sentimentos. (ver anexo XXXIV onde se pode constatar um exemplo de uma atividade realizada em relação aos sentimentos).

Por outro lado, e apesar de terem momentos mais agressivos, este grupo mostra-se bastante unido, principalmente quando alguma criança chora e o adulto não dá uma pronta resposta, as restantes chamam a atenção deste.

Por fim, quanto ao domínio psicomotor, foram observadas sessões de movimento, jogos e atividades no recreio e sala de aula. Dentro deste parâmetro, a observação dos desenhos é extremamente importante, pois é produto da livre vontade da criança e é através deste material que elas demonstram o que apreenderam. Verificaram-se situações de que, por exemplo, quando era trabalhada uma música

sobre carros, em seguida surgiam desenhos de estradas, sinais e veículos. Já quando ouviam uma história, geralmente, produziam desenhos da personagem que mais os tinha marcado.

Na verdade, o grupo apresenta crianças que já desenham a figura humana com cabeça, tronco e membros, bem como com pormenores de cabelo, olhos, nariz, chapéu, entre outros. Por oposição, há crianças que ainda desenham os braços a sair da cabeça. (ver anexo XXII - análise de desenhos).

Relativamente à lateralidade, pode-se afirmar que consiste na “preferência pelo uso de uma mão sobre a outra e é, em geral, evidente por volta dos 3 anos. Visto que o hemisfério esquerdo do cérebro, o qual controla o lado direito do corpo, é habitualmente dominante, a maior parte das pessoas favorece o seu lado direito.” (Papalia, 2001:288). Ao nível das crianças deste grupo verificou-se que algumas ainda apresentam dificuldades neste sector, pois têm dificuldades em distinguir a sua mão direita da esquerda. No entanto, ao pegar num lápis todas as crianças pegam sempre com a mesma mão mas, ao comerem a sopa, por exemplo, há uma criança que utiliza as duas mãos. (ver anexo XXIII – Exemplo de uma criança com a lateralidade pouco definida).

De modo a aprofundar o conhecimento desta realidade, foi também efetuada uma sessão motora, que tinha como principal objetivo afirmar a lateralidade, e que permitiu perceber que a maior dificuldade do grupo é a de distinguir a esquerda da direita, pois quase todas as crianças já têm um lado dominante definido.

Quanto ao meio social, é importante referir que, relativamente às idades dos pais, a média de idades corresponde a 35 anos, sendo a mediana 36, ou seja, a idade que mais pais têm é 36, no entanto é interessante ter em conta que a idade dos pais varia entre 43, idade máxima e 23, idade mínima. (Ver dados com anexo XXIV).

Quanto à formação académica, assumindo que as licenciaturas são de 5 anos e os bacharelatos de 3, foi atribuído aos pais um número de anos de estudo em função das habilitações por eles detidas. Assim, conclui-se que a maior parte dos pais têm o 12º ano, havendo no entanto um caso de um pai que só possui o 1º ciclo e onze pais que têm licenciatura. (Confrontar com anexo XXIV). Paralelamente, em relação aos pais que se encontram empregados ou desempregados, é possível verificar que existem 4 no desemprego. (ver anexo XXIV). É, ainda, de referir que 5 casais não possuem casa própria. (ver anexo XXIV).

No que concerne à totalidade de casais que se encontram divorciados, verificam-se quatro casos na sala. (ver anexo XXIV) E, no que diz respeito, ao número de irmãos, a maior parte das crianças da sala são filhos únicos, havendo no entanto cinco crianças com um irmão e duas crianças com dois.

Já em relação à caracterização da turma do 1º ano, irá começar por se proceder à análise do meio social, para que seja de mais fácil perceção as diferenças com o contexto anterior. Assim, relativamente às idades dos pais, a média de idades caracteriza-se por 39 anos, sendo a mediana 40, isto é, a idade que mais pais têm é 40, apesar disso é pertinente referir que a idade mínima é de 29 e a máxima de 48 anos. (Ver anexo XLIII – análise dos dados individuais)

Relativamente à formação académica, aspeto de maior contraste com o contexto anterior, pôde verificar-se que a maioria dos pais têm como habilitações o grau de mestre, havendo apenas um pai que possui o 3º Ciclo de EB. (Estes aspetos podem ser facilmente visualizados através dos gráficos construídos, para isso poder-se-á consultar o anexo nº XLIII) Quanto à empregabilidade apenas um dos pais se encontra desempregado. Por fim, um outro aspeto muito dispare da realidade anterior, consiste em que não existe nenhum caso de divórcio, sendo que todos os pais se encontram casados. (ver anexo XLIII)

No entanto, quanto ao comportamento da turma, pode caracterizar-se como uma turma faladora, que se distrai com facilidade. Atendendo à idade em causa, qualquer aspeto é motivo para risos e conversas paralelas. Efetivamente, um dos maiores problemas ao longo do estágio foi conseguir encontrar estratégias que fizessem com que o comportamento da turma fosse sendo alterado. A professora titular tinha já inserido uma tabela de comportamento, que consistia em atribuir uma bola de cor (verde (muito bom), azul (razoável), amarelo (pouco satisfatório), vermelho (grave) consoante o comportamento mantido ao longo do dia. A cor atribuída era registada pela professora, mas também, individualmente, em cada caderno diário por cada aluno, para que, mensalmente, os pais assinassem esse registo. Foram, ainda, observadas vezes em que a professora teve que pedir a caderneta de diversos elementos para informar os pais do comportamento perturbante mantido pelos alunos em questão. Uma das principais estratégias utilizadas foi a constante mudança da planta da sala ou dos alunos de lugar, para que pudessem ter pares pedagógicos com quem conseguissem trabalhar cada vez melhor, aumentando sempre o ritmo de trabalho e o grau de empenhamento. De facto, foram por vezes observados casos de alunos que em determinado lugar mantinham um comportamento perturbante, facto que foi melhorado com essa solução. (Alguns destes registos podem ser comprovados através do anexo nº LX que contém evidências desta caracterização.)

Outro aspeto bastante evidente, é que são alunos egocêntricos, já que nunca partilham materiais, mesmo que isso implique algum aluno não fazer uma atividade por falta de material. De modo paralelo, centram-se sempre nos seus próprios interesses e opiniões, entrando em conflito com facilidade caso haja duas opiniões

distintas. No entanto, um aspeto fundamental é que são alunos que dizem a verdade e que se acusam quando cometem algum erro. Também é de salientar que em muitas situações se ajudam mutuamente. (ver anexo nº LX – Evidências desta caracterização)

Atendendo a que é uma turma de 1º ano, em relação a autonomia, não é uma turma que seja muito autónoma, na medida em que ainda dependem muito das orientações do professor. Exemplo disso, é o facto de ainda ser necessário dizer quantas linhas ou espaços necessitam de deixar na realização de cópias. No entanto, considera-se um aspeto normal, que tem vindo a evoluir com o tempo. Pois se, numa fase inicial, era necessário colocar cruces no caderno para que soubessem onde escrever, agora basta dizer oralmente. Um aspeto que tem contribuído para a autonomia da turma diz respeito às tarefas que semanalmente são impostas a determinados alunos. É de referir que estas tarefas são atribuídas de forma aleatória, mas sem nunca repetir alunos. (ver anexo nº XLVI – quadro de tarefas)

No que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, mais concretamente em relação ao domínio da compreensão oral, a turma apresenta um nível bastante elevado, uma vez que em exposições orais, desde histórias a indicações/recomendações, os alunos retêm sempre o essencial. De facto, isso é possível comprovar através do reconto de histórias ou das perguntas de interpretação relativas às mesmas. Paralelamente, um aspeto a que foi dada muita importância ao longo do estágio foi em desenvolver competências de trabalho de grupo. Exemplo disso é que, numa fase inicial, os alunos entravam em conflito e discussões sempre que não conseguiam chegar a um acordo. No entanto, e após serem dadas algumas estratégias, os alunos começaram a conseguir defender o seu ponto de vista com ponderação e até realizavam votações para decidirem determinadas tarefas ou distribuições de papéis.

A turma em questão, em relação à expressão oral, mais concretamente quanto à organização do discurso, pode afirmar-se que toda a turma consegue narrar, com facilidade, diversas situações reais ou não. É, ainda, de salientar que todos utilizam um vocabulário rico e diversificado. Havendo apenas um aluno (G) que ainda tem algumas dificuldades na conjugação de verbos. Em relação à fluência, destaca-se o caso de um aluno (M) que tem pouca confiança e é bastante tímido, o que faz com que por vezes fale muito baixinho e mal se ouça. No entanto, e atendendo ao trabalho que tem vindo a ser realizado pelas estagiárias e professora cooperante, o aluno M já tem participado e já utiliza um tom de voz muito mais adequado. (ver anexo nº LX)

Quanto ao domínio de Decifrar e Escrever Palavras, constatou-se que a turma identifica com facilidade todas as letras maiúsculas e minúsculas dadas, fazendo

correspondências entre fonema e grafema com facilidade. No entanto, havia uma aluna que tinha bastantes dificuldades em fazer esta associação, mas que, neste momento já consegue ler, encontrando-se ao nível da turma. De facto, foi feito um trabalho individualizado por parte das estagiárias e da professora cooperante.

Apesar de ser uma turma com bastantes facilidades, apresentam algumas dificuldades normais, principalmente em relação às letras “o” e “u”, atendendo a que a letra “o” assume o som “u” no final das palavras, muitas vezes os alunos escrevem trocando as duas letras. De facto, em relação a letras que ainda não foram abordadas ou casos de leitura, foi possível registar que os alunos escrevem como acham que pode ser, alguns exemplos são “llena”; “felis”; (Ver anexo nº LX)

De modo paralelo, foi possível constatar uma enorme evolução da turma na escrita de frases, pois atendendo ao método de iniciação à leitura e à escrita utilizado, os alunos começaram por escrever palavras apenas. De seguida, frases simples e, nesta fase posterior, já conseguiam escrever algumas frases mais complexas.

Em relação a Matemática, mais especificamente no domínio Números e Operações, foi possível comprovar que a turma consegue realizar contagens progressivas e regressivas mesmo em relação a números que ainda não foram dados. Também é com facilidade que conseguem comparar e ordenar números (esta facilidade foi observada desde o início em que trabalharam o conceito de maior, menor ou igual, considera-se que o facto de a professora titular ter entregue a cada criança uma imagem de um crocodilo de boca aberta, para auxiliar neste raciocínio, tenha contribuído em grande medida para o sucesso obtido).

Paralelamente, é, também, com facilidade que representam os números já dados em retas numéricas, identificando, com clareza, o valor posicional de determinado algarismo no sistema de numeração decimal. Outro aspeto a salientar diz respeito às operações numéricas, nomeadamente a adição e subtração. Ao longo do estágio pedagógico foi possível comprovar que os alunos compreenderam com facilidade o conceito de adição, no sentido de acrescentar. No entanto, o mesmo já não aconteceu em relação à subtração, pois, principalmente numa fase inicial, confundiam muitas vezes, realizando sempre somas independentemente do sinal – ou +. Após um trabalho no sentido de haver uma melhor compreensão, pode notar-se com clareza, através de registos de observação/avaliação, um enorme progresso neste sentido. De facto, um exercício que permitiu comprovar esta evolução diz respeito às sequências de números, seja de soma ou de subtração, as primeiras vezes que realizaram este tipo de exercícios, geraram confusão em alguns alunos, o que já não acontecia numa fase posterior.

Em relação à Geometria, mais concretamente em relação às relações espaciais, todos os elementos da turma mostram ter uma lateralidade bem definida. Também é com facilidade que utilizam e aplicam as expressões “em cima, em baixo, atrás, à frente, dentro e fora”. Paralelamente, em diversos exercícios, bem como num jogo realizado no exterior, foi possível comprovar que também distinguem entre interior, exterior e fronteira de uma linha. Todos estes aspetos podem ser explicados, na medida em que todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância. Quanto ao reconhecimento de sólidos geométricos, é de referir que todos os alunos comparam e descrevem os sólidos geométricos, identificando semelhanças e diferenças entre eles. Paralelamente, também identificam e representam linhas retas e curvas sem dificuldades.

No que concerne à resolução de problemas, há, ainda, muitos alunos com dificuldades em identificar a informação relevante ou dispensável em determinado enunciado. De facto, é com alguma dificuldade que põe em prática estratégias de resolução. No entanto, e após a inserção do problema da semana, foram notas algumas melhorias neste sentido.

Relativamente a Estudo do Meio, os conteúdos estabelecidos no programa são demasiado acessíveis para a turma em questão. Efetivamente, todos os elementos da turma conseguem responder, com facilidade, a todas as questões relativas à sua identificação bem como aos seus gostos e preferências. De modo paralelo, e já em relação ao seu corpo, toda a turma já tinha conhecimentos sobre os conteúdos previstos. Por fim, quanto à família, também foi verificado que a turma adquiriu com facilidade os conhecimentos propostos. De modo a comprovar estas afirmações, pode ver-se a avaliação feita a uma ficha de revisão de Estudo do Meio. (Ver anexo nº LX)

Em termos gerais, e concluídas as análises e caracterizações do grupo, interessa entender que, antes de tudo, as crianças/alunos não devem ser rotuladas(os), pois “Quando pensamos que alguém nos considera incapazes numa determinada tarefa, nós próprios assumimos essa incapacidade. Processo semelhante passa-se com as crianças cujos professores lhes reenviam mensagens de incapacidade, de mau comportamento ou de preguiça”, pois “Apelar alguém de preguiçoso, trapalhão, hiperactivo, mal-educado, irrequieto ou com dificuldades de aprendizagem poderá então constituir o caminho mais curto para a criança cristalizar nesse mesmo comportamento.” (Ferreira e Santos, 2000:27).

Intervenção Educativa

“Um outro tempo de qualidade é o tempo de qualidade em que não se visa nada em especial, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a acção, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivos. Estar junto das crianças enquanto estas brincam, respondendo e não tanto iniciando a interacção, descreve este tipo de tempo de qualidade.” (Portugal, 2000:92)

As Orientações Curriculares definem que “a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (Ministério da Educação, 1997: 14). Efetivamente, o papel a desempenhar pelo educador semanalmente apresenta um carácter cíclico, na medida em que todas estas etapas são pressupostas umas pelas outras. Na verdade, o educador começa por observar, depois planeia, age e avalia, sempre de forma sistemática e ininterrupta.

A observação revela-se, por isso, fundamental. É uma etapa central no processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que determina em larga escala a ação do educador. Segundo Parente (2002), “a observação directa de crianças envolvidas em actividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas e desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças.” (Parente, 2002:180). Planear, sem observar seria, por isso, uma atividade insuficiente e pedagogicamente incorreta. Na verdade, o educador/professor, ao observar em contexto de sala de aula, consegue aceder a um rol de informações mais precisas e concretas de cada criança, bem como dos pequenos e grandes grupos com os quais trabalha, recolhendo, assim, um preciso conjunto de *feedbacks* que lhe vai permitir planear de forma adequada a cada contexto.

A título ilustrativo, podia ser referida, por exemplo, uma situação ocorrida, em grande grupo, na sala dos 4 anos, portanto ao nível do estágio em Educação Pré-Escolar, em que, ao ser percebida a curiosidade demonstrada pelas crianças em relação aos lobos, que julgavam não existir, foram desenvolvidas pesquisas e realizado um quadro de investigação sobre essa mesma temática, bem como outro tipo de actividades directamente relacionadas. (Ver anexo XXV – Quadro de Investigação dos Lobos).

A título individual foi ainda, por exemplo, observada uma situação de uma criança que apresentava dificuldades ao nível da linguagem e, como tal, foram

estipuladas metas e exercícios individuais para a resolução dessas mesmas limitações. (Ver anexo XXVI – Exemplo de uma Planificação Individual).

Já no que se refere ao estágio em 1ºCiclo, foi também uma observação participante ativa, já que esta consiste num processo em que “o observador desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo. É o caso em que o observador é o próprio professor.” (Damas & Ketele, 1985:27)

Na verdade, os primeiros dias de estágio consistiram em observar e participar gradualmente, situação esta que permitiu conhecer os hábitos da turma; identificar características particulares; perceber quais as crianças que necessitavam de mais apoio e ter um olhar sobre o comportamento em geral.

Afirme-se também o facto de a professora titular da turma ceder informações relativamente às características, individuais e gerais, dos alunos, o que permitiu que prática e planificação futuras fossem orientadas previamente, por estes indicadores.

Assim, a observação revelou-se, em ambos os casos, fundamental, embora tenha sido muito mais marcada ao nível da Educação Pré-Escolar do que em 1ºCiclo, dado o modo de funcionamento natural das duas valências. Na própria legislação existente, no âmbito dos perfis de desempenho, é possível constatar que ao educador são atribuídas as competências de observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Contrariamente, ao Professor não são atribuídas quaisquer referências ao nível da observação, pois as suas competências essenciais centram-se noutros domínios. No Jardim de Infância são vários os momentos em que o educador apenas orienta, limitando-se a observar e a orientar a interação entre as crianças, facilmente constatado, por exemplo, nos momentos de escolha livre das áreas.

Por outro lado, a própria avaliação ao nível da Educação Pré-Escolar é centrada, maioritariamente, em momentos de observação, enquanto que, no 1ºCiclo, ao existirem avaliações de índole sumativa, faz com que a observação perca alguma importância. Acresce, também, o facto de que na observação em 1ºCiclo a recolha é de mais difícil registo, pois o professor assume um papel mais ativo e controlado.

Após observar, pode então planear-se e planificar-se as atividades, entendendo que este é um processo contínuo, pois deve planear, fazer e rever-se o que sistematicamente se fez.

Como é então elaborada essa planificação? É só realizada pelo adulto que previamente observa? Na verdade, a planificação é uma atividade que pode ser

planeada de forma individual, pela equipa pedagógica, mas que também deve contemplar momentos de elaboração conjunta com as crianças.

A planificação com as crianças, ao nível do jardim-de-infância, e de acordo com Hohmann & Weikart (2009:340), é um modo de se definir um problema ou objetivo; uma forma de imaginar e antecipar ações e faz com que as crianças expressem as suas intenções e interesses pessoais. Efetivamente, a planificação com as crianças é um processo muito importante, pois segundo estes mesmos autores, faz com que haja um encorajamento que leva a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões. Por outro lado, promove a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo, leva a um maior envolvimento e concentração na brincadeira e apoia, ainda, o desenvolvimento de brincadeiras progressivamente mais complexas. Assim, ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar, as crianças foram planificando diariamente no acolhimento quando referiam o que iam fazer ao longo do dia e em situações concretas onde explicitavam aprendizagens/construções que gostariam de fazer. O modo de registo mais utilizado foram as planificações em teia, onde através de imagens e desenhos as crianças registavam o que queriam fazer/aprender.

No 1ºCiclo, contrariamente, os alunos acabavam por ter um papel menos ativo, pois a planificação era realizada em conjunto com a professora e as restantes professoras do 1º Ciclo, havendo uma imposição de atividades, que teriam, obrigatoriamente, de ser cumpridas, principalmente ao nível da realização de fichas de trabalho, embora houvesse liberdade de planificação em relação a alguns conteúdos.

Ao ser realizada por disciplinas, de acordo com o Despacho nº 19 575/2006, acabava por não permitir existir uma interdisciplinaridade significativa, pois tinha-se como pressuposto essencial o seguimento do programa estipulado, das metas de aprendizagem, das competências essenciais e, ainda, da planificação periodal, estabelecida previamente pelas professoras do colégio.

No entanto, eram também tidas em conta as necessidades das turmas, pois, quando algum conteúdo não tinha ficado bem percecionado, havia um trabalho de insistência nesse sentido, situação que se verificou, por exemplo, na aprendizagem dos ditongos.

A planificação, ao nível da estruturação, era, ainda, baseada numa tabela que continha os seguintes parâmetros: área curricular; conteúdos; objetivos específicos; descrição da atividade/estratégias; motivação; duração; recursos materiais; e avaliação. (ver anexo nº XLV – exemplo de uma planificação)

Assim, a planificação elaborada pelo adulto, deve partir dos conhecimentos e competências que os alunos já possuem, planeando a sua intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na

avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto), embora se saiba que, ao nível do 1ºCiclo, se supõe que o professor se situe “numa plataforma decisional que (...) está condicionada por uma série de questões prévias relativas ao que é a escola e para quê, que peso tem cada disciplina, com que atitude nos devemos acercar dos conhecimentos, se disciplinas singulares ou interdisciplinaridade” (Zabalza, 1998:111), tal como se sabe que o processo educativo nesta valência “é constituído por um conjunto lógico de atividades, tendo em vista determinadas finalidades, [que] configuram uma prática educativa que compromete os professores e os seus respectivos alunos.” (Matos-Villar, 1995:48)

Contudo, durante o estágio pedagógico em Educação Pré-Escolar, foi realizada uma planificação semanal que, por vezes, continha planificações individuais (ver anexos XXVIII – Exemplo de uma Planificação Semanal e anexo XXVI – Exemplo de uma Planificação Individual). No entanto, todas elas atendiam às seguintes dimensões: Organização do Espaço/Materiais; Organização do grupo; Organização do Tempo; Interações; Atividades; Intervenção a nível da Instituição e Intervenção a nível da Comunidade.

A planificação semanal era elaborada a partir dos registos de observação retirados e das avaliações semanais realizadas, sendo elaborada em teia, juntamente com uma grelha específica que continha intenções pedagógicas, estratégias, áreas de conteúdo, recursos materiais e propostas de avaliação. No que se refere à organização do espaço foram, contudo, elaboradas várias grelhas específicas de planificação (ver anexo XXIX – planificação de uma área) que contemplavam os seguintes parâmetros: objetivos de aprendizagem, situações de aprendizagem, organização do tempo, organização do espaço e materiais e recursos humanos. Mas, qual a razão para esta planificação individual ao nível da intervenção do espaço e dos materiais?

Na verdade, foi tida em conta a opinião de Zabalza, que entende que “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas.” (Zabalza, 1996:236). Ao entendê-lo como algo “estimulante” ou, pelo contrário, “limitante”, foi entendido que deveria ser contemplado de forma rigorosa e competente. Assim, para além das atividades a desenvolver nesses espaços terem sido planificadas em grelhas isoladas, foram introduzidos diversos materiais nessas mesmas áreas, tais como: um teclado, uma calculadora, um volante com pedais, bem como outros materiais construídos pelas crianças. Foi, ainda, realizada uma atividade de etiquetagem de materiais, na área do

supermercado, para facilitar a arrumação dos objetos por parte das crianças. Na verdade, “os materiais pedagógicos são os livros de texto no âmbito da educação de infância; têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar.” (Formosinho, 2011:111)

Refira-se, contudo, que antes de qualquer alteração ou trabalho desenvolvido nestas áreas, foram elaboradas listas de verificação de materiais (ver exemplo com anexo n XV), tal como uma reflexão crítica sobre o espaço da sala em questão.

De modo paralelo, foi sempre tida em conta a procura da exposição de trabalhos, planificações e de registos de fácil leitura para as crianças, nas paredes da sala. (ver anexo XXVII – exemplos de registos das crianças)

Posto isto, percebe-se que “ quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc, tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as).” (Zabalza, 1996:232)

Do mesmo modo, a planificação da dimensão relativa ao tempo/rotina, é também ela, essencial, na medida em que o facto das rotinas se irem repetindo diariamente faz com que atuem “como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.” (Zabalza, 1996:52) No entanto, há ainda outra grande vantagem a salientar, pois uma boa planificação do tempo fará com que ao longo do dia não ocorram momentos mortos, ou seja, mesmo nos momentos de transição deve haver uma atividade planificada, facilitando o desenrolar da rotina. Efetivamente, esse foi um dos aspetos contidos nas planificações semanais ao longo do estágio. É de referir, que por vezes, em determinadas situações, surgem momentos mortos em que o educador deve ser capaz de gerir de modo a tornarem-se momentos oportunos. Sendo assim, é pertinente ter sempre alguns jogos planificados para os momentos de transição.

A rotina ao longo do estágio caracterizou-se da seguinte forma: Acolhimento, Marcação de Presenças, Atividades livres/orientadas, Arrumação de materiais, pois “a limpeza e arrumação propiciam o desenvolvimento de hábitos de ordem, limpeza, colaboração, organização espacial, noções de volume, capacidade, quantidade e desenvolvimento das percepções visual e táctil, dentre outras.” (Rizzo, 1989:122), Marcação das áreas onde cada criança esteve a brincar no quadro de registo de

frequência de áreas, Momento de transição entre a higiene e a hora do almoço (geralmente, era dinamizado um jogo ou uma história/lengalenga), Hora do Almoço, Atividades, Momento de transição entre a higiene e o lanche.

No 1ºCiclo, foi também possível assistir a momentos de rotina. Efetivamente, existia sempre um plano de aula, com registo da data no quadro, pois o “professor titular de turma deve elaborar um sumário diário das actividades desenvolvidas” (Despacho n.º 19 575/2006), uma seleção dos responsáveis da semana, que recolhiam, por exemplo os trabalhos de casa, a duração das aulas por disciplinas, o intervalo com duração de trinta minutos, a pausa para o almoço, a retoma das aulas na parte da tarde do dia e, por fim, as actividades extracurriculares ou a presença na sala de estudo.

Diretamente relacionada com a observação e a planificação, está a ação, que surge de forma consequente a esses dois processos anteriores. Para o seu correto funcionamento, depende, ainda, o empenho demonstrado e posto em prática por parte do educador/professor. Na verdade, existe a chamada Escala de Empenhamento do Adulto que é reconhecida como um instrumento capaz de “analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2001: 91). Sendo assim, nesta perspetiva, a intervenção do adulto e a aprendizagem da criança relacionam-se, uma vez que dependem uma da outra, pois quanto maior for o empenhamento do adulto maior será o envolvimento da criança.

A esta escala estão associadas três distintas categorias que definem o nível de interação que estabelece a qualidade da aprendizagem das crianças, sendo elas: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Relativamente à sensibilidade, segundo Pascal e Bertram (2000: 23), “trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.”. Quanto à estimulação, “esta é a forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.” (Pascal e Bertram, 2000: 23). Por fim, no que concerne à autonomia, os mesmos autores consideram que “Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.”

Assim, se esta escala for bem aplicada poderá contribuir de modo decisivo para a alteração de formas de pensar, agir, pois, como parte de uma avaliação da prática, contribui para um desenvolvimento pessoal e profissional dos

educadores/professores. Efetivamente, cada um destes parâmetros foi tido em conta ao longo de todo o estágio, através de uma reflexão sobre a prática pedagógica. Para isso foram criadas grelhas de registos de atitudes que evidenciassem cada um dos indicadores, factor este que, embora apresente uma escala que não foi utilizada de forma quantitativa, interferiu na prática e na ação educativa, na medida em que permitiu atender a aspetos até então despercebidos. (Ver anexo XXXII – Reflexão sobre a escala de empenhamento do adulto).

De forma consequente, uma das primeiras ações realizadas, prendeu-se com a questão de ter sido verificado que a escolha dos responsáveis de sala não estava a ser realizada de forma correta, ao nível do estágio em Educação Pré-Escolar, uma vez que era atribuído o papel de responsável de acordo com o número da criança e o dia do mês em que se encontravam (a criança n.º 1 era responsável pelo dia 1 do mês em questão e assim sucessivamente), o que levava a que, chegado o dia vinte e um, tendo em conta que o grupo era constituído por vinte elementos, ninguém soubesse quem era o responsável. Assim, foi introduzido um quadro de tarefas, que contemplava quatro ações concretas por dia, levando a que, durante a semana, todas as crianças já tivessem assumido um papel de responsabilidade. (ver anexo XXXVIII).

Também ao nível do 1ºCiclo, os responsáveis eram selecionados através de um quadro de tarefas, que era constituído por quatro atividades distintas, sendo os alunos distribuídos de forma aleatória, mas sem realizarem tarefas repetidas. Este quadro permitia uma melhor gestão das mesmas mas também do tempo, pois, sempre que era necessário recolher ou distribuir material, os alunos responsáveis por essas tarefas faziam-no com naturalidade e autonomia. Este quadro já existia quando se deu início ao estágio pedagógico, sendo considerado um elemento fulcral para desenvolver competências de autonomia e responsabilidade. (ver anexo nº XLVI – Quadro de tarefas)

Foi, ainda, inserido um quadro de registo de frequência de áreas, no estágio em Educação Pré-Escolar, pois tinha sido constatado que as crianças frequentavam sistematicamente os mesmos espaços e, deste modo, poderiam, elas próprias, perceber esta realidade. O pretendido era, pois, o de levar as crianças a refletirem sobre esta situação e, de modo consequente, a procurarem áreas que, à partida, lhes pareciam de menor interesse. (ver anexo XXXVIII).

Quanto ao 1ºCiclo, foi inserido, durante o estágio pedagógico, o chamado “quadro de desafios”, que consistia em inserir, semanalmente, cinco desafios de Língua Portuguesa e outros cinco de Matemática, que os alunos poderiam realizar quando terminavam as tarefas antes do tempo determinado e antes dos restantes colegas terem concluído o seu trabalho. Esta dinâmica permitiu que os alunos, que

tinham um ritmo mais rápido, não desmotivassem ou ficassem sem atividades para realizar. De modo paralelo, permitiu que ficassem mais motivados, na medida em que os alunos que conseguissem realizar mais desafios, de modo correto e ao longo da semana, seriam recompensados com prémios, pelo esforço e dedicação. É ainda de referir que esta dinâmica permitiu que as aulas decorressem com maior naturalidade e sem interrupções. (ver anexo nº XLVI – Quadro de desafios)

A nível prático, foram também realizados dois grandes projetos em Educação Pré-Escolar, nomeadamente o Projeto de Construção do Supermercado e do Cabeleireiro e o projeto da Segurança Rodoviária e Segurança em Casa. (ver anexo XXXIX – Projeto Lúdico Supermercado/Cabeleireiro e anexo XL – Alteração da área da Garagem). Para além disso, e tendo em conta que o grupo apresentava comportamentos agressivos e dificuldades ao nível da demonstração de afetos, tal como foi referido na caracterização do mesmo, foi também realizada uma intervenção neste parâmetro, através da realização de atividades que promoveram a reflexão sobre a importância dos sentimentos e das suas formas de demonstração.

No 1ºCiclo, por seu turno, foi desenvolvida uma planificação no sentido de promover o trabalho de grupo, visto que não era habitual nesta turma de alunos e, simultaneamente, foi procurado corrigir o comportamento geral da mesma, pois, e dado que era uma turma de 1.º ano de escolaridade, determinadas regras, como sentar, trabalhar em silêncio, entre outras, ainda não estavam completamente assimiladas.

A nível didático, e no que se refere às diferentes áreas, foi realizado um trabalho distinto em ambas as valências, acabando, no entanto, por se interligar. Sendo assim, e quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, em Educação Pré-Escolar, foram desenvolvidas atividades como: desenvolvimento de exercícios que incentivassem à escrita do próprio nome, que era feita em todos os trabalhos que realizavam e na tabela de presenças, podendo, para tal, recorrer a cartões individuais com o nome de cada um para poderem copiar; registos de planificação em teia, onde por baixo de cada imagem era escrita a palavra correspondente; registos de poesias e de histórias, onde as crianças conviviam com a escrita de forma natural; construção de rimas; batimento de palmas, segundo as divisões silábicas; e, ainda, atividades fonéticas, como repetição de determinados sons. Paralelamente, na valência de 1º Ciclo, ao nível da Iniciação à Leitura e à Escrita, foram introduzidas atividades que motivassem os alunos, uma vez que, numa fase inicial, apresentavam mais dificuldades a este nível e, por isso, desmotivavam com facilidade. De modo paralelo, e atendendo a que o ensino nesta disciplina se apresentava mais diretivo, foi também desenvolvido um trabalho no sentido de o tornar

mais ativo por parte dos alunos. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades como: construção de puzzles com sílabas, para que, com a sua formação, pudessem formar palavras e, posteriormente, construir frases; foram, ainda, introduzidas caixas de areia individuais, para que pudessem treinar as letras desenhando-as em areia; foram também realizados exercícios de procura de palavras, com uma determinada letra, em jornais; realizados crucigramas; desenvolvidos momentos de construção de frases, em que estavam recortadas as diferentes palavras que as constituíam, sendo que os alunos tinham que as construir e, posteriormente, ler; e realização de recortes de palavras, com o intuito de colar por baixo das imagens correspondentes. (ver anexo nº XLVII- exemplos de atividades neste domínio, nos dois contextos) É, ainda, de referir que o método de iniciação à leitura utilizado na instituição em questão é o método sintético, (ver anexo nº XLVIII, processo de aprendizagem de uma nova letra) embora, e de acordo com a perspetiva construtivista defendida ao longo de todo o estágio, tivesse sido pretendida a utilização do método analítico.

Diretamente relacionada com esta área está a dinamização da hora do conto, que foi uma das maiores preocupações ao longo dos estágios pedagógicos. Efetivamente, muitas vezes os professores referem que “é preciso ler, é preciso ler... E se em vez de exigir leitura o professor decidisse de repente partilhar o seu prazer de ler?” (PENNAC, 1998: 77). Assim, um dos aspetos tidos em conta foi, precisamente, o de transmitir o gosto sentido pela leitura às crianças/alunos em questão, pois “compe-te-nos a nós, professores, semear o gosto pela leitura e mostrar aos alunos tudo o que o acto de ler possibilita.” (Duarte, 2002: 46), na medida em que “para quem consegue ler e até agora gosta de ler um mundo se abre de experiências a projectar, de enriquecimento, de entretenimento, de realizações. E a escola é, por definição, um lugar propício ao desenvolvimento de actividades de leitura.” (Soares, 2003:15). Neste sentido e tendo em conta que, “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...” (PENNAC, 1998:13), foram dinamizadas as horas do conto. De facto, no primeiro estágio realizado, duas dessas mesmas dinamizações deram origem a dois grandes projetos, sendo elas “Zé Pimpão, o Acelera”, de José Jorge Letria, que originou o projeto da segurança rodoviária e “Tio Lobo”, de Xosé Ballesteros. Para a dinamização das mesmas, tendo em conta a idade das crianças, foram utilizados disfarces de corredora de alta competição (fato e capacete) e roupa de Lobo. (ver anexo nº XLIX relativo às dinamizações da hora do conto) Já em relação ao 1º Ciclo, e tendo em conta que o projeto de turma consistia em trabalhar histórias de Hans Christian Andersen, denominado “Conto Contigo para Contar um Conto”, foram dinamizadas as seguintes histórias: “Os sapatos vermelhos”, que foi contada, com os alunos sentados em

grande roda, e onde cada um pôde experimentar uns sapatos vermelhos de verniz “mágicos”; “A caixinha de surpresas”, que, como estava relacionada com o Natal, foi contada só com a luz de luzinhas de Natal e onde cada aluno pode colocar o seu presente numa caixinha dourada igual à descrita na história e o “Soldadinho de Chumbo”, onde se recorreu ao powerpoint, com imagens em movimento, para dinamizar a história. Em ambas as valências, terminada a narração da história, o procedimento seguido era o mesmo, o reconto oral da história, dando destaque à ação da mesma e à caracterização física e psicológica das personagens. De seguida, eram feitos vários tipos de registos e atividades de ilustração. Por exemplo, recorreu-se ao Paint, à construção de uma bailarina puzzle e a diferentes técnicas plásticas.

No que concerne a Matemática, em ambas as valências foram tidos em conta os mesmos pressupostos teóricos, ou seja, “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (Ministério da Educação, 1990:130). Se “convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos.” (Ponte e Serrazina, 2000:116). De facto, e principalmente no estágio em 1º Ciclo, pelos conteúdos estipulados, foram utilizados diversos materiais para facilitar a aprendizagem de determinados conceitos. Assim, para a realização de conjuntos, foram levados materiais com velcro e conjuntos feitos em cartolina, onde os alunos podiam explorar, colar e retirar elementos e foi também introduzida uma pulseira de contas, onde, sempre que se trabalhava um número novo, era introduzida uma nova conta. Esta pulseira finalizou com as dez contas, ou seja, o conceito de dezena. Tinha, também, como objetivo a facilitação da iniciação às operações de adição e subtração. Foram ainda utilizados materiais como: feijões, Cuisenaire, blocos lógicos, lã. Paralelamente, foram realizados vários jogos práticos para verificar se determinados conhecimentos tinham ficado perfeccionados na prática, nomeadamente: um lençol, onde foi desenhado um padrão quadriculado, para que os alunos pudessem realizar percursos, seguindo trajetórias; conjuntos desenhados no chão, onde tinham que fazer comparações em relação à quantidade (maior, menor ou igual); foi, ainda, realizado o jogo do “Rei Manda”, quando se utilizou o material blocos lógicos, onde o rei mandava levantar uma peça, de acordo com várias características (cor, forma, espessura); o jogo do bingo, com operações, e, um outro exemplo, o jogo das 9 peças, em que cada aluno tinha nove cartões com os números de 0 a 9 e dois dados. Após lançarem os dados, tinham que fazer operações com os números obtidos, de modo a poderem retirar os cartões que possuíam. O objetivo era ficar sem nenhum cartão. Também foram proporcionados momentos mais

lúdicos, como a dança do quadrado. No entanto, para desenvolver o raciocínio, bem como a expressão oral desse mesmo raciocínio, foi introduzido o “Problema da Semana”, que consistia em resolver um problema, individualmente, em que após tempo de resolução, havia tempo para exposição oral dos diferentes raciocínios para resolução do mesmo. Um outro aspeto a salientar diz respeito à construção de gráficos, que foram realizados sempre que possível e em todas as áreas do saber: Eleição do nome do jornal (Língua Portuguesa); verificação de qual era a atividade em que mais participavam em casa (Estudo do Meio); e gráficos da cor dos olhos, cabelo e diferenciação de sexo (Estudo do Meio). Paralelamente, em Educação Pré-Escolar, esta também foi uma preocupação constante, uma vez que, pela facilidade de visualização de resultados, bem como pelas competências que desenvolve, foram construídos vários gráficos: nomes das novas áreas; votações para decidir o que fazer em 1º lugar; votações para decisões como cores, formas, entre outros. Estes registos permitiam às crianças realizarem contagens, bem como verbalizarem as conclusões obtidas, através das leituras feitas aos gráficos. Muitas vezes, ajudou, também, na resolução de conflitos, já que era uma forma de decisão. Foram, ainda, realizadas outras atividades, tais como: realização de diferentes conjuntos para organização dos materiais na área do supermercado; recorte de notas e moedas; introdução de uma calculadora para utilizarem no supermercado; realização de jogos de memória; exploração das figuras geométricas, no projeto da área da garagem, através da exploração dos diferentes sinais de trânsito que, posteriormente, foram construídos pelas crianças. Foram, também, realizadas medições, utilizando materiais para as diferentes construções ao longo do projeto. (ver anexos L e LI relativos às atividades matemáticas e às construções de gráficos)

Quanto às Expressões Plástica, Musical e Dramática, considera-se que foram mais trabalhadas na intervenção em Educação Pré-Escolar, pelo carácter do mesmo e, também, porque no 1º Ciclo havia docentes responsáveis exclusivamente por essas áreas. No entanto, em ambas as valências foram proporcionados momentos de dramatizações por partes das crianças/alunos com fantoches; sendo que em Educação Pré-Escolar ainda existiram momentos de teatros espontâneos e de sombras. Na área de Expressão Plástica, em Educação Pré-Escolar, muitas atividades de construção de materiais possibilitaram uma divergência de técnicas (pintura com bolas, pinturas baseadas na obra de Picasso, construção de bases para sinais com cimento) como se encontra em evidência no anexo nº LII e no anexo nº XXXIX relativo à descrição pormenorizada do projeto. Já no 1º Ciclo em momentos de ilustração: como a construção de saias com plástico para a ilustração da bailarina; construção de origamis; ilustração com diferentes materiais para os membros da família; construção

de ovos utilizando a técnica do balão e ainda os enfeites de natal com recurso a diferentes materiais. Relativamente à Expressão Musical, em ambas as valências se recorreu por variadas vezes à utilização de músicas para aprendizagem de conhecimentos, e, no estágio em Educação Pré-Escolar foram construídos instrumentos musicais. (ver anexo nº LII, relativo a atividades desenvolvidas ao nível das Expressões)

Já no que se refere à intervenção ao nível da comunidade, no primeiro estágio, procedeu-se à realização de várias manhãs recreativas, que se prenderam com a dinamização de uma história, através de uma manta pedagógica; com a realização de experiências relativas ao dia da água; bem como atividades em dias festivos (Dia da Criança, entre outros.) (ver anexo nº LIII – exemplos de intervenções ao nível da comunidade)

De modo paralelo, as festas relativamente ao dia do Pai e da Mãe foram elaboradas em conjunto com a restante equipa pedagógica, sendo que o maior contributo dado foi através da realização dos vídeos a projetar nas mesmas.

Por fim, interessa referir que a Festa de Final de Ano foi planificada, elaborada e executada em conjunto com a educadora cooperante.

No que concerne à intervenção, ao nível do trabalho realizado com a comunidade no 1º Ciclo, foi prestada uma ajuda na elaboração dos fatos para a Festa de Natal, na realização de duas edições do jornal da turma, “Letras em Movimento”, que tinha como finalidade dar a conhecer o trabalho realizado à restante comunidade educativa e, ainda, na semana aberta do colégio com: realização de um teatro por todas as estagiárias do colégio e, ainda, dinamizações de pinturas faciais, construção de balões e visita do leão Léo para as três turmas do primeiro ano.(ver anexo nº LIII – exemplos de intervenções ao nível da comunidade)

Importa, por outro lado, destacar as atividades realizadas com a participação ativa das famílias das crianças. De facto, no estágio em Educação Pré-Escolar, houve um caso que consistiu na explicitação do funcionamento de uma máquina de pagamentos por cartão multibanco, que foi efetuada por um pai de uma criança, tal como o da visita a um cabeleireiro, pertencente a uma mãe de um elemento do grupo (ver anexo nº LIV – visita ao cabeleireiro), e, ainda, o da realização trabalhos de casa, junto dos mesmos (construção de rimas e elaboração de registos de cuidados a ter em casa, ao nível da segurança).

Relativamente ao 1.º Ciclo, não houve participação por parte dos pais e encarregados de educação, apesar de ter sido feito um convite para virem dinamizar a hora do conto. (ver anexo nº LV- convite) A interação, em Educação Pré-Escolar, era maior, porque era estabelecido, com os pais, um contacto mais próximo,

nomeadamente no momento em que iam levar os filhos à instituição e eram recebidos, pelos educadores estagiários, na sala de acolhimento. No colégio, como os pais não se deslocam à zona das salas, não houve qualquer tipo de contacto.

Em todas estas atividades partiu-se, sempre, do pressuposto de que a criança é um ser ativo, dotado de conhecimentos e interesses e, como tal, é a partir dela que tudo o resto se desenvolve.

O passo final e, simultaneamente, inicial de todo esse processo refere-se à avaliação. Na verdade, nenhum dos passos anteriores seria corretamente desempenhado se não fosse acompanhado por uma correta e sistemática avaliação. Efetivamente, tendo como objetivo fulcral melhorar a intervenção educativa, a avaliação relativa a essa mesma intervenção centrou-se, em Educação Pré-Escolar, em: avaliações semanais (realizadas com as crianças e individualmente), onde houve uma reflexão relativa aos aspetos que correram melhor e pior, bem como as causas dos mesmos; avaliações da dinamização das áreas da sala com o objetivo de perceber se as crianças as utilizaram de forma adequada e se passaram a intervir mais nas mesmas (ver anexo XXX – avaliação sobre se as crianças passaram a intervir mais na nova área) e, ainda, uma avaliação relativa às áreas de conteúdo de modo a perceber se todas as áreas estavam a ser abordadas da mesma forma nas planificações. Este tipo de avaliação, por exemplo, no mês de Março (ver anexo XXXIII) permitiu perceber que houve algumas áreas de conteúdo pouco abordadas, facto que permitiu melhorar e atender a estes aspetos nas planificações seguintes.

A avaliação, ao nível do 1.º Ciclo, era realizada, por um lado e de forma semanal, com a professora cooperante. Por outro lado, existia também uma avaliação, nas orientações tutoriais, com a supervisora e uma avaliação do par pedagógico, que ajudava a refletir sobre aspetos que o próprio professor estagiário não se apercebia, no decorrer da aula. De modo paralelo, a observação dos comportamentos dos alunos permite, em muito, avaliar a prática pedagógica, tanto a nível de motivação como de conhecimentos adquiridos. Neste sentido, atendendo a registos de observação, assim como à análise das grelhas de avaliação era, de forma consequente, avaliada a intervenção realizada. Alguns registos de incidente crítico relativos à intervenção podem ser confrontados no anexo XIV. Foi, ainda, introduzida uma grelha no jornal de turma, de modo a que os pais/alunos pudessem avaliar as atividades propostas ao longo do período e o próprio jornal (ver anexo nº LVI)

Por fim, procedia-se também a uma avaliação individual semanal, que permitia uma reflexão e uma melhoria de aspetos como a circulação na sala, a planificação mais pormenorizada, o desenvolvimento de formas de avaliar os alunos, entre outros.

Avaliação das aprendizagens

A avaliação é um dos elementos fundamentais em qualquer processo de ensino aprendizagem, pois, na verdade, é entendida “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”, tal como “visa: a) apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; b) certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; c) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.” (Despacho normativo n.º 14/2011).

Assim, em Educação Pré-Escolar, o educador deve avaliar, segundo uma perspectiva formativa, todo o seu trabalho e ambiente escolar envolvido, tal como todas as competências e aprendizagens de cada criança e de cada grupo, pois esta é uma prática essencial para o seu sucesso profissional.

Do mesmo modo, no 1.ºCiclo, e segundo o Perfil de Desempenho, o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem.”

Na verdade, há seis grandes princípios onde a avaliação das aprendizagens e das competências assenta, nomeadamente: a) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; b) utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; c) primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; d) valorização da evolução do aluno; e) transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; f) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Assim sendo, há cinco grandes áreas de avaliação: a diagnóstica, numa fase inicial, a formativa, a sumativa, a co-avaliação e a auto-avaliação.

A avaliação diagnóstica é aquela que “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.” (Despacho normativo n.º 14/2011).

Efetivamente, é a primeira tipologia de avaliação a ser tida em conta, pois é aquela que, tal como o próprio nome indica, permite diagnosticar o nível da turma/grupo em geral e o dos alunos, em termos individuais.

Assim, ao nível da Educação Pré-Escolar, verificaram-se diferentes momentos de avaliação diagnóstica, realizados durante o estágio, e que residiram, essencialmente, nas conversas durante a manhã nos momentos de acolhimento. De facto, estes momentos eram ricos para observar e apreender o que as crianças já sabiam em relação a determinado tema, pois, por exemplo, quando se realizavam quadros de investigação, após as crianças dizerem o que queriam saber, seguidamente enunciavam o que já conheciam sobre a temática. Assim, partia-se sempre dos conhecimentos prévios das mesmas.

No entanto, foram também realizadas atividades diagnósticas mais concretas, numa fase inicial do estágio, em relação a competências específicas, tais como: o recorte; o modo como manuseavam o lápis; a pintura e também competências específicas nos domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. (Ver anexo nº LVII- exemplo de uma grelha de avaliação diagnóstica)

De modo paralelo, a nível do 1º Ciclo, e tendo em conta, uma vez mais, um dos princípios essenciais de que o professor deve assumir “a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores” (Ministério da Educação, 2004:24), a avaliação diagnóstica apresentou-se como um processo fundamental para a definição dos meios orientadores para a prática pedagógica. Neste sentido, foram realizadas algumas fichas de trabalho, bem como atividades com o intuito de perceber o que os alunos já sabiam ou que dificuldades tinham, para, posteriormente, a intervenção poder ser orientada e, simultaneamente, ser aplicada uma pedagogia diferenciada, mediante as necessidades apresentadas pelos diferentes alunos. De facto, e dando um exemplo específico, este tipo de avaliação permitiu perceber que os alunos já tinham adquirido os conhecimentos de Estudo do Meio, que iriam ser abordados. Deste modo, as atividades propostas foram de outro nível de exigência, para não desmotivar a turma.

Relativamente à avaliação formativa, esta é, segundo Santos (2002), da responsabilidade do professor, sendo que o aluno é um elemento externo. Pode ocorrer em diferentes momentos, o que faz com que possa ter uma regulação proactiva (início de uma tarefa), uma regulação interactiva (ao longo de todo o

processo) e uma regulação retroactiva (após as aprendizagens). Deste modo, “a regulação interactiva é potencialmente mais promissora porque é uma regulação atempada e se pode tornar mais significativa para o aluno (...) operacionaliza-se através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um acto avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem.” (Santos, 2002:78). Ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar, estes aspetos foram tidos em conta, essencialmente no que se refere à importância de dar *feedback* às crianças, durante o desenrolar do processo. No entanto, de modo paralelo, foram ainda realizadas grelhas de avaliação com o objetivo de avaliar competências específicas. (ver anexo XXXV – Avaliação de competências).

Este tipo de avaliação esteve, também, presente no 1º Ciclo, uma vez que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação [desta valência e que] assume [um] carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro.

Efetivamente, neste sentido, foram desenvolvidas grelhas de observação e avaliação para as atividades dinamizadas ao longo de estágio. Estas grelhas permitiram avaliar diferentes indicadores de aprendizagem/competências e verificar a evolução dos diferentes alunos.

Por seu turno, a Avaliação Sumativa Interna, segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 24, “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.” Sendo assim, esta avaliação é da responsabilidade do professor titular de turma e do respetivo conselho de docentes do 1º Ciclo e tem como finalidades: “a) informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares; b) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.” (Despacho normativo n.º 14/2011) Neste sentido, e tendo em conta os dois contextos em que foram realizados os estágios pedagógicos, facilmente se depreende que este tipo de avaliação esteve essencialmente presente a nível do 1º Ciclo. De facto, exemplos dessa realidade são, por conseguinte, as fichas de avaliação realizadas ao longo dos diferentes períodos letivos, pela professora titular de turma. Estas eram realizadas em conjunto com as docentes que estavam a lecionar as outras duas turmas de 1º ano, na Instituição em causa. Através das palavras da professora titular, na entrevista que lhe foi realizada, percebe-se que “a avaliação sumativa formaliza-se através do preenchimento do registo de avaliação no final de

cada período letivo”, o qual é entregue aos encarregados de educação, para que o visualizem e assinem, de modo a comprovarem que tiveram conhecimento do mesmo. Um exemplo de um destes registos feitos pela professora titular de turma pode ser consultado no anexo nº LVIII.

No entanto, para além da professora titular, também foi posto em prática este tipo de avaliação pelas professoras estagiárias, pois foram criadas grelhas de avaliação, com o objetivo de analisar os alunos ao longo das atividades realizadas, uma vez que se pretende que a avaliação seja contínua e demonstre os progressos e retrocessos obtidos (grelhas de avaliação). Após o preenchimento destas grelhas, era também realizada uma reflexão sobre as mesmas, evidenciando o melhor e o pior do processo. Nessa mesma reflexão, eram ainda estipuladas propostas e estratégias para otimizar o processo de avaliação. A título ilustrativo, refira-se, por exemplo, que, através das diferentes grelhas de leitura e em diferentes momentos, se constatou que a turma apresentava graves dificuldades ao nível da leitura de ditongos. Assim sendo, e através desta análise, percebeu-se que era necessário encontrar estratégias que fizessem com que os alunos superassem as suas limitações. Para tal, foram introduzidos novos exercícios e propostas lúdicas para que os mesmos fossem aprendidos com sucesso. Ao longo de todo este novo processo, foram sendo aplicadas continuamente as grelhas de leitura e feitas reflexões sobre as mesmas, notando-se, assim, uma clara evolução por parte dos alunos.

Apesar de distintas, estas avaliações, diagnóstica, formativa e sumativa, devem ter um fator comum: o *feedback*. De facto, o *feedback* é crucial neste processo, na medida em que permite à criança/aluno saber de forma concreta o ponto em que se encontra e, simultaneamente, percebe que o professor está a acompanhar a sua evolução.

Assim, compete ao mesmo criar “um ambiente estimulante, onde o desafio de adquirir novos saberes, competências e destrezas lhe é constantemente apresentado, acompanhado de um suporte afectivo onde cada aluno se sente reconhecido como indivíduo e onde cada tarefa que realiza com esforço próprio é valorizada.” (Cunha, 2001: 42)

No que concerne à co-avaliação entre pares, processo que reconhece a importância da interação social na construção de conhecimento, é um elemento que se caracteriza por colocar os alunos em “situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os fornecem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos.” (Perreunoud, 1999:99).

Este tipo de avaliação foi aplicado, essencialmente, a nível da Educação Pré-Escolar, nas assembleias semanais, onde as crianças eram estimuladas a refletir sobre o decorrer das atividades, o que, de forma consequente, as levava a uma reflexão sobre comportamentos e atitudes tomados. Efetivamente, “no tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções.” (Hohmann & Weikart, 2009:340). De facto, foi possível assistir a uma evolução das crianças ao longo deste processo, sendo que cada vez mais aprofundavam a sua reflexão.

Paralelamente, em algumas situações, esta avaliação foi feita diariamente, principalmente quando era necessário reformular planificações (verificar o que já tinha sido feito e o que faltava; alteração em função de interesses/necessidades) ou quando o decorrer das atividades não tinha sido adequado, o que obrigava a uma reflexão imediata.

Relativamente ao contexto de 1º Ciclo, a co-avaliação foi aplicada em momentos de reflexão, ao nível da turma em geral. Assim, e quando as atividades consistiam em realizar trabalhos de grupo em que era necessário fazer explicações orais das conclusões obtidas, os alunos, no final da atividade refletiam, em conjunto, como tinha corrido e quais tinham sido as suas facilidades ou dificuldades ao longo da mesma. Inicialmente, este processo revelou-se complicado, pois os alunos ficavam exaltados e não respeitavam as regras básicas, como colocar o dedo no ar para falar, tal como se constatava que, sempre que tinham opiniões distintas, entravam com facilidade em conflito, o que levou a uma obrigatoriedade de encontrar soluções plausíveis e perceptíveis por parte dos mesmos.

Assim, considera-se que estes momentos de avaliação foram bastante úteis, pois foram sendo encontradas soluções em conjunto, como é o caso da realização de votações em grupo, quando houvesse opiniões distintas. Este tipo de avaliação serviu ainda para uma reflexão aprofundada sobre o comportamento que os alunos mantinham em atividades de grupo, pois tornavam-se bastante irrequietos e faladores, gerando momentos de grande confusão. Neste sentido, entende-se que, após terem sido feitas estas avaliações, houve progressos bastante visíveis nos comportamentos dos mesmos.

Quanto à Autoavaliação, poder-se-á dizer que “é o processo por excelência de regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. (...) A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva.” (Santos, 2002:79).

Partindo deste pressuposto, ou seja, da importância que a autoavaliação assume no desenvolvimento da consciência cognitiva, um dos instrumentos utilizados para a avaliação de aprendizagens foi o portfólio, no contexto de Educação Pré-Escolar. Efetivamente, este instrumento permite que a criança reflita sobre “as suas próprias experiências, examinando amostras de seus trabalhos e repensando seu progresso como pesquisadores, escritores, experimentadores e artistas, gradualmente aprendem a definir objectivos de aprendizagem por si mesmas.” (Shores&Grace, 2001:22). Do mesmo modo, segundo Sousa (2008), este instrumento de avaliação tem inúmeras vantagens, sendo de salientar o carácter contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação; a valorização da participação das crianças no seu processo educativo; a recolha de informação contextualizada e em tarefas reais; e a diversidade, o cruzamento e a complementaridade das informações sobre cada uma das crianças e a partilha com pais/familiares e professores do nível de ensino posterior.

A este nível, e de forma a garantir registos relativos a todas as crianças, foi criado um portfólio de grupo, onde foram inseridas duas grelhas que permitiam verificar que registos já tinham sido efetuados e ainda aspetos essenciais a observar. (ver anexo XXXVII). No entanto, todos os registos efetuados foram inseridos no portfólio individual de cada criança. (ver anexo XXXVI – exemplos de registos).

Ao nível do 1º Ciclo, este tipo de avaliação foi usado em diferentes momentos. De facto, e inserido na rotina diária, havia no final de cada aula, uma reflexão individual e coletiva sobre o comportamento mantido ao longo do dia. Assim, cada aluno preenchia uma grelha com uma determinada cor, de acordo com o comportamento que achava que tinha tido (vermelho, se tivesse tido um mau comportamento, amarelo se fosse mau, azul se fosse razoável e, por fim, verde se tivesse sido muito bom – consultar anexo nº LIX).

Posteriormente, o aluno em questão pronunciava em voz alta a sua autoavaliação e a professora estagiária ou titular diziam se concordavam ou não, atribuindo, também elas, uma cor que colocavam numa tabela existente na sala. (ver anexo nº LIX)

Um outro exemplo de autoavaliação feita pelos alunos diz respeito à leitura. Atendendo a que, semanalmente, havia uma avaliação individual, através do preenchimento de uma grelha (confrontar com o anexo nº XLV exemplo de uma planificação - instrumentos de avaliação utilizados), os alunos, após terminarem de ler, eram questionados sobre quais achavam ter sido as suas maiores dificuldades e, em termos gerais, como consideravam o seu desempenho neste parâmetro. Seguidamente, era estabelecido um diálogo com os mesmos, com o intuito de os

ajudar os alunos a fazerem uma reflexão congruente e sentida. É de referir, que numa fase inicial, os alunos demonstravam bastante dificuldade nesta reflexão, afirmando por vezes que não sabiam como tinha sido a sua prestação. No entanto, e após alguma insistência e ajuda através da realização de questões reflexivas, foram melhorando o seu diagnóstico e desenvolvendo a capacidade de se autoavaliarem.

É ainda de salientar que algumas fichas de trabalho, que tinham como objetivo a sistematização de conteúdos novos ou já abordados, tinham uma pequena tabela, onde os alunos preenchiam se tinham tido dificuldades ou facilidades na realização das atividades propostas e na aquisição de determinados conteúdos.

No fundo, pretende-se, portanto, que os professores encaminhem as crianças para “a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua auto-avaliação que a intervenção do professor não é mais necessária.” (Santos, 2002:78).

Posto isto, facilmente se percebe que a avaliação foi sempre encarada, ao longo dos dois estágios, como um modelo de regulação de aprendizagens de todo o ato educativo e que permitiu procedera alterações nos mecanismos de ensino e de progressão/redirecção da aprendizagem.

Neste parâmetro, entende-se ainda que, ao serem avaliados os mecanismos de aprendizagem/ progressão das crianças, se está a dar, de forma conseqüente, uma centralidade ao papel das mesmas, que são vistas como sujeitos ativos que aprendem, uma vez que todo ato de avaliação “tem que passar necessariamente por um papel activo do aluno.” (Santos, 2002:77).

Na verdade, a avaliação deve ser encarada como um mecanismo capaz de melhorar a qualidade das aprendizagens e de todo o sistema educativo em si, mas, para tal, é necessário saber utilizá-la. De facto, não deve nunca ser vista como um mero ato de classificação ou atribuição de uma nota qualitativa/quantitativa, pois, deste modo, perderá todas as potencialidades que possui, desprezando as vantagens de uma avaliação de natureza formativa, que tem como objetivo central ajudar os alunos a aprender.

A avaliação, como forma de aprendizagem, depende de alguns fatores que se revelam como essenciais em todo este processo, tal como enumera Domingos Fernandes, nomeadamente: “a) os alunos devem ser activamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação; b) o feedback é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens; c) a avaliação deve permitir a alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; d) os alunos devem desenvolver competências no domínio da auto-avaliação e perceber como poderão superar as suas dificuldades; e) a informação avaliativa deve ser obtida através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos; f) a

avaliação influencia significativamente a motivação e a auto-estima dos alunos; g) a motivação e auto-estima têm uma influência muito forte nas aprendizagens.”
(Fernandes, 2008:143)

CAPÍTULO IV

A PROFISSIONALIZAÇÃO *Reflexão crítica sobre a ação desenvolvida*

Reflexão sobre a construção da profissionalização

A par da componente teórica, a aplicação prática permite determinar em que medida o estagiário progrediu e tomou consciência do seu próprio processo de construção da Profissionalização.

Neste sentido, e seguindo uma série de objetivos previamente definidos e, posteriormente, contrapostos à sua execução, é possível perceber as evoluções sentidas.

No início de qualquer atividade profissional, o primeiro passo importante a realizar é o de conhecer o meio onde se vai desenvolver o trabalho. Efetivamente, no que se refere ao conhecimento dos estabelecimentos onde foram realizados os estágios pedagógicos, pode afirmar-se que foram lidos todos os documentos que os regem, permitindo que se agisse sempre em conformidade com os ideários e valores das instituições, tal como, sempre que possível, foi mesmo promovida uma dinamização desses mesmos pressupostos. Na verdade, confirmou-se a importância que tem conhecer o meio em que o estágio se realiza, pois o espaço é também um fator importante de interferência no desenvolvimento das crianças e dos próprios educadores/professores. Se o educador/professor se sentir integrado e parte ativa de toda uma instituição, o seu trabalho será mais produtivo, motivador e eficaz. Assim, é possível afirmar que a integração às instituições foi sendo realizada de forma progressiva, tendo sido recebida de forma acolhedora por todos os membros, desde coordenadora, a educadores, professores, pais e auxiliares de ação educativa, que, em grande parte, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Há, com efeito, uma extensa bibliografia sobre a definição do que é ser-se educador/professor e quais as questões a ter em conta na construção da profissionalização mas, na verdade, cada educador/professor é um só e assume-se verdadeiramente na prática que realiza, mediante o ambiente educativo e as crianças/alunos com que se envolve.

Ao longo destes estágios foi possível fazer um levantamento de algumas questões que permitiram refletir sobre o perfil do educador/professor. Na verdade, foram procuradas respostas para questões como: quando for educadora/professora que pressupostos e ações vou ter? Que aspetos devo reformular na minha prática pedagógica? O que ficou por realizar? Que relação foi tida com os pais? E a atenção dada as crianças/alunos foi feita de igual modo perante todas? O que devo manter das ações realizadas até aqui? Ao colocar todas estas questões, é possível avaliar

aspetos positivos e negativos, bem como reflexões sobre a prática pedagógica, o envolvimento pessoal e profissional e motivações e interesses.

No que se refere à organização do ambiente educativo, que diz respeito a questões de organização e gestão do espaço e tempo educativos, com o recurso a materiais diversificados, podem ser apresentadas algumas conclusões. Na verdade, inicialmente, ao nível da Educação Pré-Escolar, foram apenas dinamizadas áreas que estavam diretamente relacionadas aos projetos (a área da garagem, do supermercado e do cabeleireiro), contudo, com o passar do tempo, a dinamização passou a ser realizada em termos mais específicos e atendendo a interesses mais pontuais, inserindo materiais novos nas restantes áreas, como é o caso do teclado, que foi colocado por ter sido percecionado o gosto e o interesse das crianças em mexerem no computador pessoal da educadora estagiária, que era levado para a realização de outras atividades. Assim, entende-se que houve uma evolução ao nível da focalização dos interesses das crianças, passando-se de uma organização e gestão do espaço educativo que apenas atendia ao grande grupo, para uma dinamização de questões e áreas de interesse mais individualizado. Efetivamente, muitos dos materiais utilizados partiram do contexto e das experiências apresentadas por cada criança, ao invés de terem sido utilizados apenas por interesse do educador. Paralelamente, foi reforçado o recurso a materiais que implicavam as novas tecnologias da informação e da comunicação (como a projeção de powerpoints, a transmissão audiovisual de filmes e canções) por se ter entendido o interesse e a motivação que as crianças demonstravam na presença destes materiais.

De modo paralelo, no contexto de 1º Ciclo, relativamente à organização do espaço, numa fase inicial, era difícil percecionar qual seria a melhor forma de organizar a turma, de modo a facilitar o bom funcionamento da aula. No entanto, com a orientação cuidada da professora titular de turma e uma observação cada vez mais individualizada e pormenorizada, foi possível começar a conhecer cada aluno de forma única, o que facilitou todo este processo. Numa fase posterior, já se distinguiam, por exemplo, quais eram os melhores lugares para cada aluno, de modo a ficarem sentados ao lado de colegas com os quais conseguissem trabalhar de forma positiva e com quem mantivessem um comportamento adequado. De facto, a sala foi sofrendo várias alterações ao longo do estágio pedagógico, sendo que as primeiras alterações foram realizadas pela professora titular, e, posteriormente, por sugestões da estagiária. Já no que concerne aos materiais, também houve uma evolução no sentido de perceber os gostos da turma, facto este que se considera natural, pois só com um desenrolar de observações e registos é que é possível percecionar a individualidade de cada aluno, assim como o que funciona ou não, na turma em questão. A título

ilustrativo, destacam-se os materiais recicláveis (tecidos, lãs, botões, plásticos, papeis de revista/jornal) utilizados para ilustrações, pois a primeira vez que se recorreu à utilização dos mesmos, houve uma receção eufórica por parte dos alunos, o que fez com que ao longo do estágio se recorresse mais vezes à utilização dos mesmos. O mesmo aconteceu no recurso a jogos para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, onde o ensino costumava ser mais diretivo. Exemplo disso foi, por exemplo, o facto de os alunos questionarem, na segunda intervenção, se a aula iria ser igual à primeira, com a realização de jogos didáticos, como a utilização de um lençol para realizarem percursos, em vez de os desenharem apenas em papel, sentados nas cadeiras na sala.

Já no que concerne à observação, planificação e avaliação, elemento fundamental no desenvolvimento da prática educativa, outras conclusões foram retiradas. Com efeito, nas planificações realizadas nos primeiros dias de estágio a nível da Educação Pré-Escolar, eram atendidas sobretudo questões e motivações percecionadas em termos de grande grupo. No entanto, com o passar do tempo e com um progressivo conhecimento individual de cada uma das crianças, foi percecionado que teriam que ser incluídas, nas planificações, atividades de índole mais individualizada, pois foi constatado, por exemplo, o caso de uma criança que apresentava dificuldades específicas ao nível da linguagem. Consequentemente, foram promovidas atividades destinadas especificamente a esta criança, com o objetivo de ultrapassar as limitações de que a mesma era portadora. De modo paralelo, o conhecimento da forma de funcionamento individual e de pequeno e grande grupo permitiu o progressivo melhoramento das planificações também no que diz respeito às necessidades e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem que deveriam ser atingidos. Ao nível do 1º Ciclo, e atendendo a que os conteúdos eram escolhidos pela professora titular, não foi tão fácil dinamizar atividades que fossem exclusivamente de acordo com os interesses dos alunos, facto também explicado pela necessidade de cumprir o programa estabelecido. Nesse sentido, inicialmente, foi difícil conseguir conciliar os gostos e interesses percecionados com os conteúdos a abordar. No entanto, com uma reflexão cada vez mais cuidada e com um olhar cada vez mais focalizado, foi sendo possível aliar estes dois aspetos fulcrais. Assim, para lecionar alguns conteúdos, como o caso de exercitação de operações de subtração e adição, foi realizado o jogo do bingo, já que a turma em questão gostava de realizar jogos de competição. No entanto, este jogo, para além de ir ao encontro do conteúdo e dos gostos da turma, teve como intencionalidade desenvolver competências de saber ganhar/perder, visto que foi percecionado algum egocentrismo por parte de alguns alunos, que fazem birra quando perdem.

Assim, é possível concluir que uma correta e atenta observação, que consequentemente levará a um melhor conhecimento das crianças/alunos, é fundamental para que a planificação seja bem consumada. Para tal, é preciso, contudo, tempo de relacionamento e capacidade de perceber a individualidade de cada criança/aluno e a identidade do grande grupo/turma.

Ainda dentro deste parâmetro, importa avaliar uma outra componente importante na planificação: a da elaboração da mesma, tendo sempre em conta os conhecimentos e as competências de que as crianças/alunos são portadoras(es). De facto, e tal como acontecia em relação à planificação geral, este elemento também foi tido em conta de forma progressiva. Na verdade, foi possível constatar, a nível da Educação Pré-Escolar, por exemplo, que as crianças, em grande grupo, desconheciam o resultado da mistura de cores e, como tal, foram planificadas atividades com vista a solucionarem esse desconhecimento. Por outro lado, foi, a título individual, observado que uma das crianças não reconhecia mesmo as cores e, por isso, conjuntamente a atividades realizadas em grande grupo, foram ainda planificadas atividades específicas para esta criança. No entanto, é de referir que os momentos de acolhimento, assim como de conversas em grande grupo, eram momentos fulcrais para observar, registar e planificar, partindo de conhecimentos já existentes. Nos próprios quadros de investigação realizados, as crianças enumeravam sempre o que já sabiam sobre a temática a investigar. Paralelamente, ainda que num contexto diferente, no 1º Ciclo, partiu-se sempre deste pressuposto. Efetivamente, e a título ilustrativo, pode referir-se, por exemplo, o trabalho realizado sobre um dos conteúdos a abordar para a disciplina de Estudo do Meio, sobre a família, que já tinha sido abordado e era já do conhecimento dos alunos. Assim, e no sentido de não desmotivarem, foram realizadas atividades interdisciplinares alusivas à temática em questão, nomeadamente um ditado lúdico, realização de uma sopa de letras e a realização de um jogo de memória. No entanto, sempre que era abordado um novo conteúdo, começava sempre por questionar-se a turma sobre o mesmo, no sentido de perceber o que já sabiam sobre o tema em causa.

Conclui-se, por isso, que o atendimento a dificuldades e conhecimentos demonstrados por parte das crianças/alunos foi sempre um fator fundamental na questão das planificações, produto de uma melhoria ao nível da atenção a questões que naturalmente foram surgindo.

Por outro lado, a flexibilidade das planificações também foi sendo alcançada com o decorrer do estágio, pois, inicialmente, a planificação em Educação Pré-Escolar, era seguida de forma muito rígida, com o objetivo de a conseguir cumprir na totalidade, desprezando, por isso, sinais e interesses que as crianças iam

demonstrando. Efetivamente, o pouco à vontade e falta de experiência prática limitavam a ação, tornando-a mais linear e pouco adaptável. Foi verificada uma situação específica que provocou dificuldades neste sentido e que se prendeu com o facto de que o grupo nem sempre ser o mesmo, pois em diferentes momentos do dia, algumas crianças deslocavam-se para as atividades extra curriculares. Este fator era, inicialmente, um elemento de perturbação e de difícil contorno. Contudo, com o evoluir da ação e com uma maior integração, foi possível entender que a planificação não tinha que ser obrigatoriamente cumprida de forma integral pois, a cada momento, as crianças sugeriam ou demonstravam outros interesses, levando a uma reformulação do que inicialmente estava previsto. Entende-se, por isso, que este é um dos aspetos de maior dificuldade de consumação, pois só com um aumento da experiência e uma pronta resposta às situações é que se poderá encontrar uma solução viável para esta situação. De facto, ao nível do 1º Ciclo, esta dificuldade acresceu, pois foi sempre sentida uma insistência, por parte da professora titular, para a concretização de todas as atividades propostas. Esta dificuldade foi várias vezes expressa nas reflexões semanais como é exemplo: “quanto às dificuldades, começo por salientar as que são relativas à planificação, sendo que uma se deve ao facto de haver atividades impostas, o que faz com que a planificação se torne bastante rígida no cumprimento das mesmas.” (Reflexão semanal, 4 de Novembro de 2012) Exemplo dessa realidade é, por exemplo, a realização de fichas de Língua Portuguesa, as quais muitas vezes eram difíceis de realizar no tempo proposto, pela quantidade, pelas dificuldades da turma e pela conseqüente desmotivação dos alunos. De facto, foram estipuladas, por algumas vezes, a realização de cinco fichas de Língua Portuguesa numa hora, o que obrigava a acelerar o ritmo e a não dar tanta importância à sistematização de questões fulcrais. No entanto, após explicar esta dificuldade à professora titular e de a mesma perceber a dificuldade dos alunos em acompanhar este ritmo, foi reduzido o número de fichas propostas. No entanto, considera-se que, relativamente aos dois estágios, houve uma maior flexibilidade e gestão da mesma no estágio em Educação Pré-Escolar.

Diretamente relacionada com esta questão está a inserção dos vários domínios curriculares nas planificações que eram elaboradas. Na verdade, no que se refere ao estágio de Educação Pré-Escolar, só com o passar do tempo e com uma avaliação das planificações que iam ser realizadas (ver anexo XXXIII), foi possível constatar que alguns domínios estavam a ser mais contemplados do que outros. Por isso, e de forma conseqüente, foi procurada uma progressiva referência aos mesmos nas planificações subsequentes. O mesmo já não foi possível verificar no estágio realizado em 1º Ciclo,

pois os conteúdos a lecionar eram escolhidos pela professora titular, não podendo haver uma alteração dos mesmos.

É de referir que a avaliação da própria intervenção foi um fator decisivo na melhoria da prática profissional, pois permitiu constatar limitações e dificuldades e, de forma consequente, uma tentativa de as ir suprimindo.

Por fim, em termos da relação e da ação educativa, elemento crucial na formação da identidade e da própria profissionalização, foi também possível tirar algumas ilações. No que diz respeito ao relacionamento com as crianças, no estágio de Educação Pré-Escolar, foi sentido que, nos primeiros dias, o grupo reagia com alguma distância. No entanto, e dado o modo carinhoso e meigo com que sempre foram tratadas, foi notada uma progressiva melhoria do grande grupo nesse sentido, pois tornaram-se crianças mais afáveis e carinhosas. Verificou-se, até, o caso de uma criança que se recusava a dar ou a receber qualquer demonstração afetiva mas que, nos momentos finais do ano, já procurava um abraço ou um beijinho. Entende-se, por isso, que esta foi também uma componente trabalhada, pois o grupo apresentava dificuldades nas demonstrações afetivas. Ao conseguir uma aproximação e um bom relacionamento com os mesmos, sentiu-se, por outro lado, uma confiança deles no adulto e a criação de uma imagem deste como um exemplo que gostam de seguir e imitar. De modo similar, no estágio em 1º Ciclo, também nos momentos iniciais do mesmo, a turma reagia com alguma apatia e indiferença, pois, essa fase consistiu, essencialmente, em momentos de maior observação, o que não implicava uma relação tão direta com a turma. No entanto, à medida que o tempo foi passando e a integração na turma foi aumentando, a relação com a mesma foi sendo construída e sempre baseada no respeito, amizade, carinho, preocupação e dedicação. Apesar da demonstração de afetividade ser distinta nos dois contextos, considera-se que as relações criadas foram igualmente intensas, pois, em momentos de recreio e de atividades mais lúdicas, foram criados laços únicos e inquebráveis, com cada um dos alunos.

Entre o grupo em si, em Educação Pré-Escolar, notaram-se, também, situações de conflito entre as crianças, verificando-se casos de meninos que batiam noutros, demonstrando a agressividade que os caracteriza. Assim, e dada essa realidade, a componente das emoções foi também trabalhada, com o intuito de promover um bom ambiente entre todos e de procurar criar uma valorização individual e de integração. Contudo, foram sentidas dificuldades neste parâmetro, pois o grupo é composto por quatro crianças que apresentam mesmo comportamentos de oposição e que, de forma consecutiva, dificultaram o desenvolvimento de atividades conjuntas e de manutenção plena de um bom ambiente educativo. Para isso, foi sendo feita uma

constante reflexão em conjunto com a educadora cooperante e a supervisora de estágio, que contribuíram em larga medida para a resolução desta questão. Neste sentido, foram feitas reflexões concretas sobre esta problemática, como é o caso da reflexão “O castigo educa?”. (confrontar com anexo nº XLII)

No último estágio realizado, não foi demonstrado este tipo de comportamento por nenhum aluno, sendo que o maior problema da turma residia em não conseguir trabalhar em grupo ou manter uma atitude silenciosa no decorrer das atividades. Neste sentido, como já foi referido no capítulo relativo à intervenção, foram dinamizadas atividades que permitissem que houvesse um desenvolvimento de competências neste sentido.

Dentro do item de relacionamento educativo, insere-se, ainda, a questão do envolvimento e relacionamento parental. Na verdade, os pais são agentes fundamentais no processo formativo da criança e, como tal, importa que a escola saiba relacionar-se com os mesmos. Neste sentido, foi notado, numa primeira instância e ao nível do Ensino Pré-Escolar, um certo distanciamento entre os pais, mas que, com o decorrer do ano e com a referência das crianças a histórias passadas com a educadora estagiária, foi possível estabelecer um gradual envolvimento entre os mesmos, terminando de forma intensa na festa final de ano. Efetivamente, durante o ano, os pais foram convidados a participar em atividades desenvolvidas na sala (atividades como a ida ao cabeleireiro ou utilização do multibanco) e isso, permitiu, que o contacto estabelecido fosse sendo intensificado. É gratificante ser reconhecido pelos mesmos e só o simples facto de ser transmitido um recado ou de ser contado um episódio relatado em casa pelas crianças, de situações passadas na sala de aula, faz com que a confiança aumente e que o educador se sinta motivado e apoiado pelos mesmos para, em conjunto, conseguirem o melhor resultado para as crianças.

Contrariamente, no contexto de 1º Ciclo, esse contacto não aconteceu, apesar de ter sido feito um convite, para a dinamização da hora do conto, junto dos mesmos. No entanto, um aspeto a salientar, e que contribuiu em grande escala para este distanciamento, diz respeito ao facto de os pais não se poderem deslocar à zona das salas, ficando apenas pela entrada do colégio, o que faz com que o convívio seja reduzido, limitando-se a um cumprimento matinal, quando se chega à mesma hora.

Face ao exposto, é então possível perceber limitações que futuramente devem ser trabalhadas, como são o caso da resolução de comportamentos desviantes e a planificação atendendo a todas as componentes anteriormente referidas, bem como a manutenção de aspetos até aqui já atingidos, como são exemplo a pronta disponibilidade e a máxima entrega a cada atividade realizada, o bom ambiente relacional entre pais, educadores, professores, auxiliares e crianças, a constante auto

e hétéro avaliação, que foi um dos elementos decisivos nos progressos atingidos, a par do frequente diálogo e troca de opiniões entre todos os envolvidos, tal como o assumir de uma posição de educador/professor como orientador e não como transmissor, que continuamente tem em atenção os interesses, motivações e conhecimentos das crianças/alunos.

No que se refere à oitava competência estipulada – Reconhecer e refletir sobre as necessidades da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, importa, antes de mais perceber o modo como esta está estruturada e decretada, em termos legais.

De facto, o estabelecimento de agrupamentos de escola veio promover um maior contacto entre diversas instituições escolares que, até ao momento, se encontravam fechadas e desprovidas de qualquer tipo de comunicação. Se até agora cada instituição escolar se regia por leis e princípios reguladores decretados pelo Estado, hoje em dia é possível adaptar esses mesmos pressupostos teóricos a um contexto específico, em conjunto com outras instituições que estão localizadas no mesmo espaço geográfico.

Assim, a criação de agrupamentos de escola veio, também, revelar-se fundamental para a questão da articulação educativa. O facto de creches e infantários se encontrarem associados, num agrupamento educativo, a escolas do 1.ºCEB veio facilitar e promover essa articulação, não só em termos estruturais e organizativos, como também ao próprio nível do processo de ensino-aprendizagem.

Por articulação entendem-se, tal como Serra define, “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de Ensino Básico.” (Serra, 2004: 19)

De facto, as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, são sujeitas a mudanças significativas, aquando da passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.ºCEB. Os educadores e professores terão, por isso e em conjunto com os pais das crianças, um papel fundamental a desenvolver, pois, como é do conhecimento geral, uma boa adaptação à escola é crucial para o próprio desenvolvimento das aprendizagens.

Este papel de facilitação da transição educativa tem, também, de estar interligado à elaboração das actividades educativas. Segundo Serra, se existirem “objectivos curriculares comuns a vários níveis educativos, estes podem expressar-se em actividades conjuntas e em práticas educativas que promovam a articulação curricular, partindo de aprendizagens elementares que posteriormente se organizam em áreas disciplinares.” (Serra, 2004: 19) Corroborativamente, a organização conjunta

das sessões de trabalho e planificações é, também ela, importante na consecução dessa mesma articulação.

No que se refere à legislação, importa, também, ter em consideração o Decreto-Lei n.º5220/97, 4 de Agosto - Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o Decreto-Lei n.º115- A/98, o Despacho n.º 9620/2009 – Alargamento da rede de Educação Pré-Escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo, pois são, com efeito, documentos que norteiam a articulação educativa, nomeadamente ao nível Pré-Escolar/1º Ciclo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo é referido que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)

Efetivamente, é importante ter em conta este pressuposto, aquando de um momento de estabelecimento de uma articulação, uma vez que é o princípio regular de todo este processo. Importa, por isso e também, perceber qual é, antes de mais, o papel atribuído a cada um dos intervenientes. Assim, e segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e com os colegas do 1.º CEB facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, Decreto -Lei n.º 5220/97, 4 de Agosto: 28)

Assim sendo, entende-se que um processo de articulação pressupõe uma continuidade pedagógica que assenta não só numa planificação rigorosa e progressiva, como também num contínuo e continuado diálogo entre Educadores e Professores do 1.º CEB.

Também na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro, é proclamado que, aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo, “compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.”

Por outro lado, e percebido o papel dos intervenientes principais, importa perceber como deve ser realizada essa planificação. Efetivamente, “a planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua

integração na escolaridade obrigatória”, pois são os professores e educadores que devem facilitar a transição educativa perante a qual a criança se vê confrontada. Estratégias como a “valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância” e a “familiarização com as aprendizagens escolares formais” devem ser tidas em conta neste momento. O Processo Individual da Criança é, por isso, um instrumento de trabalho que se revela fundamental e imprescindível nessa continuidade pedagógica, pois, mesmo que se verifique “uma eventual não consecução das metas para a educação pré-escolar, esta não pode, no entanto, constituir entrave à entrada no 1.º ciclo. Poderão, sim, constituir um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo, nomeadamente os que recebem o primeiro ano, a quem competirá dar seguimento às aprendizagens realizadas ou se, por qualquer razão, inclusive no caso das crianças que não tenham beneficiado de educação pré-escolar, as metas não tiveram sido alcançadas, assegurar que isso aconteça.” (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar) No Processo Individual da Criança, educadores e professores podem aceder, facilmente, às competências adquiridas por cada um.

Consequentemente, é pois importante valorizar os pressupostos tidos em conta nas metas para o final da Educação Pré-Escolar, não só como forma de planificação da própria valência mas também como instrumentos úteis ao trabalho dos professores do 1.º Ciclo.

Na realidade, esta componente não foi possível de ser posta em prática em termos dos estágios pedagógicos mas terá, forçosamente, que ser tida em conta na prática profissional futura, pois, com efeito, pretende-se que esteja sempre presente a noção do profissional misto, que surge, de forma consequente, desta exigência de articulação entre os ciclos de ensino.

Na verdade, e segundo o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, este tipo de docência tem como objetivo central “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos”, bem como um “acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”.

Assim, o profissional misto é aquele que procura que os alunos obtenham uma fácil transição de um ciclo para o outro e, como tal, que tenha consciência de todos os elementos que interferem nesse processo.

Importa, ainda, salientar e tornar a referir um último aspeto que é entendido como fundamental para o bom desempenho profissional e que se prende com a necessidade de constante estudo, reflexão e formação.

Na verdade, para Afonso e Cavalcanti, “a formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas” (Afonso & Cavalcanti, 2006:17), pois o professor/educador é um profissional que irá, ao longo da sua vida, ser confrontado, sistematicamente, com situações novas que terá que saber enfrentar e resolver. É, pois, necessário que o professor/educador refletia, que observe, que analise, que escute e que saiba que vive e trabalha numa rede de relações humanas, espaciais e temporais que deve saber transformar num espaço de reflexão.

Face ao exposto, importa portanto referir que “(...) tornar-se professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional.” (Gonçalves, 2010: 43)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, é, então, possível afirmar que o presente estágio se traduziu numa experiência nova, gratificante e cheia de aprendizagens. O caminho até aqui traçado pede uma continuidade sistemática na procura de novos conhecimentos, onde se destaca a importância que, até ao momento, adquiriram todas as atividades realizadas neste estágio, desde a prática pedagógica em si até às reuniões semanais com educadores/professores e supervisores, onde o frequente diálogo e debate de questões fundamentais permitiu o sucesso educativo. É na partilha de medos e dúvidas, de ideias e vontades que a Escola se desenvolve e constrói. Deste modo, entende-se, tal como afirma Gonçalves (2006:105), que “esta mudança pressupõe entender a reflexão como um diálogo avaliativo que enriquece o eu e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte”, pois não é possível “conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, 2000:6)

Na verdade, foi possível alcançar mais uma etapa na construção de um modelo pessoal profissional, onde, após uma execução e rigorosa reflexão, foi possível constatar que a prática da pedagogia da diferenciação, a pertinência da noção da criança como o centro do processo educativo e de um ser ativo, tal como a eficácia do recurso à metodologia de projeto, à pedagogia relacional (aliada, por vezes e por indicação, a uma pedagogia diretiva), a instrumentos de avaliação, como os portefólios, e uma constante diversificação dos recursos e materiais utilizados, serão pressupostos sempre a ter em conta num futuro profissional.

A componente afetiva revelou-se, por outro lado, essencial ao longo de todo este processo, pois, na verdade, foi fator decisivo de integração, valorização e promoção de um bom e fundamental ambiente educativo. A importância que este adquiriu confirmou a certeza de que cada realidade é única e diferenciada, tal como que cada grupo/turma de crianças/alunos, que um educador/professor tem em suas mãos, vai sempre ter novas características e necessidades, apresentando-se, por isso, como um eterno desafio que o educador/professor tem ao longo da sua vida, pois, como salienta Craveiro (2007:20), “aprender a ensinar e educar é algo que se

processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar neste processo.”

Tal como refere Miguel Torga, ao longo destes estágios, “Aparelhei o barco da ilusão”, sendo capaz de hoje dizer que “reforcei a fé de marinheiro”, mesmo sabendo que “Era longe o meu sonho, e traiçoeiro”, mas sempre consciente de que cortei “as ondas sem desanimar”, pois, “Em qualquer aventura,/ O que importa é partir, não é chegar.”

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005) - *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- AFONSO, C.; CAVALCANTI, J. (2006) - *Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional*. Cadernos de Estudo N.º4, p.9-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti
- ALARCÃO, I. (2000) – *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, N° 1, pp. 21-30, Aveiro: ONAFOP
- BECKER, F., (1993) - *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. in Paixão de Aprender, nº 5, p. 18-23
- BECKER, F., (2001) - *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994) - *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BONNIOL, J., VIAL, M. (2001) - *Modelos de Avaliação – Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artemed
- BURGESS, R. (1997) - *A pesquisa de Terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta Editora
- CABANAS, J., (2002) - *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P. PEREIRA, A. (2001) - *Diferenciação Pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J., (2002) - *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora
- CRAVEIRO, C. (2007) - *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- CUNHA, I. (2001) *Competências essenciais no Ensino Básico, Visões multidisciplinares*, Cadernos de investigação e práticas, Porto: CRIAP ASA
- DAMAS, M. & KETELE, J., (1985) - *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina
- DEWEY, J. (2010) - *Experiência e Educação*. Textos Fundantes de Educação, Brasil: Editora Vozes

- DUARTE, I. (2002) – *Gavetas de Leitura, Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G., (1999) - *As Cem linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- FERNANDES, D. (2005) - *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- FERNANDES, D. (2008), *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- FERREIRA, M.; RIBEIRO DOS SANTOS, M., (2000) - *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- FERREIRA, M. (2004) – “Do “avesso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância” in Manuel Jacinto Sarmiento, Ana Beatriz Cerisara (orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, J. (org.) (1998) - *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção infância. 2ª edição. Porto: Porto Editora
- FREINET, C. (1973) - *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores
- FREIRE, P., (1996) - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARDNER, H. (1994) - *A criança Pré-Escolar: Como pensa e como a Escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas
- GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004). *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular – Percorso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- GONÇALVES, D. (2006) - *Da inquietude ao conhecimento*. Saber(e)Educar N.º11 p.101-109. Porto: ESE de Paula Frassinetti., disponível em <http://purl.net/ese/f/handle/10000/13>
- GONÇALVES, D. (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. Dissertação de Doutoramento. Vigo
- GONZALÉZ, P. (2002) - *O Movimento da Escola Moderna- um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- GRACE, C.; SHORES, E., (2001) - *Manual de Portfólio, Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed

- HOHMANN, N.; WEIKART, D. (2009) - *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; RIBEIRO DOS SANTOS, M., (2001) - *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento
- LEITE, C.; GOMES, L. e FERNANDES, P. (2001) - *Projectos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA
- MARQUES, R. (1985) - *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte
- MATOS-VILAR, A. (1995). *O professor Planificador*. Lisboa: Cadernos pedagógicos
- MIALARET, G. (1974) – *A aprendizagem da leitura*. São Paulo: Editorial Estampa
- Ministério da Educação, (1989), *Decreto-Lei n.º 43/89*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 29 de 3-02-1989, Portugal.
- Ministério da Educação, (1990), *Decreto-Lei n.º 372/90*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 274 de 27-11-1990, Portugal.
- Ministério da Educação, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: M.E. – DGIDC.
- Ministério da Educação, (1998), *Decreto-Lei n.º 115-A/98*. Diário da República, 1ª Série, n.º 102 de 4-05-1998, Portugal
- Ministério da Educação, (1998) - *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação, (1999), *Despacho 9590/99*. Diário da República, 2ª Série, de 14-05-1999, Portugal.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei n.º 241/2001*. Diário da República, 1.ª Série - A, n.º 201 de 30-08-2001, Portugal.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Diário da República, 1.ª Série - A, n.º 15 de 18-01-2001, Portugal.
- Ministério da Educação, (2005), *Despacho Normativo n.º 1/2005*. Diário da República, 1ª Série - B – n.º 3 de 5-01-2005, Portugal.
- Ministério da Educação, (2005), *Lei n.º 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª Série - A, n.º 166 de 30-08-2005, Portugal.
- Ministério da Educação, (2006), *Despacho n.º 19 575/2006*, Diário da República, 2.a série—n.º 185—25 de Setembro de 2006, Portugal
- Ministério da Educação, (2007), *Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação*, Brasília.

- Ministério da Educação, (2007), *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, Portugal
- Ministério da Educação, (2007), *Decreto-Lei nº 43/2007*, Diário da República, 1ª Série, nº 38, de 22-02-2007
- Ministério da Educação, (2008), *Decreto-Lei nº 75/2008*. Diário da República, 1ª Série – nº 79 de 22-04-2008, Portugal.
- Ministério da Educação, (2009), *Despacho n.º 2923/2009*, Diário da República, 2ª Série, nº 15, de 22-01-2009, Portugal.
- Ministério da Educação, (2009), *Despacho n.º 9620/2009 – Alargamento da rede de educação Pré-Escolar*, Diário da República, 2.ª série, nº 68, de 7-04-2009, Portugal
- Ministério da Educação, (2009), *Metas de Aprendizagem*, Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação, (2011), *Circular nº 4, Avaliação na Educação Pré-Escolar*, de 11 de Abril de 2011, Portugal: DGIDC.
- Ministério da Educação, (2011), *Despacho normativo n.º 14/2011*, Diário da República, 2.ª série — nº 222 — 18 de Novembro de 2011, Portugal
- MORAIS, J. (1997) – *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- NIZA, S. (1992) - *Lembrar os 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (org), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001) - *Associação criança – um contexto de formação em contexto* Braga: Livraria do Minho
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002) - *A Avaliação Alternativa na Educação de Infância*. In Oliveira – Formosinho, J (Org.) *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Pp. 144-165.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J.(Org.), (2011) - *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Colecção Infância, Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J., GAMBÔA; R. (Org.), (2011) - *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Colecção Infância, Porto: Porto Editora
- PAPALIA, D., OLDS, S., FELDMAN, R., (2001) - *Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mc Graw Hill
- PARENTE, C. (2002) - *Observar: um percurso de formação, prática e reflexão*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora

- PARENTE, C. (2004) - *Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- PASCAL, C., BERTRAM, A. (2000) - *O Projecto «Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias» – Sucessos e reflexões*. Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI, n.º 2). Porto: Porto Editora
- PENNAC, D. (1998) – *Como um romance*. Porto: Edições ASA
- PERRENOUD, P. (1999) - *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1984) - *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização
- PINHEIRO, A. (1994) – *Leitura e Escrita: uma abordagem cognitiva*. São Paulo: Editorial Psy II
- PONTE, J. e SERRAZINA, L. (2000) - *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PORTUGAL, G., (2000) - *Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas in Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: Porto Editora
- RABITTI, G., (1999) - *À procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed
- RIZZO, G. (1989) - *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves
- ROGERS, C. (1977) – *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- ROGERS, C. (1979) – *Poder Pessoal*. Lisboa: Moraes Editores
- SANTOS, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- SERRA, C. (2004) - *Currículo Na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular Com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora
- SOARES, M. (2003) – *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- SOUSA, M.(2008) - *Práticas de Avaliação alternativa em Educação de Infância*. in *Cadernos de Educação de Infância* nº 84, APEI
- STAKE, R.(2005) - *Invetigación con estudio de casos*. Tradução de Roc Filella, Madrid: Ediciones Morata
- STEINER, G. (2003) - *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva

- TEBEROSKY, A.; FERREIRO, E. (1999) – *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora
- TUCKMAN, B. (1994) - *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- VASCONCELOS, T. (1997) - *Ao Redor da Mesa Grande, A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- VERÍSSIMO, A. (2002) - *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. 1ª Edição, Porto: Areal Editores
- VIANA, L.; TEIXEIRA, M. (2002) – *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- VILHENA, T. (2000) - *Avaliar o Extra Curricular*. Porto: Edições Asa
- ZABALZA, M., (1996) - *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- ZABALZA, M. (1998) - *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

DATA: 16 Fevereiro de 2011

Transcrição da Primeira Entrevista

1. Formação

R: Licenciatura na E.S.E. de Paula Frassinetti; Pós-graduação em Educação das Crianças em Creche.

2. Tempo de Serviço:

R: 15 anos

3. Há quantos anos leciona na instituição:

R: 13 anos

4. O que considera essencial para se ser uma boa educadora?

R: Criar sentimentos de segurança e confiança; ter um ambiente que satisfaça as necessidades da criança se sentir amada; fomentar o desenvolvimento das crianças, sem nunca esquecer a importância do brincar, etc.

5. Costuma fazer planificações do dia-a-dia? Como? Com quem?

R: Planificação em rede. Semanalmente

6. Que tipo de avaliação faz com estas crianças?

R: De momento utilizamos os PDI só que antes utilizava os Portfolios de Crianças.

7. Que tipo de interação tem com os encarregados de educação?

R: Diária

**ANEXO II – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PRIMEIRA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE**

Formação	Aspectos para se ser uma boa educadora	Planificação	Avaliação	Interação com encarregados de educação
<p>“Licenciatura na E.S.E. de Paula Frassinetti”</p> <p>“Pós-graduação em Educação das Crianças em Creche.”</p>	<p>“Criar sentimentos de segurança e confiança”</p> <p>“Ambiente que satisfaça as necessidades da criança se sentir amada”</p> <p>“Fomentar o desenvolvimento das crianças”</p>	<p>“Planificação em rede. Semanalmente”</p>	<p>“PDI”</p>	<p>“Diária”</p>

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

DATA:14 de Março

1. Quais considera serem:

1.1 – Motivações do grupo

R: Depende muito das fases e dos programas que estejam a acompanhar na televisão ou de filmes que tenham ido ver ao Cinema. As motivações mudam de um dia para o outro consoante os estímulos a que estiverem sujeitos. Mas há muitas crianças bastante interessadas e que gostam de estar sempre a aprender coisas novas.

1.2 – Dificuldades do grupo

1.2.1 – Em termos de conteúdos

R: Uma das maiores dificuldades deste grupo é a nível da linguagem, há muitas crianças com dificuldades de fala e que já foram propostas para terapia. Neste momento uma delas frequenta. Depois, há sempre dificuldades específicas de cada criança, por exemplo a P tem dificuldades motoras, o G ainda não distingue bem as cores, algumas crianças ainda não sabem escrever o seu nome...

1.2.2 – A nível social

R: Este grupo tem crianças com comportamentos agressivos e isso faz com que por vezes a gestão do ambiente não seja fácil. Sem dúvida que um dos grandes problemas do grupo é esse. Aliado ao egocentrismo de algumas crianças.

1.3 – Interesses/Gostos do grupo

R: Agora o grupo está motivado para o projecto e os interesses deles passam por aí, claro que também gostam de tudo que seja dinamizado no computador, jogos, brincadeiras... no fundo as crianças precisam de brincar e crescer e aprender com isso.

1.4 – Carências do grupo

R: As carências deste grupo são essencialmente a falta de autonomia em resolverem conflitos e a agressividade de algumas crianças que faz com que por vezes o grupo fique carenciado de um bom ambiente.

**ANEXO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE**

Motivações	Dificuldades Conteúdos	Dificuldades Social	Interesses	Carências
“Depende muito das fases e dos programas que estejam a acompanhar na televisão ou de filmes”	“nível da linguagem, há muitas crianças com dificuldades de fala” “a P tem dificuldades motoras, o G ainda não distingue bem as cores”	“comportamentos agressivos”	“grupo está motivado para o projecto”	“falta de autonomia em resolverem conflitos e a agressividade”
<p>Síntese das sínteses: Através desta breve caracterização, é possível verificar que o grupo em questão precisa de trabalhar questões ligadas aos sentimentos, uma vez que algumas crianças demonstram problemas a nível emocional. Do mesmo modo, é necessário atender cada vez mais às necessidades individuais de cada criança para fazer um trabalho individualizado.</p>				

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

DATA: 6 de Junho de 2011

Segunda Entrevista

- 1. No que diz respeito ao envolvimento parental, considera que as atividades propostas aos pais bem como as estratégias utilizadas foram corretas e suficientes? Como classifica o envolvimento dos pais?**

R: Helena, como já te disse antes, tu foste sempre preocupada em tentar envolver os pais no trabalho realizado, conseguiste trazer um pai à sala, promoveste ainda a visita ao cabeleireiro que foi muito útil para o avançar do projecto. Além disso ainda propuseste trabalhos de casa, como o das rimas que fazem com que os pais se interessem pelo trabalho e passem bons momentos com os filhos. De facto acho que tu conseguiste que os pais se envolvessem muito no trabalho da sala, o que faz com que valorizem muito mais o nosso trabalho.

- 2. Tendo em conta a importância da organização do espaço para o desenvolvimento das crianças, como considera que foi a minha prática neste sentido, relativamente aos seguintes pontos:**

- **Dinamização da Área do Supermercado:**
 - **Materiais utilizados**
 - **Actividades propostas/Situações de aprendizagem**
 - **Motivação das crianças**
 - **Surgiu a partir dos interesses/necessidades das crianças**

R: Quando chegaste deu-se logo início a este projeto que tu abraçaste e deste sempre resposta muito pronta. Trouxeste sempre histórias, músicas e vídeos

relacionados, fizeste aqueles jogos de mímica que eles gostavam muito, acho que conseguiste motivar muito bem as crianças, porque tu interligas sempre as atividades com o que está a ser trabalhado, mesmo nos momentos de pausa tinhas sempre um jogo e isso foi muito importante. Os materiais, fizeste sempre com que fossem as crianças a decidir o que queriam, tentaste sempre que fossem elas a dizer os materiais e como construir cada uma das coisas e isso é muito importante. Também envolvereste muito os pais na recolha de materiais.

- **Dinamização da Área do Cabeleireiro:**
 - **Materiais utilizados**
 - **Atividades propostas/Situações de aprendizagem**
 - **Motivação das crianças**
 - **Surgiu a partir dos interesses/necessidades das crianças**

R: Depois da visita foi muito mais fácil para as crianças perceberem o que faltava, mas foram sempre as crianças que disseram o que queriam e como queriam fazer. Nunca foste de lhes dar logo soluções mas sim problemas. Penso que todos os materiais foram adequados bem como as atividades. Como já disse em relação à garagem, também em relação ao cabeleireiro trouxeste sempre atividades relacionadas o que fazia com que eles se mantivessem motivados. Também trazes sempre as coisas de um dia para o outro o que faz com que as crianças não desmotivem. No nosso trabalho temos de ser capazes de dar resposta pronta e tu deste sempre.

- **Dinamização da Área da Garagem:**
 - **Materiais utilizados**
 - **Atividades propostas/Situações de aprendizagem**
 - **Motivação das crianças**
 - **Surgiu a partir dos interesses/necessidades das crianças**

R: Eu gostei muito da forma como dinamizaste esta área, tu trouxeste uma história muito divertida que eles gostaram, ainda te vestiste e isso tudo é o que as crianças gostam. Tu interligas sempre as coisas e trazes sempre algo para

iniciar as atividades que serve de motivação. Todos os materiais desta área foram muito bem utilizados, o grupo aderiu muito bem, eles gostaram muito de trabalhar os sinais, também trouxeste cimento que eles gostaram tanto de experimentar. Correu muito bem esta dinamização.

- **Relativamente às restantes áreas onde foram inseridos materiais e dinamizadas atividades, considera que foram suficientes?**

R: Sim, sem dúvida, tu foste sempre muito preocupada em dar resposta aos gostos deles, mal percebeste, por exemplo, que eles gostavam de brincar com o teclado do teu computador, trouxeste um para a sala, e nesses pormenores se vê que tu és muita atenta as necessidades deles.

- 3. Ao longo do estágio pensa que foi posta em prática uma pedagogia diferenciada atuando de acordo com as necessidades individuais e específicas de cada criança?**

R: Tu foste uma estagiária sempre muito preocupada e interessada quanto aos problemas pessoais destas crianças. Por exemplo, com (a criança E), mal soubeste que os pais se estavam a divorciar tu preocupaste sempre em dar-lhe uma atenção especial, procuraste informação sobre isso, leste, partilhaste comigo e preocupaste em ajudar esta criança nesta fase. Também em relação às crianças que têm comportamentos mais difíceis tu foste capaz de arranjar soluções. Mas, quando notavas alguma dificuldade em alguma criança, ou quando te dizia que alguma criança tinha mais dificuldades em determinado assunto, tu preocupaste e fizeste um trabalho individualizado. Tu foste sempre uma estagiária muito preocupada com os pormenores de cada um deles.

- 4. Considera que todas as atividades realizadas tiveram em conta a aprendizagem ativa das crianças? Foram propostos problemas ou dadas soluções? Foram as próprias crianças as construtoras do seu conhecimento?**

R: Já respondi antes Helena, tu nunca foste de chegar e dizer às crianças como iriam construir ou realizar determinada atividade, tu punhas os materiais

e eles próprios tinham que construir e fazer tentativas até conseguirem. Mas em relação a conhecimentos, usaste muitas vezes histórias para que eles percebessem determinados conhecimentos muito importantes. Também usaste sempre o computador com vídeos que já sabes que é o que eles mais gostavam. Tu foste sempre orientadora, por exemplo, eles construíram o quadro de investigação dos lobos, e foram eles que através de pesquisas e vídeos descobriram as respostas para as suas perguntas. Tu não lhes deste logo as respostas, porque isso também não seria tão motivante e interessante para eles.

5. Quanto às reuniões de planificação/planificações:

5.1- Entende que os registos de observação foram tidos em conta?

R: Sim, tu trazias sempre registos para sustentar as atividades.

5.2- Considera que os interesses e motivações das crianças foram um aspeto fulcral?

R: Sim, porque as planificações partiam sempre dos interesses e necessidades deles.

5.3- Como avalia a flexibilidade dada à planificação quando surgiam novas necessidades/interesses? Considera que as atividades foram sendo preparadas atempadamente?

R: Como já te disse, sempre que surgia algo num dia, tu no a seguir trazias logo tudo e isso foi fundamental para o trabalho ter corrido tão bem, tu foste uma estagiária que deu sempre resposta.

5.4– Julga que houve evolução nas propostas de planificação ao longo do estágio?

R: Eu penso que tu sempre foste competente nas planificações, mas claro que como foste conhecendo melhor o grupo, elas foram evoluindo. Só depois de conheceres bem o grupo é que podes atender a pormenores e tu fizeste isso.

6. Considera que houve evolução nas reflexões que foram sendo feitas em relação à avaliação semanal e, conseqüentemente, à minha prática?

R: Tu sempre foste uma estagiária muito preocupada com a tua prática, puseste sempre em causa com humildade se estarias a agir corretamente, mas tu foste sempre muito preocupada com pormenores e isso fez o sucesso do teu estágio.

7. Pensa que todas as áreas de conteúdo foram abordadas de igual forma? Em caso de resposta negativa, quais foram as menos/mais abordadas?

R: Sei que isso foi sempre uma preocupação tua, mas nem sempre todas podem ser abordadas de igual forma, depende dos interesses e necessidades de cada grupo. Mas por exemplo, tu construístes os instrumentos musicais quando percebeste que não estavas a trabalhar tanto a expressão musical, e eles ficaram muito entusiasmados. Tu deste resposta às necessidades deste grupo.

8. Como avalia a relação que foi estabelecida com as crianças a nível afetivo e de aprendizagens?

R: Tu foste uma estagiária que foi capaz de descer ao nível das crianças, tu és uma pessoa muito carinhosa e passaste isso para as crianças. Tu és capaz de te deitar a brincar com eles e manténs muito contacto com eles, o que faz com que eles ganhem mais confiança e se sintam muito ligados a ti, tu brincas com eles, aprendes e és humilde. Nota-se que tu gostas muito destas crianças porque isso vê-se na tua postura. Quando era para atividades um pouco mais sérias tu nunca esquecias o carácter lúdico desta valência. Acho que criaste laços muito fortes com estas crianças e com toda a equipa.

9. Num âmbito geral, quais considera serem as minhas maiores evoluções e limitações?

R: Helena eu já te disse que não vejo assim nenhuma aresta a limar, eu acho que tu foste muito boa estagiária. Claro que há pormenores que evoluíste, mas todos nós estamos sempre a aprender e a crescer. Sempre deste resposta pronta e rápida a tudo o que era necessário e claro que agora tinhas mais à-vontade que no início o que é normal porque já tens confiança para agir, mas mesmo no início, na primeira semana, tu participaste logo e isso foi muito importante.

ANEXO VI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Envolvimento parental	Organização do Espaço	Pedagogia Diferenciada	Aprendizagem Activa	Planificações	Relação com as crianças	Evoluções	Limitações
<p>“conseguieste trazer um pai à sala”</p> <p>“promoveste ainda a visita ao cabeleireiro”</p> <p>“propuseste trabalhos de casa”</p> <p>“conseguieste que os pais se envolvessem muito no trabalho da sala”</p>	<p>“conseguieste motivar muito bem as crianças”</p> <p>“interligas sempre as actividades”</p> <p>“fizeste sempre com que fossem as crianças a decidir”</p> <p>“envolveste muito os pais na recolha de materiais.”</p> <p>“todos os materiais foram adequados bem como as actividades”</p> <p>“trazes sempre algo para iniciar as actividades que serve de motivação”</p> <p>“foste sempre muito preocupada em dar resposta aos gostos deles”</p>	<p>“preocupada e interessada quanto aos problemas pessoais destas crianças”</p> <p>“procuraste informação sobre isso, leste, partilhaste comigo”</p> <p>“em relação às crianças que têm comportamentos mais difíceis tu foste capaz de arranjar soluções”</p> <p>“tu preocupaste e fizeste um trabalho individualizado”</p>	<p>“tu punhas os materiais e eles próprios tinham que construir e fazer tentativas até conseguirem”</p> <p>“foste sempre orientadora”</p> <p>“foram eles que através de pesquisas e vídeos descobriram as respostas para as suas perguntas”</p>	<p>“trazias sempre registos para sustentar as actividades”</p> <p>“as planificações partiam sempre dos interesses e necessidades deles”</p> <p>“sempre que surgia algo num dia, tu no dia a seguir trazias logo”</p> <p>“sempre foste competente nas planificações”</p>	<p>“capaz de descer ao nível das crianças”</p> <p>“uma pessoa muito carinhosa e passaste isso para as crianças”</p> <p>“tu brincas com eles, aprendes e és humilde”</p> <p>“criaste laços fortes com estas crianças e com toda a equipa”</p>	<p>“agora tinhas mais vontade que no início que é normal porque já tens confiança para agir”</p>	<p>“não vejo assim nenhuma aresta a limar”</p>
<p>Síntese das sínteses: Após esta análise percebe-se que a educadora considerou que desempenhei uma boa prática educativa.</p>							

ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA N

Data: 04.05.11

1- O que é um portfólio?

R: Um portfólio é para por fotografias e as coisas, as micas e as fotos e papeis com as fotos. Tem uma foto do meu pai com a minha mãe casados e a minha família mesmo toda toda! E tem uma foto quando eu era bebé e do meu batizado

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Gosto. Olha porque tem lá o meu pai e a minha mãe e eu gosto deles. Gosto porque tem lá a minha irmã bebé e eu gosto dela e porque tem lá eu bebe e os meus pais gostam e eu também.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: Os meus pais que tiram fotos, o meu papá/mamã, tu, a Sandra.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: Sou eu, a minha mamã o meu papá e tu.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Sim, porque gosto porque tem lá coisas giras no meu portfólio e eles mostram-me a mim.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: Não

7- Para que servem os portefolios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Para por fotos minhas a fazer coisas boas e fotos do meu papá.

Data:02.06.11

1- O que é um portfólio?

R: Um portfólio tem fotografias de quando éramos pequenos. Tem o papá e a mamã e a mana, tem quando eu era pequenina e mostra coisas que eu fazia. Tem lá desenhos quando eu ainda não sabia desenhar. Agora já tem coisas mais bonitas, tem a foto de eu vaidosa com a bata que tu puseste. Tem a minha família toda. Gosto muito do papá.

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Gosto. Porque, olha, tem lá o papá e a mamã a casar e o meu batizado. (De que gostas mais no teu portfólio?) A minha parte preferida é essa, a foto dos meus papás. (e que outras coisas gostas mais?) Gosto da foto que puseste de eu a mostrar ao Vicente, ele gostou de ver o meu portfólio porque é bonito. Eu gosto de ver o meu portfólio porque tem lá eu quando era pequenina e as coisas que eu fazia, eu agora já faço muitas mais coisas.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: Tu e os papás.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: Sou eu. (és só tu que escolhes?) Não, tu também e a Sandra e o papá.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Gosto, já te disse que gosto de mostrar, está bonito.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: Já, mas já não me lembro.

7- Para que servem os portefolios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Olhaservem para por fotos minhas a fazer coisas que eu consigo e gosto. Tu puseste uma foto de eu a apertar a bata sem a tua ajuda, porque eu já consigo sozinha. Tem fotos dos meus desenhos quando era pequena e ainda não sabia desenhar. Ah, também tem uma foto de eu a brincar. (então o que aprendes com o teu portfólio?) aprendo a crescer.

**ANEXO VIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS
REALIZADAS À CRIANÇA N**

	O que é um Portfólio	Gostas do teu portfólio - porquê	Quem faz o teu portfólio	Quem escolhe os trabalhos	Gostas de mostrar o teu portfólio	Para que servem?	O que aprendes?
Antes	“por fotografias e as coisas, as micas e as fotos e papeis com as fotos.”	“Olha porque tem lá o meu pai e a minha mãe”	“o meu papá/mamã, tu, a Sandra”	“Sou eu, a minha mamã o meu papá e tu.”	“gosto porque tem lá coisas giras”	“Para por fotos minhas a fazer coisas boas e fotos do meu papá”	-----
Depois	“tem fotografias de quando éramos pequenos” “Tem lá desenhos quando eu ainda não sabia desenhar.” “Agora já tem coisas mais bonitas, tem a foto de eu vaidosa com a bata que tu puseste”	“a foto dos meus papás” “Gosto da foto que puseste de eu a mostrar ao Vicente” “porque tem lá eu quando era pequenina e as coisas que eu fazia, eu agora já faço muitas mais coisas”	“Tu e os papás.”	“Sou eu (...) tu também e a Sandra e o papá”	“já te disse que gosto de mostrar, está bonito”	“servem para por fotos minhas a fazer coisas que eu consigo e gosto” “Tem fotos dos meus desenhos quando era pequena e ainda não sabia desenhar.”	“aprendo a crescer”
<p>Síntese das sínteses: Desta análise salienta-se o facto de na segunda entrevista a criança já referir que quando era pequena não desenhava tão bem como agora (já estabelece uma comparação entre os desenhos e reconhece desenvolvimento). Paralelamente, as referências a trabalhos tornaram as respostas mais concretas, pois já diz que gostou de registos que foram inseridos recentemente. No entanto, esta criança mantém sempre o gosto pelo seu portfólio devido às fotografias que contém da sua família.</p>							

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA P

Data:12.05.11

1- O que é um portfólio?

R: O portfólio é uma coisa onde se guarda as coisas que os meninos fazem em papel e onde se guarda as coisas que fazem em casa.

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Gosto, porque ele é bonito e tem uma fotografia muito bonita de mim.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: Pai, a minha mãe e a Helena.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: A Helena e os meus papás.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Gosto, porque sim.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: Já, disseram que era bonito.

7- Para que servem os portefólios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Para guardar as coisas que os meninos fazem. Aprendo coisas muito divertidas, a desenhar e a pintar bem, eu sei pintar muito bem.

Data:02.06.11

1- O que é um portfólio?

R: O portfólio é um sítio onde tem desenhos, fotografias de trabalhos que os meninos fazem. Também tem coisas que eu gosto de fazer lá. Tem eu a andar de baloiço que tu tiraste e eu já ando muito bem de baloiço sozinha, não preciso que ninguém me empurre. Gosto muito dessa fotografia, fiquei bonita.

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Gosto muito, muito, muito. Tem lá eu pequenina e agora já grande. Também tem lá muitas coisas giras que eu já sei fazer.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: Tu e eu também posso dizer o que quero lá por, que tu deixas.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: tu, eu, a mamã e a Sandra.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Sim, para eles verem os meus trabalhos bonitos e para verem eu quando era pequenina nas fotografias.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: sim, disseram assim : que bonito!

7- Para que servem os portfolios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Já disse, para guardar as coisas que fazemos, as coisas importantes e o que gostamos de fazer. Aprendo que já cresci e que agora já sei fazer muitas coisas.

**ANEXO X – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS
REALIZADAS À CRIANÇA P**

	O que é um Portfólio	Gostas do teu portfólio - porquê	Quem faz o teu portfólio	Quem escolhe os trabalhos	Gostas de mostrar o teu portfólio	Para que servem?	O que aprendes?
Antes	“é uma coisa onde se guarda as coisas que os meninos fazem”	“porque ele é bonito e tem uma fotografia muito bonita de mim”	“Pai, a minha mãe e a Helena”	“A Helena e os meus papás	“Gosto, porque sim”	“Para guardar as coisas que os meninos fazem.”	“Aprendo coisas muito divertidas, a desenhar e a pintar bem, eu sei pintar muito bem”
Depois	“é um sítio onde tem desenhos, fotografias de trabalhos que os meninos fazem. Também tem coisas que eu gosto de fazer lá”	“Tem lá eu pequenina e agora já grande. Também tem lá muitas coisas giras que eu já sei fazer.”	“Tu e eu também”	“tu, eu, a mamã e a Sandra”	“para eles verem os meus trabalhos bonitos e para verem eu quando era pequenina nas fotografias.”	“para guardar as coisas que fazemos, as coisas importantes e o que gostamos de fazer”	“Aprendo que já cresci e que agora já sei fazer muitas coisas”
<p>Síntese das sínteses: Desta análise percebe-se que esta criança na segunda entrevista já refere aspectos essenciais, nomeadamente o facto de referir que o portfólio não serve só para colocar trabalhos, mas também coisas que gostem de fazer bem como o facto de ter dito que agora já sabe fazer muitas mais coisas, isto é, mostra que já percebeu que evolui desde o início da realização do mesmo.</p>							

ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DAS DUAS ENTREVISTAS REALIZADAS À CRIANÇA D

Data:05.05.11

1- O que é um portfólio?

R: São as nossas fotografias a fazer coisas que gostamos.

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Gosto, porque é bonito, tem os meus amigos e coisas que eu gosto.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: As professoras.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: As professoras e eu.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Sim, porque também gosto de vê-los, porque mostrar os portfolios é partilhar.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: já, já levei para casa e tudo. Disseram que estava bonito e além do portfólio disseram que não podia sujá-lo que estava bonito.

7- Para que servem os portfolios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Para nos lembrarmos de nós próprios. Aprendo que, olha... aprendo que o coração é a coisa mais feliz do mundo, porque o coração é que faz mexer o corpo e sentir amor pelos meus pais. Amor é o que o coração dá. Aprendo mais uma coisa, aprendo que os pais é que são a única coisa que podem tomar conta dos filhos.

Data:06.02.11

1- O que é um portfólio?

R: É uma capa com os nossos trabalhos mais bonitos. Também é para por as coisas que mais gostamos, por exemplo tem lá o meu desenho da selva. Lá podemos guardar tudo o que é importante.

2- Gostas do teu portfólio? Porquê?

R: Sim, porque tem lá as coisas que eu gosto e mostra o que fazia quando era pequenino.

3- Quem faz o teu portfólio?

R: és tu, a Sandra e eu também.

4- Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?

R: Tu e eu.

5- Gostas de mostrar o teu portfólio aos teus amigos? Porquê?

R: Sim, eles também me deixam ver o deles e depois vemos o que cada um faz. Não são todos iguais, sabes? Olha eu gosto porque é importante para mim, tem lá muitas fotografias de mim a fazer coisas.

6- Os teus pais já viram o teu portfólio? O que disseram?

R: sim, eu levei para casa, os meus papás gostaram muito e disseram para não o sujar.

7- Para que servem os portfolios? O que aprendeste com o teu portfólio?

R: Aprendo que agora faço mais coisas, sabes eu primeiro não desenhava a selva, mas agora já sei mais coisas sobre os animais e já desenho melhor. Também já sei escrever o meu nome e às vezes ponho a data. Lá posso por coisas que sejam importantes para mim, quando eu te digo tu tiras uma fotografia e eu digo porque quis, tu metes.

**ANEXO XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS ENTREVISTAS
REALIZADAS À CRIANÇA D**

	O que é um Portfólio	Gostas do teu portfólio - porquê	Quem faz o teu portfólio	Quem escolhe os trabalhos	Gostas de mostrar o teu portfólio	Para que servem?	O que aprendes?
Antes	"fotografias a fazer coisas que gostamos"	"porque é bonito, tem os meus amigos e coisas que eu gosto"	"As professoras"	"As professoras e eu"	"porque também gosto de vê-los, porque mostrar os portfólios é partilhar"	"Para nos lembrarmos de nós próprios."	"aprendo que o coração é a coisa mais feliz do mundo" "aprendo que os pais é que são a única coisa que podem tomar conta dos filhos"
Depois	"capa com os nossos trabalhos mais bonitos." "as coisas que mais gostamos" "podemos guardar tudo o que é importante"	"tem lá as coisas que eu gosto e mostra o que fazia quando era pequenino."	"és tu, a Sandra e eu também"	"Tu e eu."	"depois vemos o que cada um faz. Não são todos iguais." "é importante para mim, tem lá muitas fotografias de mim a fazer coisas"	"Lá posso por coisas que sejam importantes para mim, quando eu te digo tu tiras uma fotografia e eu digo porque quis, tu metes."	"Aprendo que agora faço mais coisas, sabes eu primeiro não desenhava a selva, mas agora já sei mais coisas sobre os animais e já desenho melhor. Também já sei escrever o meu nome e às vezes ponho a data"
Síntese das sínteses: Também através desta análise é possível comprovar que esta criança evolui na reflexão acerca do seu desenvolvimento. Paralelamente, consegue descrever de forma mais detalhada em que consiste este tipo de avaliação.							

ANEXO XIII – EXEMPLOS DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Educação Pré-escolar



Registo de actividade 1



Registo de atividade – registo do poema da Primavera 2



Registo de atividade 3



Registo de brincadeiras 1

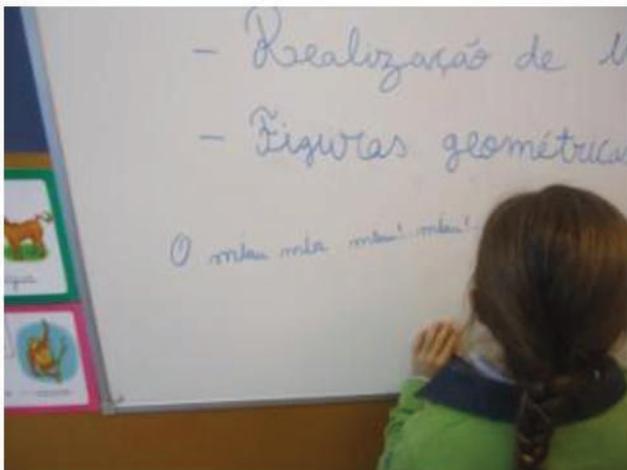


Registo de evoluções/competências 1



Registo de evoluções/competências 2

1º Ciclo de EB



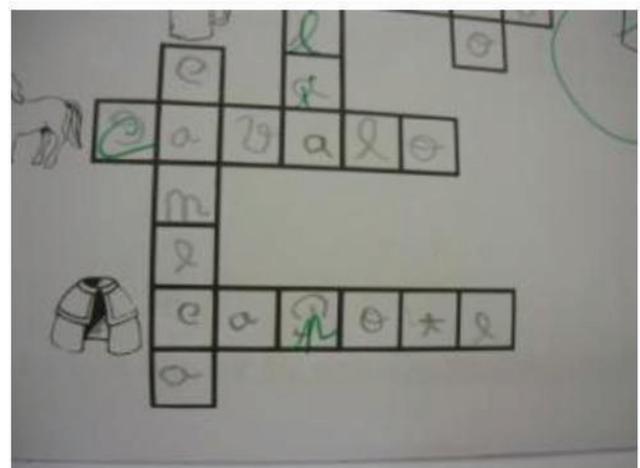
Registo de Competências 1



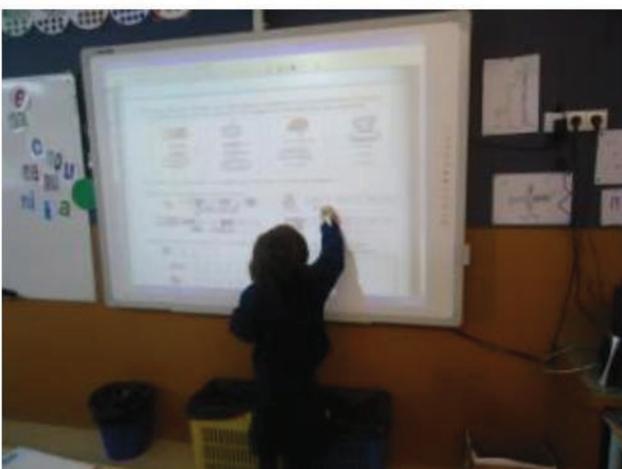
Registo de atividades 1



Registo de atividades 2



Registos de erros 1



Registo do uso do quadro interativo 1



Registo de atividades 3

ANEXO XIV – EXEMPLOS DE REGISTOS DE INCIDENTE CRÍTICO

Educação Pré-escolar

Valência: Jardim de Infância	Idade: 4 anos
Intervenientes: Helena, criança P e Q	Data: 10.02.2011
Local: Acolhimento	Duração: 2 minutos
Incidente: A criança Q foi buscar um saco com comida, uma vez que não pode comer todos os alimentos que as outras crianças podem. Assim, trouxe-os num saco da “ZARA” quando pousou o saco a criança P disse “Olha, o teu saco tem dois A’s”	
Comentário: Este registo serviu, uma vez mais, para refletir sobre o facto de as crianças estarem constantemente a conversar sobre as letras. Assim, pensei em ler uma história intitulada “O planeta do A” na próxima semana.	
Valência: Jardim de Infância	Idade: 4 anos
Intervenientes: Helena, criança P	Data: 07.02.2011
Local: Área da Plástica	Duração: 2 minutos
Incidente: A criança P, enquanto falava comigo disse-me “Não gosto de estar na casinha, porque estão muitos meninos a falar e faz-me doer a cabeça.”	
Comentário: Decidi registar este comentário, para continuar a estar atenta a esta situação, para perceber se esta criança não gosta de ir para a casinha ou se foi mesmo só neste dia que não quis ir por se sentir incomodada com o barulho.	
Valência: Jardim de Infância	Idade: 4 anos
Intervenientes: Helena, criança P	Data: 17.02.2011
Local: Área da Plástica	Duração: 2 minutos
Incidente: A criança P, enquanto desenhava frutas, começou por contar “1,2,3,4,5 frutas” e eu perguntei, “então quantas frutas tem?” ao que a criança responde logo “5 frutas”.	
Comentário: Com este comentário percebi que a criança já adquiriu o conceito de número cardinal, pois foi capaz de referir o total do conjunto sem necessitar de voltar a contar.	
Valência: Jardim de Infância	Idade: 4 anos
Intervenientes: Helena, criança k	Data: 23.02.2011
Local: Local do acolhimento	Duração: 2 minutos
Incidente: A criança K, no fim de eu ter contado a história “Bons amigos” de António Torrado, disse-me “Helena essa história é muito linda”. Após ter referido isto, várias crianças disseram o mesmo.	
Comentário: O comentário desta criança fez com que eu percebesse que ela tinha gostado da história. No entanto, como já tinha observado que esta criança não frequenta muito a área da biblioteca nem costuma pedir para lhe contar histórias, fez com que este comentário se torna-se mais relevante.	

1º Ciclo de EB

Valência: 1º Ciclo

Idade: 6 anos

Intervenientes: Estagiária Helena, criança

Data: 08.11.11

Local: Sala de aula

Duração: 10 mint



Incidente: BS chegou de manhã à sala e dirigiu-se a mim mostrando-me o material Cuisenaire e disse “Olha professora Helena, fui eu que pedi à mamã para fazer, porque eu gostei de trabalhar e ela fez comigo, está giro não está?”

Comentário: Através deste registo foi possível perceber que esta criança gostou bastante de trabalhar com este material, tendo inclusive construído um. Paralelamente, destaco o facto de a mãe ter ajudado a criança na construção do mesmo.

Valência: 1º Ciclo

Idade: 6 anos

Intervenientes: Estagiária Helena, criança

Data: 08.11.11

Local: Sala de aula

Duração: 10 mint

Incidente: Após ter referido que iriam realizar uma atividade utilizando feijões, GB com uma voz e uma expressão de admiração e entusiasmo disse: “eii vamos mesmo usar feijões? Que fixeee!”

Comentário: Através deste registo comprova-se o entusiasmo que esta criança demonstrou por se ir realizar uma atividade com feijões. Efetivamente, foram várias as crianças que se pronunciaram de forma semelhante, o que me faz levar a crer que é necessário continuar a insistir nos materiais para trabalhar noções matemáticas.

Valência: 1º Ciclo

Idade: 6 anos

Intervenientes: Estagiária Helena, criança

Data: 09.11.11

Local: Sala de aula

Duração: 10 mint

Incidente: A LM vem ter comigo e mostra-me num caderno um desenho de um cavalo feito por si e a palavra cavalo escrita em baixo. De seguida diz-me “Vês fiz como ontem, agora vou fazer muitos no meu caderno porque assim sei sempre escrever quando me esquecer”.

Comentário: Decidi registar este comportamento da LM, pois no dia anterior tinha realizado uma atividade de recorte/colagem que consistia em por uma imagem com a palavra corresponde por baixo. Através deste registo foi possível comprovar a utilidade da atividade. Paralelamente, fica uma vez mais clara a necessidade de continuar a promover atividades diferenciadas de Língua Portuguesa que ajudem e ao mesmo tempo motivem a turma.

ANEXO XV – EXEMPLO DE UMA LISTA DE VERIFICAÇÃO

<u>Lista de verificação – Materiais Área da Casinha (segundo o modelo High Scope)</u>		
Materiais	Sim	Não
Frigorífico	✓	
Forno	✓	
Lava-Loiça	✓	
Garfos, Facas, Colheres	✓	
Tachos, Panelas, Frigideiras	✓	
Utensílios para assados e grelhados		X
Espátulas, Conchas		X
Batedor de ovos, Triturador, Almofariz e Ralador		X
Ampulheta e relógio de alarme		X
Chaleira e Cafeteira	✓	
Passador e Peneira		X
Tabuleiro para cubos de gelo		X
Abre latas		X
Panelas e formas de bolos de vários tamanhos	Poucas	
Copos e colheres de medida		X
Rolo da massa		X
Esponjas, esfregões, toalhas		X
Toalhas de mesa	✓	
Guardanapos		X
Objectos para cozinhar e servir – sementes, feijões, castanhas, conchas, pedras, pinhões, milho, macarrão, botões, massas diversas, caricas, fichas de jogos, pedaços de esferovite, pedaços de tecido para fazer embrulhos		X
Recipientes de alimentos vazios – caixas, latas, embalagens de cartão, jarros e sacos com rótulos em outras línguas utilizadas pelos pais das crianças		X

Bonecas	✓	
Animais de Peluche	✓	
Camas de bonecas, cobertores, carrinhos de bebé	✓	
Roupas de bebé, biberões	✓	
Vassoura e pano do pó		X
Torradeira	✓	
Relógios		X
Espelho	✓	
Dois telefones	✓	
Chapéus, carteiras, malas de senhora, carteiras, lenços, sapatos, joalharia	✓	
Lancheira, cesto de piquenique		X
Cesto de roupa suja		X
Caixa de ferramentas		X
Envelopes, selos usados, autocolantes, publicidade postal		X
Máquina de escrever, teclado de computador		X
Caixas de cartão forte		X
Plantas verdadeiras e regador		X
Livros de culinária, receitas com fotografias		X
Material de apoio para médicos		X
Material de apoio para agricultores		X
Material de apoio a quartel de bombeiros		X
Material de apoio a restaurante		X
Outros materiais:		
Observações/Propostas de Intervenção: Recolher mais materiais para que as crianças tenham ao seu dispor mais recursos, para que as brincadeiras possam ser cada vez mais significativas. Seria também pertinente haver também maior quantidade de alguns materiais.		

ANEXO XVI – EXEMPLOS DE GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Educação Pré-escolar

<u>Grelha de Observação</u>				
<p>Modo de preenchimento: Esta tabela será utilizada durante os quatro dias de estágio relativos a esta semana. Caso seja verificado o comportamento, deverá anotar-se com um ✓ se não for verificado será anotado com um X. No final dos quatro dias deverá haver 4 símbolos que corresponderão aos dias da semana. Nota: o primeiro símbolo corresponde a Segunda-feira e assim sucessivamente.</p>				
Data: Semana de 21 a 24 de Março	<u>Comportamentos:</u>			
<u>Crianças:</u>	Interrompe os colegas quando estão a falar	Põe o dedo no ar quando quer falar	Fala por iniciativa própria	Fala quando solicitado pelo educador
L	XXXX	Nunca pediu para falar	XXXX	XXX✓
A	✓✓X✓	XXX✓	✓✓X✓	✓✓✓✓
B	XXX Faltou	Não pediu para falar, Não pediu para falar✓Faltou	XX✓ Faltou	✓X✓Faltou
I	XXXX	X✓✓✓	X✓X✓	✓✓✓✓
D	XX✓X	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
P	✓XX✓	✓X✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
M	XXX✓	XX✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
<p>OBSERVAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança B tem algumas dificuldades em expressar-se em grande grupo, e, por vezes, mesmo quando o adulto lhe dirige alguma questão mostra dificuldade em expressar-se. No entanto, se o adulto for dirigindo o discurso ou dando indicações a criança já fala um pouco mais. Mesmo assim, num dos dias a criança mesmo com pistas do adulto, não falou. • A criança L nunca falou por iniciativa própria e quando solicitada fica calada a olhar para o chão. Como já me tinha apercebido disto, iniciei esta semana um trabalho individual com esta criança. Assim, nas próximas semanas continuarei a observar de modo a perceber se os objetivos estão a ser atingidos. • A criança A tem algumas dificuldades em respeitar regras e vez de falar. Gosta de chamar a atenção do adulto de forma constante. 				

Grelha de Observação

Modo de preenchimento: Esta tabela será utilizada durante os quatro dias de estágio relativos a esta semana. Caso seja verificado o comportamento, deverá anotar-se com um ✓ se não for verificado será anotado com um X. No final dos quatro dias deverá haver 4 símbolos que corresponderão aos dias da semana. Nota: o primeiro símbolo corresponde a Segunda-feira e assim sucessivamente.

Data: Semana de 28 a 31 de Março

Comportamentos:

Crianças:

Interrompe os colegas quando estão a falar

Põe o dedo no ar quando quer falar

Fala por iniciativa própria

Fala quando solicitado pelo educador

L	XXX✓	Apenas pediu para falar na quarta e na quinta feira e pôs o dedo no ar	XX✓✓	XX✓✓
K	XXXX	✓✓✓ não pediu para falar	✓✓✓X	✓✓✓✓
N	✓✓✓✓	XX✓X	✓✓✓✓	✓✓✓✓
E	XXXX	✓✓XX	✓✓✓✓	✓✓✓✓
F	XXXX	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
Q	XXX✓	X✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
J	XXXFaltou	✓✓✓Faltou	✓✓✓Faltou	✓✓✓Faltou

OBSERVAÇÕES:

- A criança L nesta semana já falou duas vezes por iniciativa própria, uma delas num acolhimento onde quis contar como foi o seu jantar e a outra situação foi no final de uma história em que quis começar a fazer o reconto.
- A criança K, E, F, Q e J são bastante participativas e têm em atenção as regras da sala.
- A criança N gosta sempre de dar a sua opinião e de a impor, por isso, interrompe várias vezes os colegas quando discorda do que estes estão a dizer. Embora seja bastante participativa tem dificuldades em respeitar regras e opiniões diferentes das suas. Sendo assim, é necessário dinamizar actividades que diminuam o egocentrismo nesta criança.

Grelha de Observação

Modo de preenchimento: Esta tabela será utilizada durante os quatro dias de estágio relativos a esta semana. Caso seja verificado o comportamento, deverá anotar-se com um ✓ se não for verificado será anotado com um X. No final dos quatro dias deverá haver 4 símbolos que corresponderão aos dias da semana. Nota: o primeiro símbolo corresponde a Segunda-feira e assim sucessivamente.

Data: Semana de 4 a 7 de Abril

Comportamentos:

Crianças:

Interrompe os colegas quando estão a falar

Põe o dedo no ar quando quer falar

Fala por iniciativa própria

Fala quando solicitado pelo educador

L	XXXX	X✓✓✓	✓✓✓✓	X✓✓✓
R	XX✓X	✓✓✓X	✓✓✓✓	✓✓✓✓
S	✓XX✓	✓✓✓X	✓✓✓✓	✓✓✓✓
T	XXXX	✓✓✓✓	✓✓✓X	✓✓✓✓
C	XXXX	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓
G	✓✓✓✓	X✓✓X	✓✓✓✓	✓✓✓✓
H	XXXX	✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓

OBSERVAÇÕES:

- A criança L nesta semana já foi muito mais participativa, o que se nota até a nível de iniciativa quanto a intervenção nas atividades, o que comprova que o trabalho que tem vindo a ser realizado tem tido resultados.
- As crianças T,C,H mostram ser muito participativas e bastante cumpridoras das regras.
- A criança G tem alguma dificuldade em respeitar os colegas quando estes estão a falar bem como em colocar o dedo no ar, algumas vezes diz "Helena quero falar" em vez de colocar o dedo no ar.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE CALIGRAFIA: LETRA “B”				
DATA: 4 de Janeiro		ANO DE ESCOLARIDADE 1º ano/ B		CONTEÚDOS: Caligrafia
Aluno M		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Representa a letra	no tracejado.	X		
	tendo como referência um ponto.	X		
	tendo como referência semi tracejado.	X		
	sem referências.	X		
Observações: O aluno não revela qualquer dificuldade na escrita de uma nova letra.				

**ANEXO XVII – EXEMPLO DE UMA AMOSTRAGEM DE
ACONTECIMENTOS**

Amostragem de acontecimentos		
Objetivo da observação: Interações na Área da Plástica		
Observadora: Helena (estagiária)		
Tempo de observação: 10 h 20mint – 10 h e 50mint		
Grupo: Criança N e Q		
Data: 16.02.2011		
Antecedente	Comportamento	Consequente
A criança Q está a pintar e levanta-se para ir buscar uma caixa de marcadores ao armário. A criança N quando vê que a outra criança saiu senta-se no seu lugar.	A criança Q quando chega, toca no braço da outra criança e diz, "Sai, tu não és aqui! Eu estava aí primeiro!". A criança N empurra a outra e diz "Agora sou eu que estou aqui, tu saíste!"	A criança Q sai a chorar e vem ter comigo.

ANEXO XVIII – EXEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS NO EXTERIOR



Almoço no jardim 1



A Raiva-pintura com bolas-jardim 1

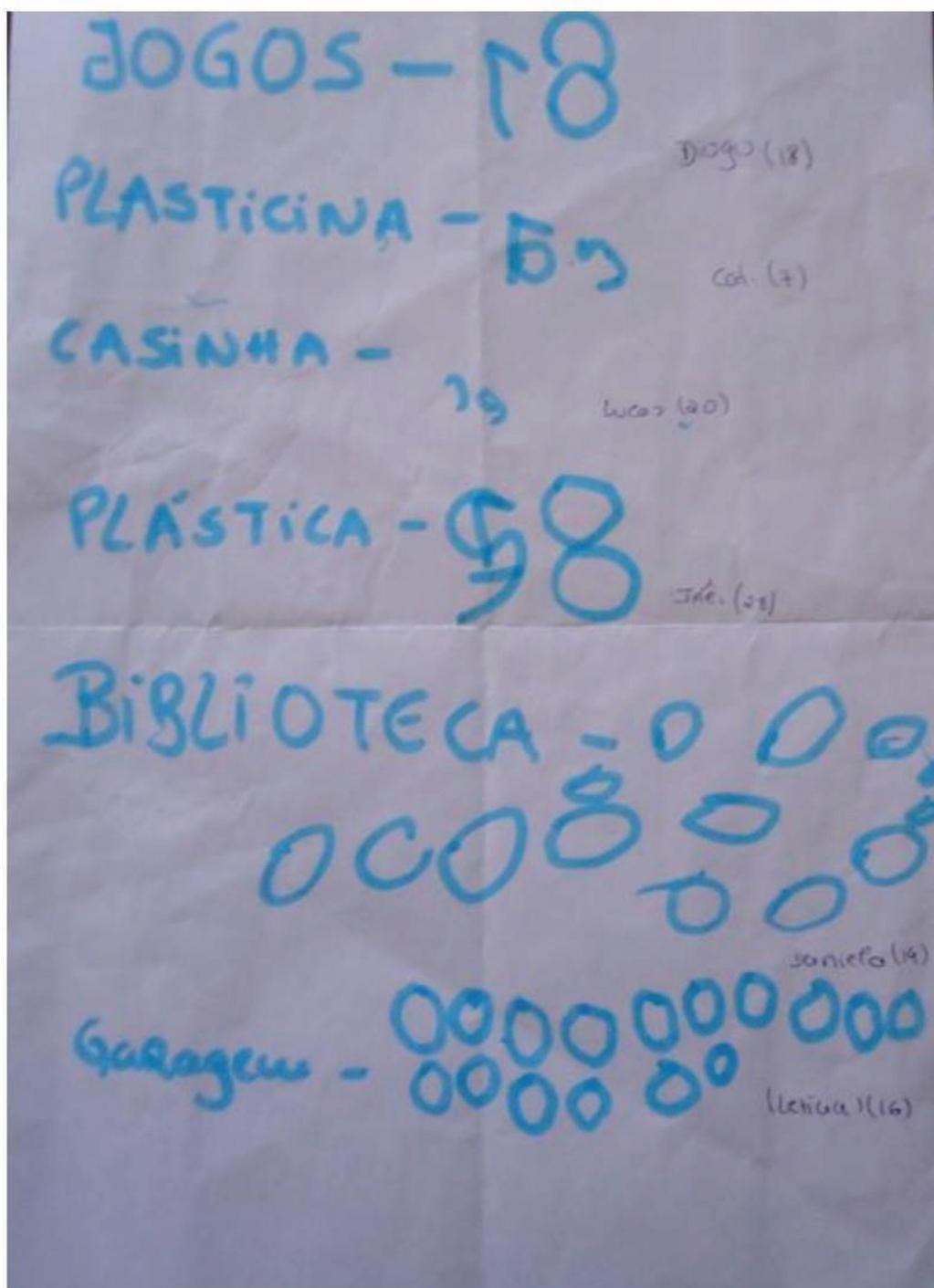


Brincadeiras no parque 1



Brincadeiras no parque 2

ANEXO XIX – EXEMPLO DE UM REGISTO DA LEITURA DO QUADRO DE FREQUÊNCIA DE ÁREAS



ANEXO XX – EXEMPLOS DE ANIMISMO

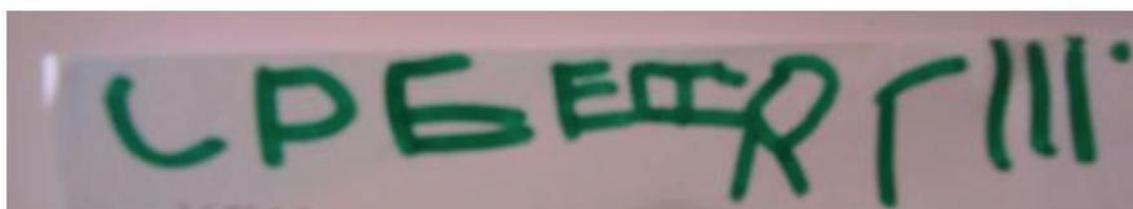


Flor com olhos, boca e nariz 1

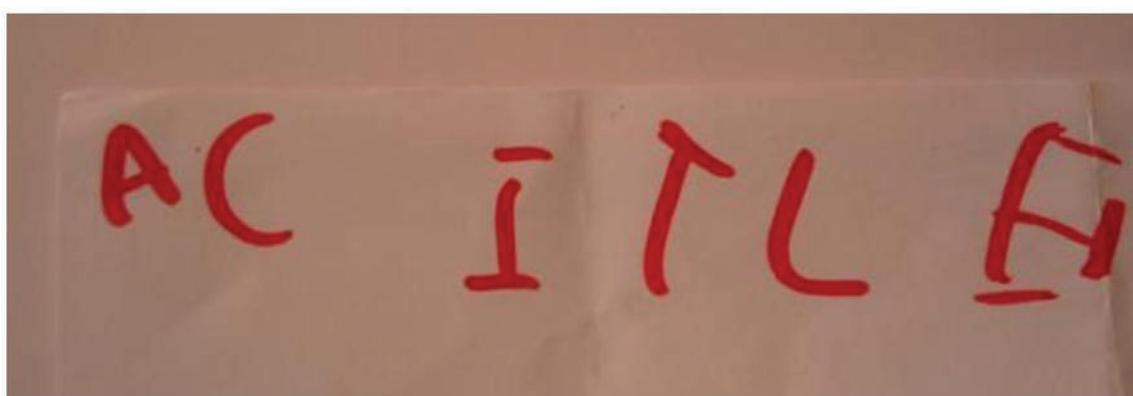


Sol com olhos boca e nariz 1

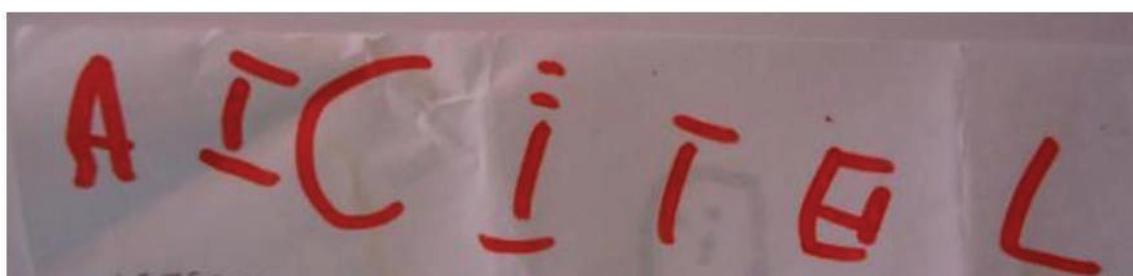
ANEXO XXI – REGISTO DA EVOLUÇÃO DE UMA CRIANÇA A
ESCREVER O SEU NOME



LPEEER III



AC I T L E



A I C I T E L



LETÍCIA

ANEXO XXII –ANÁLISE DE DESENHOS FEITOS PELAS CRIANÇAS



Figura humana – Os braços e as pernas saem da cabeça, no entanto, desenha os olhos, boca e nariz e na figura do lado direito



Figura humana – neste caso com cabeça, tronco, membros, nariz, chapéu e uns sapatos gigantes. As mãos já são representadas



Neste desenho existem vários pormenores a ter em conta, nomeadamente a chuva, o carro com a porta e as janelas e a figura humana, que apesar de apresentar um tronco desproporcional ao corpo apresenta o pormenor dos gelados na



Este desenho tem muitos pormenores: nuvens, sol, relva, árvore com ramos e uma figura humana com cabeça, tronco e membros.



Apesar de só uma figura apresentar tronco, a outra tem um chapéu e ambas têm sapatos. Outro aspecto a salientar é o facto de estarem a olhar uma para a outro. Outro aspecto é o facto de ter relva.



Esta figura foi escolhida pelo facto de as crianças, principalmente do sexo feminino, a desenharem constantemente. De facto, as crianças mostram muito gosto em desenhar corações.

*ANEXO XXIII-EXEMPLO DE UMA CRIANÇA COM A LATERALIDADE
POUCO DEFINIDA*



Criança a comer com a mão direita 1



Criança a comer com a mão esquerda 1

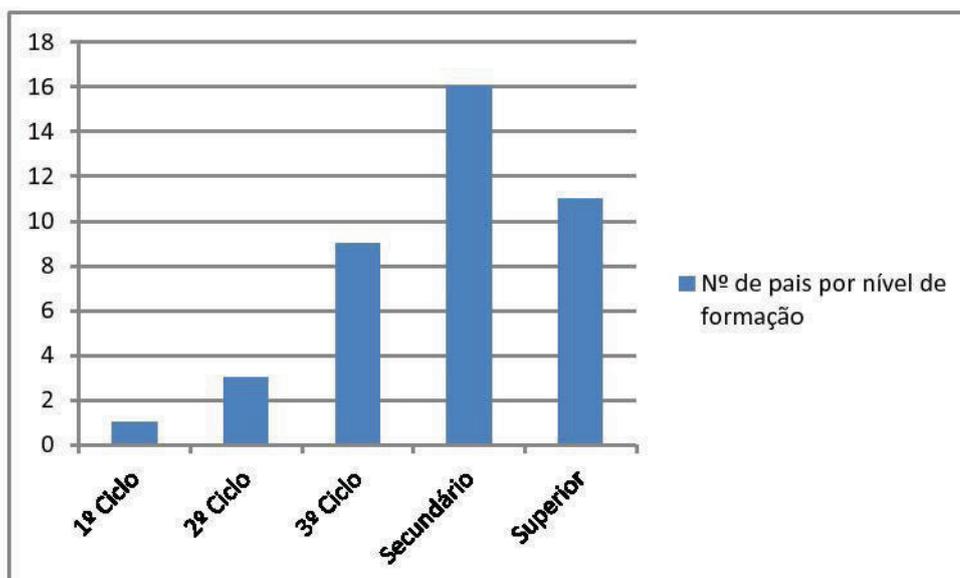
ANEXO XXIV – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INDIVIDUAIS DE CADA CRIANÇA

CRIANÇA	PARENTESCO	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	NASCIMENTO	IDADE DA GRAVIDEZ	CASA PRÓPRIA	Nº DE IRMÃOS	ESTADO CIVIL
J	Pai	12º ano	Técnico MB	09-12-1974				Casado
J	Mãe	12º ano	Desemp	06-01-1975	32	NÃO	0	Casado
E	Pai	Licenciatura	Juíz	13-11-1970				Separado
E	Mãe	Licenciatura	Professora atl	24-09-1971	34	SIM	0	Separado
L	Pai	6º ano	Funcionário CM	03-08-1968				Casado
L	Mãe	4º ano	Costureira	02-03-1973	33	SIM	1	Casado
F	Pai	12º ano	Gestor de Contas	30-08-1974				Casado
F	Mãe	Licenciatura	Tec. Contabilidade	26-03-1971	34	SIM	0	Casado
R	Pai	7º ano	Metalurgico	28-09-1972				Casado
R	Mãe	9º ano	Empregada de Limpeza	10-09-1973	33	SIM	0	Casado
B	Pai	12º ano	Chefe de Armazém	13-04-1976				Casado
B	Mãe	9º ano	Cabeleireira	21-10-1977	29	SIM	0	Casado
D	Pai	11º ano	Profissional de Seguros	18-11-1976				Casado
D	Mãe	11º ano	Administrativa	29-12-1977	27	SIM	0	Casado
A	Pai	Licenciatura	Gestor de Contas	05-08-1976				Separado
A	Mãe	Bacharelato	DESEMP	02-07-1975	30	NÃO	2	Separado
M	Pai	9º ano	DESEMP	26-03-1986				Separado
M	Mãe	9º ano	Operadora de Texto	10-06-1988	18	NÃO	0	Separado
K	Pai	9º ano	Operador especializado	02-10-1984				Separado
K	Mãe	12º ano	Aprovisionadora de frescos	01-01-1984	21	NÃO	1	Separado
Q	Pai	12º ano	Motorista	26-06-1977				Casado
Q	Mãe	9º ano	Desempregada	24-07-1973	32	NÃO	0	Casado
T	Pai	12º ano	Empresária Textil	19-08-1980				Casado
T	Mãe	12º ano	Empresária Textil	14-07-1980	25	SIM	2	Casado
H	Pai	9º ano	Assistente	22-04-1977				Casado

			operacional					
H	Mãe	11º ano	Assistente operacional	05-07-1978	27	SIM	0	Casado
I	Pai	12º ano	Delegado propaganda médica	10-12-1973				Casado
I	Mãe	Licenciatura	Delegado propaganda médica	26-11-1972	33	SIM	0	Casado
C	Pai	Licenciatura	Engenheiro	27-12-1975				Casado
C	Mãe	Licenciatura	Engenheira	14-01-1975	30	SIM	0	Casado
G	Pai	9º ano	Motorista	29-12-1967				Casado
G	Mãe	12º ano	Empregada de escritório	04-02-1972	33	SIM	1	Casado
S	Pai	6º ano	Empresário	05-03-1973				Casado
S	Mãe	6º ano	DESEMP	12-06-1977	28	SIM	1	Casado
N	Pai	Licenciatura	Diretor Comercial	22-07-1975				Casado
N	Mãe	12º ano	Logista	06-09-1974	31	SIM	1	Casado
P	Pai	12º ano	Contabilista	04-04-1972				Casado
P	Mãe	10º ano	Rececionista	05-11-1968	37	SIM	0	Casado
O	Pai	Bacharelato	Delega dopropaganda médica	03-01-1971				Casado
O	Mãe	Licenciatura	Bancária	20-10-1972	33	SIM	0	Casado

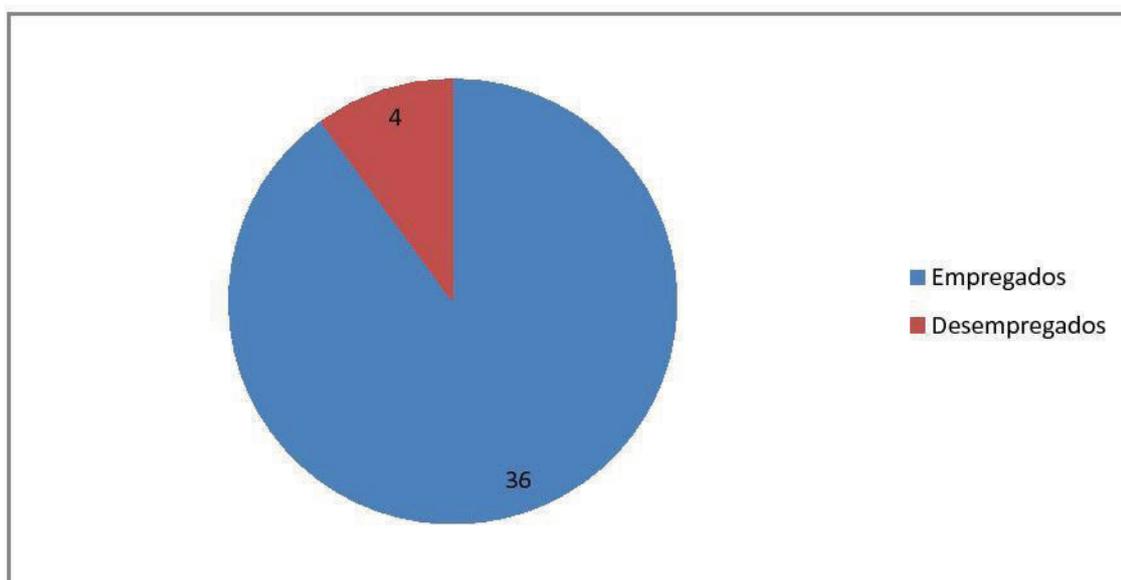
Procedendo a uma análise das habilitações académicas dos pais e, assumindo que as licenciaturas são de 5 anos e os bacharelatos de 3, decidi atribuir aos pais um número de anos de estudo em função das habilitações por eles detidas. Assim, consegui obter as seguintes informações:

Máxima 17 (licenciatura)
Mínima 4 (4º ano)
Média 12 (12º)
Mediana 12 (12º)

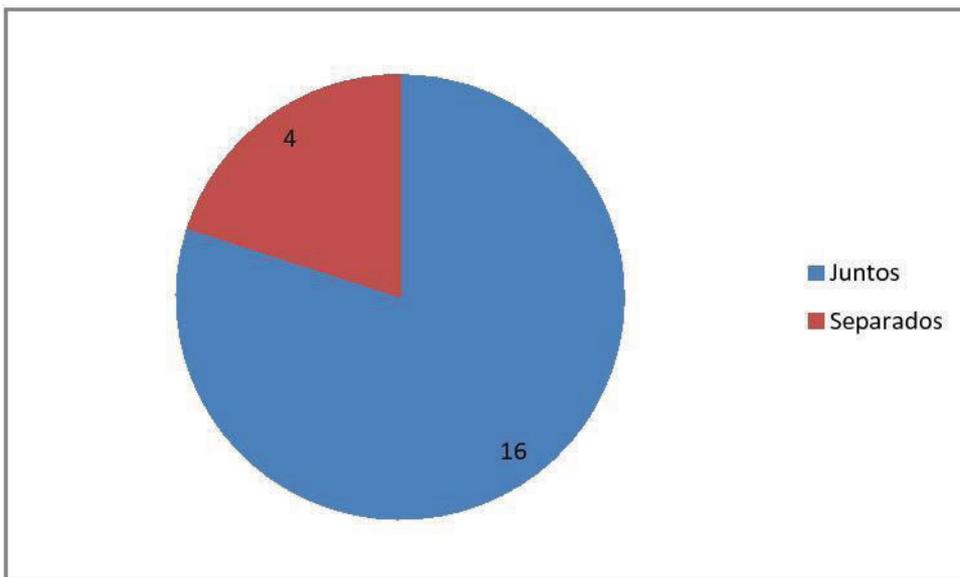


Assim, percebe-se que a maioria dos pais possui o ensino secundário, havendo, no entanto, um pai que apenas possui o 1º ciclo.

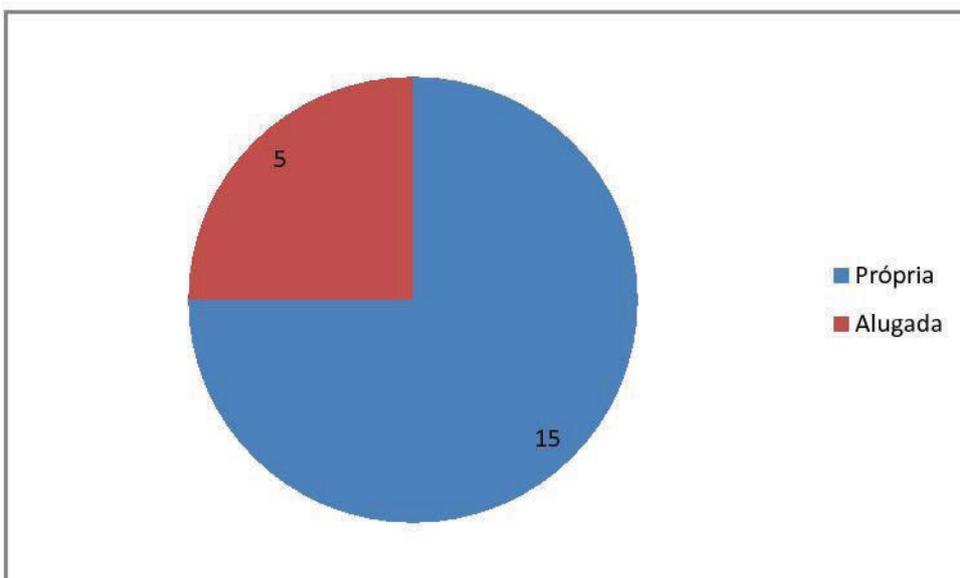
Quanto ao facto da empregabilidade, ao analisar o seguinte gráfico depreende-se que apenas se encontram 4 pais no desemprego.



Relativamente ao facto de se os pais se encontram ou não separados, existem 4 casais na sala que se encontram divorciados, facto a ter em conta na prática educativa.



Em relação ao facto de se a casa onde as crianças moram é própria ou alugada, existem 5 casas que são alugadas, sendo que a maioria é casa própria.

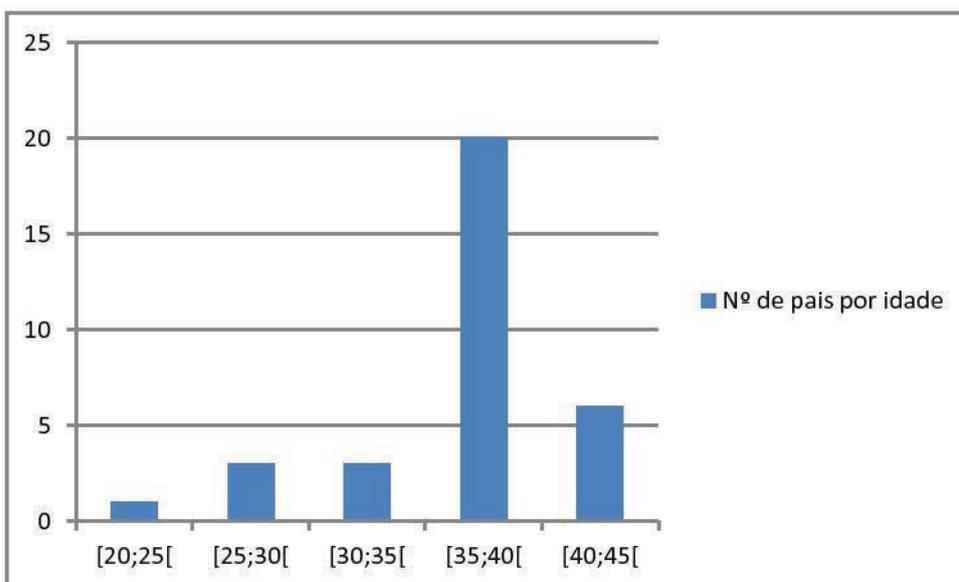


No que diz respeito à idade dos pais obteve-se os seguintes dados:

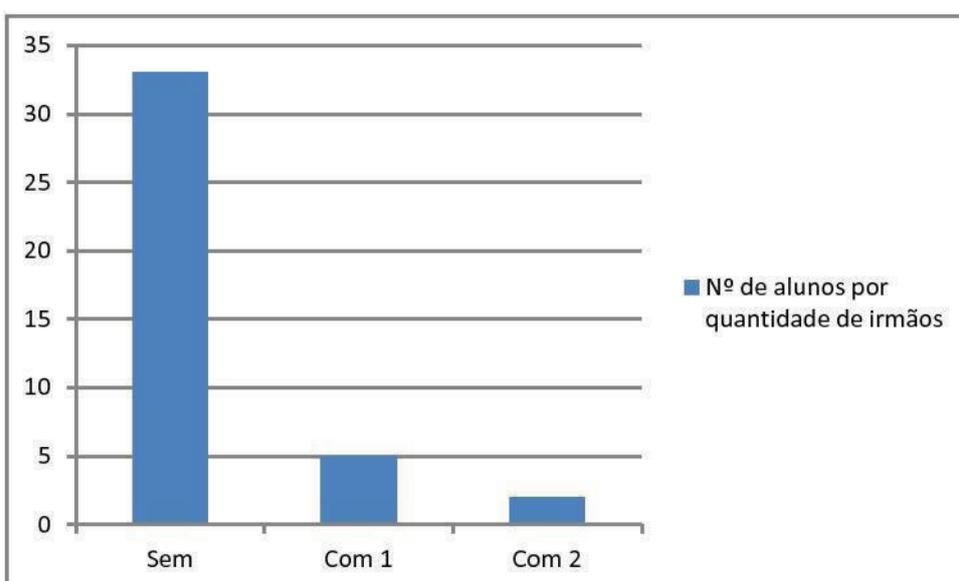
Máxima	43
Mínima	23

Média 35
Mediana 36
Desvio Padrão 5

Este facto é interessante, pois os pais variam de idades desde os 23 aos 46 anos. No entanto, em média têm 35 anos, sendo que a idade que mais pais têm é 36.



Por último, procedeu-se à análise de quantos irmãos tinha cada criança, percebendo-se, assim, que a maioria das crianças da sala não tem irmãos. Este facto deve ser tido em conta, pois pode justificar algumas atitudes de egocentrismo presentes na maioria das crianças.



ANEXO XXV – QUADRO DE INVESTIGAÇÃO DOS LOBOS

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO "OS LOBOS"		
O QUE QUEREMOS APRENDER?	HIPÓTESES?	O QUE JÁ SABEMOS?
O QUE COMEM OS LOBOS?	CARNE - LETICIA MENINOS - GONçALO CARMELA - VICENTE	MAMÍFEROS CARNÍVEROS
ONDE VIVEM OS LOBOS?	FLORESTA - JOÃO LUCAS CAMPO - RITA	NEVE DESERTO FLORESTA
DE QUE COR SÃO OS LOBOS?	CASTANHOS - DIOGO PRETOS - RITA	BRANCOS CASTANHOS PRETOS

ANEXO XXVI – PLANIFICAÇÃO INDIVIDUAL

A seguinte planificação foi realizada para a criança K que apresenta dificuldades a nível da linguagem. Assim, recorri à brochura do PNEP “O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica” para retirar alguns exercícios.

Exercício 1 – Sons da natureza e sons da fala Data: 10 de Maio

Com esta atividade, pretende-se fazer com que a criança adquira consciência dos sons da fala. Para tal, parte-se dos sons onomatopéicos, facilmente identificados pelas crianças, fazendo depois a ligação com os sons que compõem as palavras. Sugere-se a associação de cada som onomatopéico a pistas sensoriais, com uma imagem e um gesto. Estas pistas facilitam a produção e a perceção (verbal e não verbal) de cada som e ajudam as crianças a encontrar representações para os sons que ouvem (o gesto e a imagem irão evocar o som, à semelhança do que fará a grafia numa fase subsequente). Numa fase inicial, a criança deverá ser familiarizada com ambas as pistas sensoriais associadas à audição do som; numa segunda fase, deverá suprimir-se uma das pistas (mostrar só o som ou apenas o gesto). Desta forma, a criança construirá uma representação cada vez mais abstrata do som.

Objetivos: Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons onomatopéicos.

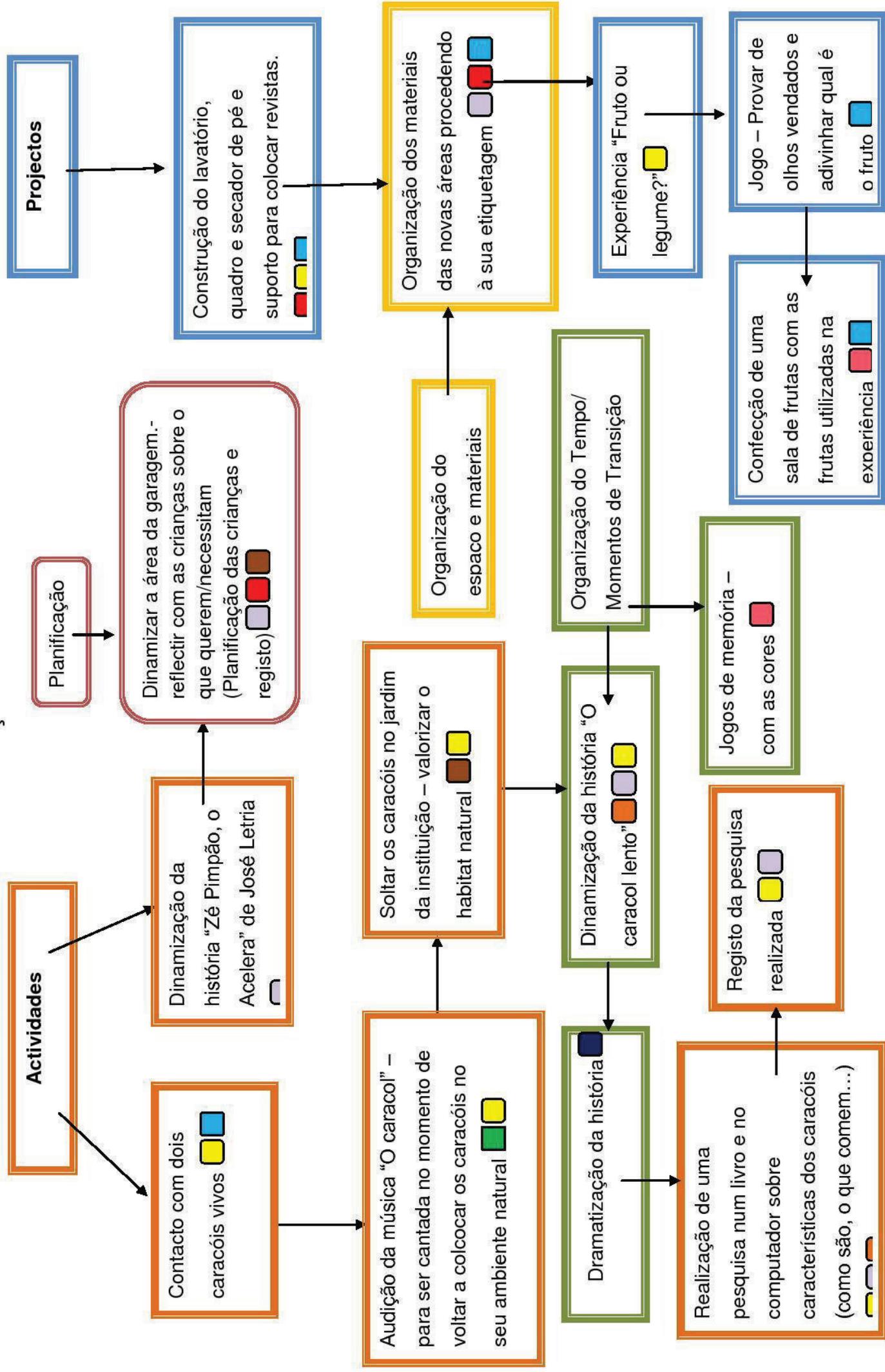
Materiais: Imagens (cobra, abelha, tambor, bomba, vaca, microfone).

Descrição: Fixam-se as imagens e produz-se o som [s], alongando-o [ssssssssss] associado a um gesto (ex: com uma mão imitar o serpentear de uma cobra). A criança terá que imitar e identificar a figura correspondente à onomatopeia. O mesmo procedimento será efetuado para as seguintes figuras:

Imagem	Som	Gesto
 <p>Abelha</p>	[ZZZZZZZ]	Imitar, com as mãos, o movimento das asas da abelha
 <p>Tambor</p>	[ppppppp]	Bater na mesa com a mão fechada
 <p>Bomba</p>	[bbbbbbbbbbbbbb]	Duas mãos fechadas a bater uma na outra
 <p>Vaca</p>	[mmmmmmm]	Dedo indicador encostado aos lábios fechados
 <p>Microfone</p>	[]	Imitar o gesto de segurar no microfone

Semana de 28 de Março a 1 de Abril

ANEXO XXVIII – EXMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO SEMANAL



ANEXO XXIX – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE UMA ÁREA

Objectivos de Aprendizagem:

- Desenvolver a motricidade fina;
- Identificar alguns cuidados a ter com o manuseamento dos materiais;
- Desenvolver a socialização com outras crianças e adultos;
- Manusear os materiais sem a presença do adulto;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Desenvolver a capacidade de cooperação entre pares;
- Desenvolver noções sequenciais
- Ser capaz de discutir e confrontar ideias, respeitando todos os pontos de vista;
- Ser capaz de reflectir, fazendo escolhas e tomando decisões
- Ser capaz de resolver problemas através do diálogo e negociação;
- Respeitar e perceber as regras;
- Proceder à arrumação de materiais, após utilização dos mesmos

Situações de Aprendizagem:

- Elaborar novas regras da área – respeitando a opinião de cada um
- Recortar, Desenhar, Pintar
- Retirar a película que reveste o papel autocolante
- Aprender novos sinais de trânsito
- Lidar com as formas: triangular, circular, rectangular (dos sinais de trânsito)
- Contactar com diferentes texturas
- “Ler” e interpretar imagens
- Jogos de mímica
- Fazer dramatizações
- Aprender músicas
- Identificação de sons
- Decisão dos materiais necessários para as várias construções
- Realização de conjuntos, procedendo à seriação e classificação
- Realização de jogos musicais
- Negociar a organização do espaço
- Determinação do limite da construção nova e área

Papel do educador:

- Recolher e organizar as sugestões do grupo;
- Observar, Planificar e Avaliar
- Promover a liberdade de escolha e criação das crianças;
- Dar igual importância a cada membro do grupo. Mantendo um contacto visual com todas as crianças;
- Criar um clima favorável e motivador, de abertura e diálogo;
- Promover o jogo dramático, recorrendo a diferentes formas de expressão e comunicação;
- Fomentar a exteriorização de sentimentos e emoções;
- Potenciar relações de proximidade com as famílias, chamando-as a participar nas actividades;
- Apoiar e estimular a ajuda, cooperação e o respeito entre as crianças;
- Colocar ao dispor das crianças todos os materiais para a construção;
- Apoiar a criança sempre que ela não consiga realizar determinada tarefa;
- Promover um bom ambiente em que as crianças se sintam à vontade com a sua linguagem;
- Participar activamente na brincadeira das crianças;
- Motivar as crianças;
- Criar estratégias para dar oportunidade a todas as crianças de participarem;
- Não salientar os fracassos e elogiar os sucessos das crianças, contribuindo para o aumento da sua auto-estima;
- Envolver as crianças na organização do espaço e materiais e ajudar nesta arrumação sempre

Organização do Tempo

- Durante os momentos destinados a brincar nas áreas, as crianças poderão frequentar livremente esta área sempre tendo em conta o limite de crianças da mesma.
- Desenvolver actividades que promovam as aprendizagens relativas a esta área bem como actividades que "ensinem" algumas formas de brincar neste espaço.

Organização do Espaço e dos Materiais

- Esta organização será feita de acordo com as opiniões das crianças. No entanto, o educador deverá disponibilizar diferentes materiais, colocando-os à disposição do grupo, tendo sempre em vista a promoção da sua autonomia.
- Paralelamente, as crianças/família terão também a responsabilidade de adquirir materiais para a sala.

Recursos Humanos

- Educadora
- Auxiliar
- Estagiária
- Pais

ANEXO XXX – AVALIAÇÃO SOBRE SE AS CRIANÇAS PASSARAM A INTERVIR MAIS NA ÁREA DINAMIZADA (GARAGEM)

	Data:6.04.11	Data:7.04.11	Data:11.04.11	Data:12.04.11	Data:13.04.11
Nome das Crianças:	Frequentou (Sim/Não)				
Criança A	Sim	Sim (2 vezes)	Sim	Sim (2 vezes)	Sim
Criança B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança C	Sim (2 vezes)	Sim	Sim	Faltou	Sim
Criança D	Sim	Sim	Faltou	Sim	Não
Criança E	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança F	Sim (2 vezes)	Não	Sim	Sim	Não
Criança G	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança H	Faltou	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança I	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criança J	Não	Sim	Sim	Faltou	Sim
Criança K	Sim	Não	Não	Não	Faltou
Criança L	Sim	Não	Faltou	Não	Não
Criança M	Não	Sim	Não	Não	Sim
Criança N	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Criança O	Sim	Não	Não	Faltou	Sim
Criança P	Não	Sim	Não	Sim	Não
Criança Q	Sim	Sim	Não	Não	Não
Criança R	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Criança S	Não	Sim	Não	Sim	Não
Criança T	Não	Não	Não	Não	Sim

Total de Sim: 62

Total de Não: 31

Após este registo foi possível perceber que as crianças começaram a frequentar mais esta área. O que me surpreendeu mais foi o facto de algumas meninas que nunca utilizavam a área, a terem passado a utilizar como é o caso das crianças R,S, e Q.

ANEXO XXXI – AVALIAÇÃO DAS ÁREAS DE CONTEÚDO MAIS ABORDADAS NA DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DO SUPERMERCADO
Avaliação das áreas de conteúdo abordadas nas novas áreas

Avaliador: Estagiária

Grupo: 4 anos

Período de avaliação: Mês de Março

Preenchimento da tabela:

O observador/avaliador deve preencher somente os campos em branco, começando por colocar o seu nome no local de avaliador, assim como a data do registo. Paralelamente, deverá preencher esta tabela colocando nas quadrículas brancas as diferentes situações de aprendizagem que permitem abordar a respetiva área de conteúdo, explicando na coluna seguinte o modo como são abarcadas.

<u>Áreas de conteúdo</u>	<u>Em que situação de aprendizagem?</u>	<u>Como?</u>
Área de Formação Pessoal e Social	Dado que é uma área transversal, foi trabalhada em várias actividades, nomeadamente: Jogos de mímica; Elaboração de regras; Música "Abraços"; Histórias; Conversas em momentos de Acolhimento...	Aprender a respeitar a sua vez de falar, aprender a ouvir, a ajudar, a partilhar, a interessar-se por desenvolver actividades de forma autónoma, a expressar sentimentos, contribuir para a elaboração de regras, respeitar a diferença...
Domínio da Expressão Motora	Em actividades plásticas de construção de materiais, jogos e danças	Manter o equilíbrio através de jogos de estátua; Adquirir maior controlo na utilização da tesoura; Desenvolver a motricidade fina; Movimentar-se livremente ao som de uma música bem como imitar movimentos indicados pelo adulto
Domínio da Expressão Plástica	Construção de materiais; Registos; Desenhos/Pinturas livres relacionadas com o	Utilizar materiais de diferentes texturas; Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre

	tema	outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem...); Criar objectos em forma tridimensionais; Misturar cores;
Domínio da Expressão Musical	Aprendizagem de novas músicas	Cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração.
Domínio da Expressão Dramática	Mímicar relativas às novas áreas; Pequenas dramatizações	Participar em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas; Contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis”
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Diálogos Improvisados; Histórias – Reconto e Interpretação; Elaboração de regras (Construção das frases);	Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens; Recontar narrativas ouvidas ler; Partilhar informação oralmente através de frases coerentes; Iniciar o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.
Domínio da Matemática	Formação de conjuntos; Registos de quantidades; Noções de espaço	Identificar semelhanças e diferenças entre objectos e agrupá-los de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respectivas escolhas; Descrever as posições relativas de objectos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a; Usar expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar

		quantidades e grandezas.
Tecnologias da Informação e Comunicação	Utilização do computador; Utilização do data show	Ligar e desligar o computador; Realizar pesquisas; Ajustar o volume do som.
Conhecimento do Mundo	Visita ao cabeleireiro; Visualização de filmes; Realização de pesquisas; Histórias	Adquirir conhecimentos de hábitos sociais; Reconhecer-se como pertencente a uma comunidade; Reconhecer diferentes hábitos sociais.
Propostas de Intervenção:	Após realizar o preenchimento desta grelha é possível comprovar que algumas áreas foram mais contempladas que outras. Sendo assim, importa ter isso em conta em futuras planificações. No entanto, dado que se trata de uma dinamização do espaço é natural que muito tempo tenha sido dedicado à Expressão Plástica.	

ANEXO XXXII – REFLEXÃO SOBRE A ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO

Grelha de observação: Empenhamento do Adulto		Data: Semana de 4 a 8 de Abril	
Modo de preenchimento: Caso se tenha observado um destes determinados comportamentos, será registado com um ✓ seguido do exemplo do mesmo. Caso nunca se tenha observado deverá ser registado com um X.			
Sensibilidade:	Exemplos:	Falta de sensibilidade:	Exemplos:
<u>Tom de voz encorajador:</u>	✓ - A criança P não estava a conseguir desenhar uma tesoura e pediu-me para o fazer, então disse-lhe para ir buscar uma tesoura à caixa onde estão guardadas e para desenhar, pois sabia que ela conseguia/era capaz de fazê-lo.	<u>Tom de voz ríspido:</u>	X
<u>Gestos encorajadores e estabelecimento de contacto visual:</u>	✓ - A criança L estava a fazer uma pintura e olhou para mim, sem falar sorri-lhe, abanei a cabeça afirmativamente, fiz uma expressão de agrado e estendi-lhe o polegar com os restantes dedos dobrados, em sinal de bom trabalho. X – A criança A pediu-me para ir à casa de banho e como estava a ajudar outra criança numa actividade, disse-lhe que sim sem manter contacto visual.	<u>Frieza e distância:</u>	X
<u>É carinhoso e afectuoso:</u>	✓ - A criança N estava triste, chegou mais tarde e não falou com ninguém, sentou-se na manta sozinha. Dirigi-me a ela e perguntei o que se passava, respondeu-me que nada. Assim, deitei-me ao seu lado abraçada a ela, e ela disse-me que queria estar com a mamã. Fui buscar a almofada dela (que foi feita pela mãe) e disse-lhe para a abraçar com muita força e fingir que era a mamã. Ela sorriu e demos outro abraço. De	<u>Ignora a criança:</u>	X

	seguida, fez um desenho ao meu colo e depois foi brincar com os restantes colegas.		
<u>Respeita e valoriza a criança:</u>	<p>✓ - A criança Q estava sentada à minha beira no acolhimento e chegou a criança J a chorar a dizer que se queria sentar ao meu lado. Após ver a criança J a chorar, a criança Q levantou-se e cedeu-lhe o lugar. De seguida, perante todos valorizei a atitude da criança Q que mostrou sensibilidade em relação aos sentimentos dos colegas.</p> <p>✓ - Perguntei à criança T se queria vir fazer uma actividade de recorte, ao que me respondeu que não, que queria ir brincar. Respeitei o gosto da criança sem insistir para vir realizar a actividade de recorte.</p>	<u>Critica e rejeita a criança:</u>	X
<u>Encoraja e elogia:</u>	<p>✓ A criança G disse-me que não conseguia dizer a palavra "surpreendeste-me", após eu a ter dito. Então eu encorajei-a a tentar fazê-lo dizendo que se não conseguisse não tinha mal. Após algumas tentativas a criança foi capaz de o fazer, apesar de não pronunciar correctamente os "r".</p>	<u>Não demonstra empatia:</u>	X
<u>Demonstra empatia:</u>	<p>✓ De manhã quando chego à Instituição tenho o cuidado de cumprimentar todas as crianças, que já se encontram na sala de televisão, individualmente.</p>	<u>Não ouve nem responde à criança:</u>	X
<u>Ouve a criança e responde:</u>	<p>✓ A criança F veio contar-me, após o acolhimento, uma das coisas que tinha feito no fim-de-semana, embora já tivesse contado em grande grupo, voltei a ouvi-la e mostrei interesse, fazendo perguntas e respondendo ao que ela me estava a contar, pois percebi que o que me</p>	<u>Fala a outros sobre a criança como se estivesse ausente:</u>	X

	descrevia tinha sido muito importante para ela.		
--	---	--	--

Grelha de observação: Empenhamento doAdulto		Data: Semana de 4 a 8 de Abril	
Modo de preenchimento: Caso se tenha observado um destes determinados comportamentos, será registado com um ✓ seguido do exemplo do mesmo. Caso nunca se tenha observado deverá ser registado com um X.			
Estimulação:	Exemplos:	Falta de estimulação:	Exemplos:
<u>Energia e vida:</u>	<p>✓Entendo por este tópico o modo como me entrego a cada uma das actividades e, sendo assim, penso que todos os dias me entrego com todas as energias que tenho, mas essencialmente com uma grande motivação e alegria. Penso que isso se transmite às crianças e se “contagia”, pois neste grupo (educadora, auxiliar, estagiária e crianças) todos aprendem a brincar, há de facto um clima de grande alegria no trabalho, o que faz com que todas as actividades sejam mais dinâmicas e, consequentemente, mais apelativas às crianças.</p>	<p><u>Feita de modo rotineiro:</u></p>	X
<u>Adequado:</u>	<p>✓Dado que as actividades são planificadas de acordo com as avaliações/registos de observação todas elas são adequadas às crianças. Assim, quando se planificam actividades por grupos, o que é pedido a um grupo por vezes é diferente do que a outro, consoante as necessidades de cada. No entanto, as actividades são sempre com a intenção de cada vez haver maior evolução. Por exemplo, a criança G tem dificuldade no recorte, como já tem desenvolvido actividades de recorte de papel, esta semana vai trabalhar o recorte de outros materiais (plástico e cartão fino).</p>	<p><u>Falta de energia e entusiasmo:</u></p>	X

<p><u>Corresponde às capacidades e interesses da criança:</u></p>	<p>✓ Por vezes as crianças surpreendem-nos e quando achamos que determinada actividade vai ser difícil, torna-se simples e vice-versa. Por exemplo, a criança A surpreendeu-me muito pelo seu vasto conhecimento em relação aos sinais de trânsito, de facto, uma actividade que julgava complicada, tornou-se simples para o grupo, pois em geral, todos escolheram com facilidade os sinais que queriam construir, reconhecendo o seu significado com facilidade.</p>	<p><u>Não motiva a criança:</u></p>	<p>X</p>
<p><u>Motiva a criança:</u></p>	<p>✓ As actividades são pensadas e planificadas de modo a motivar as crianças para as mesmas. Todo este projecto da segurança rodoviária, surgiu a partir da história “Zé Pimpão, o Acelera” onde me vesti de corredor. De facto, as crianças adoraram conhecer o “Zé Pimpão” e falam diversas vezes dele. Tudo isto, permitiu que se sentissem muito mais motivadas. O facto de também utilizar muito o computador, faz com que as crianças tenham muita mais atenção ao que está a ser dito.</p>	<p><u>Não corresponde aos interesses da criança:</u></p>	<p>X</p>
<p><u>Oportunidades são diversificadas:</u></p>	<p>✓ Dado que são 20 crianças é necessário criar actividades diversificadas para ir de encontro aos gostos de todas elas. Não é tarefa fácil, nunca se agrada a todos de uma só vez, mas tenho-me esforçado bastante para que todas as actividades se tornem mais motivantes e cativantes para todos eles. Exemplo disso é o facto de recorrer a vídeos, powerpoints, músicas (muitas vezes dançamos enquanto realizamos livremente na sala, outras vezes dançamos enquanto realizamos alguma actividade o que torna o ambiente de sala muito bom) por saber</p>	<p><u>É pobre e falta clareza:</u></p>	<p>X</p>

	<p>que as crianças gostam.</p> <p>✓ É de enorme importância que as crianças reflectam sobre o que está a ser realizado, sobre o que estão a fazer e como o estão a fazer. De facto, tento sempre que reflectam sobre os seus progressos, ajudando-as a auto-avaliarem-se.</p>	
<p><u>Estimula o diálogo, actividade e pensamento:</u></p> <p><u>Partilha e valoriza as actividades da criança:</u></p>	<p>✓ Todas as semanas nas assembleias as crianças falam e partilham o que fizeram durante a semana. No entanto, em vários dias, como os desta semana, em que se está a trabalhar em conjunto para um projecto, as partilhas são feitas diariamente. Tento sempre reforçar e valorizar as actividades das crianças, pois considero que isso seja essencial para o desenvolvimento da auto-estima e motivação. Pois quando nos elogiam, sentimos vontade de continuar a trabalhar para chegar cada vez mais longe.</p>	<p>Corta o diálogo, actividade e <u>pensamento:</u></p> <p>X</p>
<p><u>Tira partido da linguagem não verbal:</u></p>	<p>✓ Há crianças mais tímidas que por vezes não expressam o que sentem nem o que gostavam de fazer. Mas, muitas vezes, através de um olhar uma criança transmite que gostava de realizar determinada actividade, tento estar atenta a esses aspectos, pois nem todos nós somos iguais. Do mesmo modo, enquanto realizamos algumas actividades se as crianças se mostram inquietas através de gestos, eu pergunto se preferem realizar antes outra actividade. Penso que esta é uma das tarefas mais importantes na educação de infância, pois as crianças sentem por vezes dificuldades em exprimir-se oralmente, e é através de</p>	

	gestos, sorrisos, olhares, inquietudes que transmitem o que sentem.		
--	---	--	--

Grelha de observação: Empenhamento do Adulto		Data: Semana de 4 a 8 de Abril	
Modo de preenchimento: Caso se tenha observado um destes determinados comportamentos, será registado com um ✓seguido do exemplo do mesmo. Caso nunca se tenha observado deverá ser registado com um X.			
Autonomia:	Exemplos:	Falta de autonomia:	Exemplos:
<u>Permite que criança escolha e apoia a sua escolha:</u>	✓ Todas as manhãs no acolhimento as crianças escolhem o que querem fazer e são apoiadas nessa mesma escolha. Assim como ao longo do dia.	<u>Não permite a criança escolher ou experimentar:</u>	X
<u>Dá oportunidades à criança para experimentar:</u>	✓Neste semana estivemos a realizar a construção de materiais para a área da garagem: as crianças sugeriram diversos materiais desde papel, plástico, vidro e experimentaram quais seriam os mais adequados, tirando conclusões por elas próprias, como "o vidro corta" ou "o papel não dá, não segura"	<u>Não encoraja a criança a dar ideias:</u>	X
<u>Encoraja a criança a dar as suas ideias e assumir responsabilidades:</u>	✓ Em momentos de planificação com as crianças, todas as crianças têm a palavra para dar sugestões e todos os colegas as devem respeitar. De modo paralelo, quando é registado que determinada criança vai fazer uma actividade, porque ela própria disse que queria, também é incentivada a assumir essa responsabilidade.	<u>Não dá responsabilidades à criança:</u>	X
<u>Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos:</u>	✓ A criança C, após realizar um desenho, veio mostrar-me, pois considerou que estava muito bem feito. Apesar de ter desenhado a figura humana sem alguns membros o que não é característico	<u>Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou:</u>	X

<p><u>Encoraja a criança a resolver conflitos, a elaborar e a aplicar regras:</u></p>	<p>nesta criança, não lhe disse nada, elogiando o seu desenho, pois percebi que era importante para ela.</p> <p>✓ As crianças B e E discutiam, pois queriam ambas utilizar o mesmo carro, na área da garagem. Agrediram-se e vieram as duas ter comigo a chorar, após ouvir cada uma delas, pedi-lhes que se sentassem os dois a conversar sobre o que tinha acontecido, de modo a chegarem a acordo. Fiquei a observá-las, a início continuaram a discutir, mas posteriormente, perceberam que a criança E tinha o carro primeiro, então decidiram que a criança B iria brincar com o jipe. Sendo assim, foi possível comprovar que estas duas crianças conseguiram, apesar de com dificuldade, resolver o problema sem uma proposta de solução dada pelo adulto.</p>	<p><u>Rigidez nas regras e não permite negociação:</u></p>	<p>X</p>
---	--	--	----------

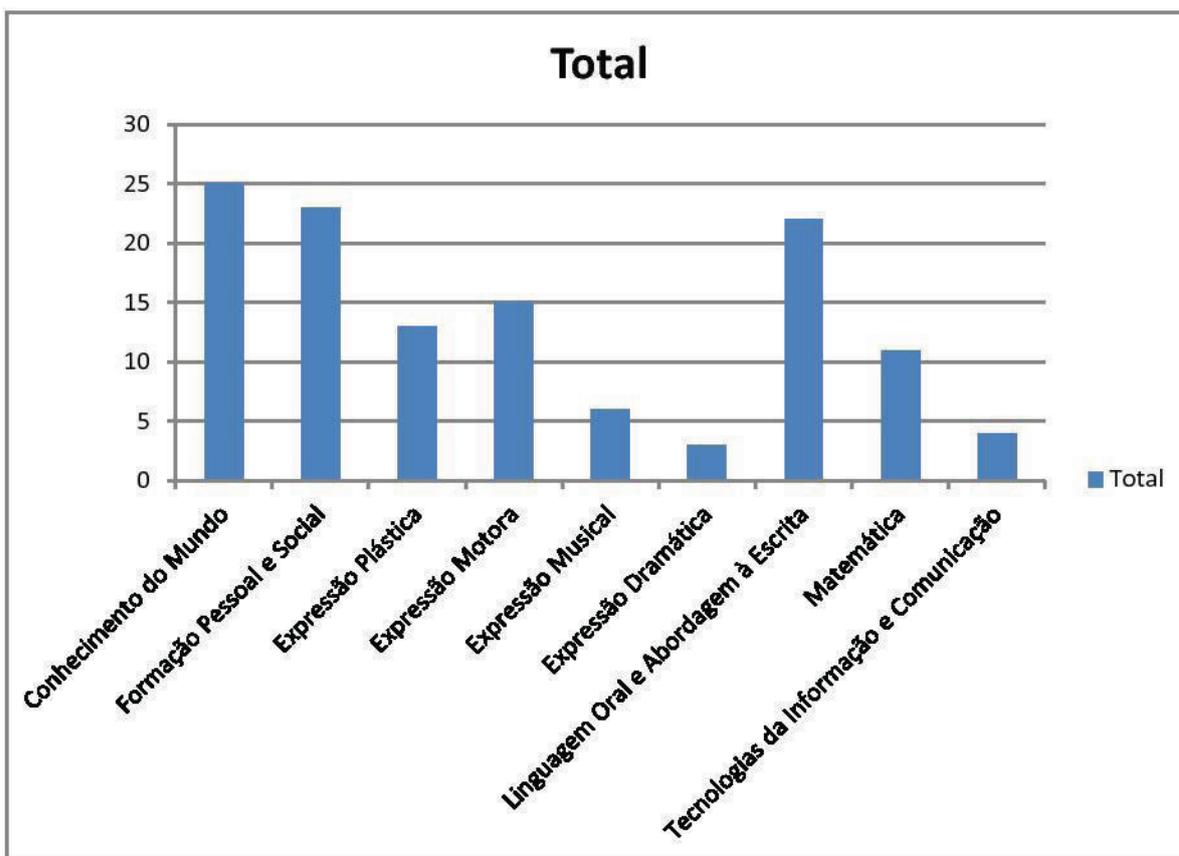
O facto de ter estado atenta a todos estes aspectos, fizeram-me reflectir e por em causa as minhas atitudes enquanto educadora estagiária. Efectivamente, quanto à sensibilidade, considero-me uma pessoa bastante carinhosa e afectivo, sendo que tento sempre transmitir isso às crianças, para que se sintam seguras, protegidas e amadas. No entanto, penso que a minha maior falha neste aspecto é por vezes ter dificuldade de atender a todas as crianças ao mesmo tempo, pois por vezes são várias as crianças que me chamam ao mesmo tempo, o que por vezes é uma dificuldade. Mas, tento sempre dar a mesma atenção a todas elas de igual forma. Esta grelha ajudou-me a reflectir, uma vez mais, sobre a importância de ouvir, olhar e sentir as necessidades de cada criança. Em relação à estimulação, tento sempre que as actividades sejam o mais lúdicas e animadas possíveis dando muita energia a cada uma delas. De facto, ficou comprovado que a energia que se dedica a uma actividade é recíproca, ou seja, as crianças e os adultos influenciam-se mutuamente. De modo paralelo, todas as actividades são de acordo com as capacidades das crianças, fazendo sempre com que se desenvolvam cada vez mais, ou seja, nas nossas planificações temos em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky, planificando mesmo actividades específicas para algumas crianças. Por último, quanto à autonomia, todas as crianças são livres de escolher o que querem fazer, nesta sala não existem imposições, a criança é encarada como um ser activo e central do processo de ensino-aprendizagem, sendo respeitada em cada uma das suas decisões.

ANEXO XXXIII – AVALIAÇÃO SOBRE QUAIS FORAM AS ÁREAS DE CONTEÚDO MAIS ABORDADAS NO MÊS DE MARÇO

De modo a verificar se todas as áreas de conteúdo estavam a ser abordadas nas planificações, procedeu-se a uma contagem do total de vezes que áreas de conteúdo surgiam em cada planificação. Assim, recorreu-se às planificações em teia e retirou-se todas as áreas de conteúdo presente. Após contabilizadas, foi possível tirar conclusões.

Semana de 28 de Fevereiro a 4 de Março	Semana de 14 a 18 de Março	Semana de 21 a 25 de Março	Semana de 28 de Março a 1 de Abril

Áreas de Conteúdo	Total
Área do Conhecimento do Mundo	25
Área da Formação Pessoal e Social	23
Domínio da Expressão Plástica	13
Domínio da Expressão Motora	15
Domínio da Expressão Musical	6
Domínio da Expressão Dramática	3
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	22
Domínio da Matemática	11
Tecnologias da Informação e Comunicação	4



Após análise do gráfico, facilmente se compreende que existem três áreas predominantes nas planificações, sendo elas: Conhecimento do Mundo; Formação Pessoal e Social bem como a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Por oposição, destaca-se a Expressão Musical, Dramática e as Tecnologias da Informação e Comunicação. No entanto, é de referir que as duas áreas com maior número de actividades (Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social) são áreas transversais, isto é, são áreas que facilmente se adequam a diversas actividades.

Sendo assim, é necessário reflectir sobre o porquê de determinadas áreas estarem a ser menos trabalhadas.

Relativamente às Tecnologias da Informação e Comunicação, o facto de na sala não existir uma área com um computador dificulta a realização de algumas actividades, sendo que na maioria as actividades que as crianças têm efectuado são em utilizar o meu computador para realizarem aprendizagens simples (ligar/desligar o computador; por o som mais alto; por músicas/vídeos a dar) e a utilização do data show. Este é um aspecto a ter em atenção, na

medida em que se recorrermos às Metas de Aprendizagem, verificamos que existem várias metas estabelecidas para o Pré-Escolar relativas a esta área que se encontram definidas por quatro áreas diferentes, nomeadamente: “Informação – Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objectivos concretos: investigação, selecção, análise e síntese dos dados; Comunicação - Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros; Produção – Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores e Segurança – Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança. ” (Metas de Aprendizagem). Posto isto, conclui-se que se existisse um computador com internet na sala seria muito mais fácil ultrapassar algumas destas metas, mas já que tal não é possível, cabe-nos a nós educadores encontrar soluções e estratégias para este problema, deste modo e dado que existem computadores na instituição destinados às educadoras, penso que será um óptimo recurso para pesquisas futuras. Paralelamente, a ajuda dos pais quanto a esta área parece-me sem dúvida essencial.

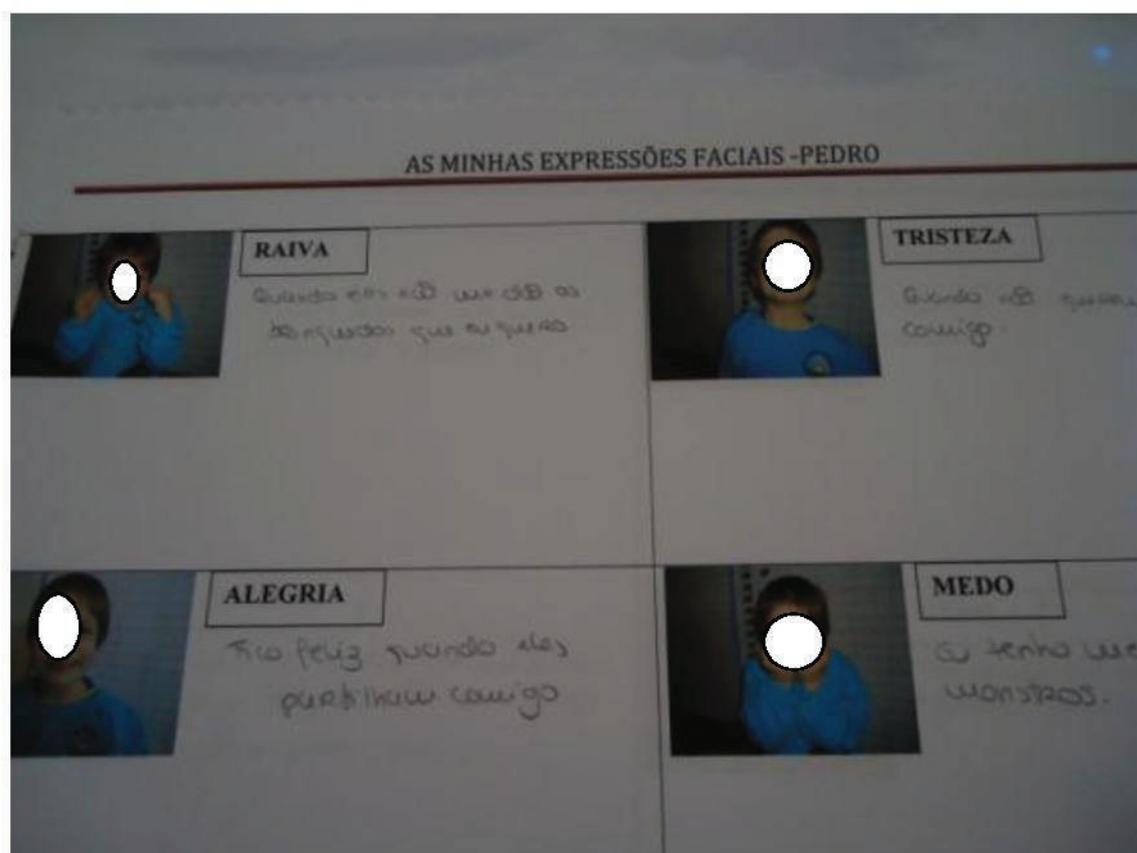
No que concerne à Expressão Musical, penso que uma solução possível seria a construção de instrumentos musicais para que, posteriormente, possam estar acessíveis às crianças na sala, para que os possam utilizar sempre que quiserem e para que possa ser mais fácil a dinamização de actividades. No entanto, “Houve e há, apesar das desordens que a civilização nos traz, pequenos povos encantadores que aprendem música tão naturalmente como se aprende a respirar. O seu conservatório é o ritmo eterno do mar, o vento nas folhas e mil pequenos ruídos que escutaram com atenção, sem terem lido despóticos tratados” Claude Debussy Tendo em conta a valência Jardim de Infância penso que de facto uma boa aposta é, também, aprender música através dos sons do dia-a-dia realizando assim actividades que façam com que as crianças fiquem sensibilizadas para os sons que diariamente podem ouvir.

Quanto à Expressão Dramática, a área menos abordada, torna-se essencial que esta esteja mais presentes nas actividades, na medida em que “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na

relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” (Ministério da Educação, 1997:59) No entanto, há que ter em conta que diariamente as crianças fazem actividades de jogo simbólico em algumas áreas da sala. Mas, cabe ao educador permitir “um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, [criar] novas situações de comunicação, novos papéis e sua caracterização” (Ministério da Educação, 1997:60) Paralelamente, também é papel do educador promover o jogo dramático, a utilização de fantoches e de sombras chinesas. De facto, ainda não dinamizei nenhuma actividade de sombras chinesas e a única actividade que efectuei com fantoches foi a dinamização de uma história em que fui eu que utilizei os fantoches. Sendo assim, torna-se crucial planificar actividades neste sentido para conseguir que as aprendizagens sejam cada vez mais significativas e enriquecedoras, pois, por exemplo, através da utilização de sombras chinesas podem desenvolver-se várias competências ao nível da comunicação oral (através da improvisação de diálogos), mas também da comunicação matemática (noções espaciais, perceber que influencia tem a proximidade do pano com o tamanho que a sombra atinge bem como a influência da luz na mesma).

ANEXO XXXIV – REGISTO DE UMA ACTIVIDADE RELACIONADA COM OS SENTIMENTOS

Esta actividade começou com as crianças a verem-se ao espelho a realizar diferentes expressões faciais. De seguida, foram fotografadas a realizar cada uma das expressões. Posteriormente, e após ser dinamizada a história “O pássaro da alma”, as crianças sugeriram que construíssemos o nosso pássaro com as gavetas dos sentimentos. Nessas gavetas foram colocadas as fotografias da actividade inicial com uma pequena reflexão de cada criança sobre o que a faz ficar feliz (na fotografia feliz) e assim sucessivamente.



ANEXO XXXV – EXEMPLO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Avaliação de Competências de Expressão Plástica - Listas de verificação/control

Sala :4 anos		Data : 21 de Fevereiro de 2011			
Actividade : construção da caixa registadora					
Técnica de expressão plástica : pintura					
Criança <hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> Competência	O	K	M	P	Q
Preenche dentro do espaço delimitado	S	N**	S	S	S
Espalha a tinta	S	N**	S	S	N*
Pega correctamente no pincel	S	S	S	S	S
Observações:					
** A criança em vez de espalhar a tinta dentro do espaço, pinta também a mesa quando está a pintar os cantos inferiores da caixa. Paralelamente, utiliza grandes quantidades de tinta, não espalhando bem					
* Esta criança espalha demasiado a tinta, ficando o local onde pinta com espaços em branco					

ANEXO XXXVI – EXEMPLOS DE REGISTOS DE PORTFÓLIO

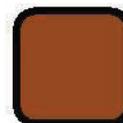
Nome da criança: R

Idade da criança: 4 anos

Data da realização do trabalho/situação: 11.05.11

Data do comentário: 11.05.11

Escolha realizada por: Estagiária Helena



Comentário da Estagiária: Enquanto brincávamos no parque, a criança M protestava continuamente que queria utilizar o balanço. A criança R, após perceber que a M estava triste, saiu do balanço e disse-lhe “Eu deixo-te andar e depois volto a vir para aqui”. Esta criança demonstrou um grande desenvolvimento a nível da Formação Pessoal e Social, na medida em que se preocupou com o facto de a M estar triste cedendo-lhe o lugar apesar de querer continuar a andar de balanço.

Comentário da criança: Quero por esta foto no portfólio da M porque eu gosto muito dela, ela é muito amiga e vai gostar dela. Se meter no portfólio dela ela adora.

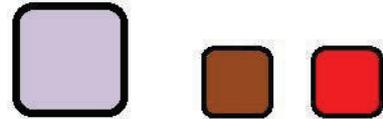
Indicadores de Desenvolvimento Presentes:

Área da Formação Pessoal e Social

- A criança é sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros;
- A criança é capaz de ceder aos interesses dos outros em vez dos seus;

- A criança consegue resolver pequenos conflitos

Nome da criança: C



Idade da criança: 4 anos

Data da situação: 05.04.11

Data do comentário: 05.04.11

Escolha realizada por: Estagiária Helena



Comentário da Estagiária: O C após fazer um desenho que me quis oferecer, começou por escrever o meu nome e disse-me “Helena, estou a fazer o teu nome” quando olhei o C tinha começado por escrever um i, que facilmente se percebe que é pela associação do som “he” à letra i. No entanto, expliquei-lhe que o meu nome não começava por i e ele pediu-me que lhe ditasse as letras do meu nome, sem qualquer ajuda, ele foi capaz de escrever cada uma delas. Escolhi este registo pela capacidade do C em associar os fonemas aos grafemas e pelo conhecimento de todas as letras do abecedário.

Comentário da Criança: Gosto muito de ti porque disseste isso. E gostei muito porque eu consegui escrever as letras e tu disseste que gostavas muito do meu desenho.

Indicadores de Desenvolvimento Presentes:

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- A criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano
- A criança sabe onde começa e acaba uma palavra
- A criança sabe isolar uma letra
- A criança conhece todas as letras do alfabeto
- A criança escreve o seu nome e de outras pessoas por imitação ou ditado
- A criança utiliza diversos instrumentos de escrita (lápiz, caneta, marcador...)

Área da Formação Pessoal e Social

- A criança expressa sentimentos através do desenho
- A criança constrói relações com os adultos
- A criança manifesta atitudes de carinho com os outros
- A criança preocupa-se em demonstrar afecto pelos outros

Domínio da Expressão Plástica

- A criança representa vivências individuais através do desenho

Possíveis propostas de intervenção:

Dado o gosto do C pela escrita, poder-se-á incentivar cada vez mais esta criança para a aprendizagem de novas palavras. Assim, algumas actividades que promovam a aprendizagem da escrita de novas palavras seria uma boa opção.

ANEXO XXXVII – GRELHAS CRIADAS PARA FACILITAR A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS

Áreas de Conteúdo /Crianças	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Área do Conhecimento do Mundo	✓	✓					✓				✓	✓				✓				✓
Área da Formação Pessoal e Social			✓	✓					✓		✓			✓	✓		✓			
Domínio da Expressão Plástica						✓	✓	✓	✓					✓				✓		
Domínio da Expressão Motora				✓	✓				✓							✓			✓	
Domínio da Expressão Musical		✓								✓		✓		✓			✓			
Domínio da Expressão Dramática				✓							✓				✓					
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	✓					✓	✓	✓				✓	✓	✓			✓		✓	
Domínio da Matemática			✓		✓			✓											✓	
Tecnologias de Informação e Comunicação	✓						✓						✓							✓

CRIANÇA	O QUE OBSERVAR?
B	
C	
D	
E	
F	

Esta tabela foi sendo preenchida a partir do momento em que dei início à elaboração de portfolios. É de salientar que é muito útil para ajudar o educador a centrar a sua observação em comportamentos que são necessários reforçar ou que ainda não foram registados. De facto, através do reforço de comportamentos positivos consegue-se alterações bastante significativas.

ANEXO XXXVIII – INSTRUMENTOS INSERIDOS NA SALA



Quadro de Tarefas 1



Quadro de registo de frequência de áreas 1



Caixa com as fotografias de cada área 1



Quadro de registo de frequência de áreas 2

ANEXO XXXIX – PROJECTO LÚDICO : “CABELEIREIRO E SUPERMERCADO”

Justificação do tema do projecto “Supermercado/Cabeleireiro”

Na sala dos 4 anos, surgiu um grande interesse por parte das crianças relativamente ao tema “Supermercado”, pois têm vindo a investigar de onde vêm determinados alimentos, nomeadamente leite e pão. Efectivamente, quase todas as crianças respondiam a esta pergunta de imediato, dizendo que esses alimentos provinham do supermercado. No entanto, mesmo após investigarem de onde surge o pão e o leite, continuaram a ter enorme interesse pelo supermercado, pois em ambos os processos os alimentos são vendidos nestas superfícies. Paralelamente, também existe um enorme interesse por este tema, na medida em que é algo que as crianças gostam de fazer, pois registei vários comentários de crianças a dizerem “gosto muito de ir ao pingo doce com a minha mãe”. De facto, grande parte das crianças refere nas novidades de Segunda-Feira que foi ao supermercado com os pais. Sendo assim, grande parte do interesse das crianças por este tema adveio destes dois aspectos: o estudo do projecto e o gosto por ir às compras.

Relativamente ao cabeleireiro, o interesse surgiu essencialmente pelo facto de uma das crianças perguntar insistentemente quando poderia levar vernizes para a sala. Após perceber que havia interesse também por outras crianças, no dia 16 de Fevereiro, decidi levar três vernizes. Deste modo, na parte da manhã estive a pintar as unhas a todas as meninas e várias referiram “Isto parece um cabeleireiro”. Na mesma tarde desse dia, enquanto estávamos todos sentados na manta, surgiu de novo o tema do supermercado e uma das crianças referiu que os vernizes também se encontravam à venda nos supermercados. Foi neste acolhimento que se falou com as crianças sobre os seus interesses sobre estes dois temas, após referirem o quanto gostavam de frequentar o supermercado e o cabeleireiro. Para isso, foi questionado às crianças o que gostariam de fazer relativamente a esses temas e o que gostariam de ter na sala para as suas brincadeiras. As respostas às questões foram todas semelhantes (dando exemplos de objectos existentes no

supermercado/cabeleireiro) e após duas crianças referirem que queriam ter um supermercado e um cabeleireiro (“Helena era muito giro termos um supermercado para ir às compras”, “E um cabeleireiro para poder por pintura de olhos, e pintar as unhas”), as participações e sugestões aumentarem exponencialmente, pois todos quiseram dar opiniões de materiais que queriam ter na sala. Nesse mesmo dia, eu, a educadora Sandra e a auxiliar da acção educativa, decidimos modificar a sala de modo a ter espaço para as duas novas áreas. No dia seguinte, procedemos ao registo através de recorte de imagens em várias revistas.

Estando o tema seleccionado e registado partiremos então para as diferentes fases do projecto, dando início ao mesmo, com vista a uma reflexão progressiva dos conhecimentos já existentes e dos que se pretendem obter, lançando-nos assim para a construção de uma estrutura de trabalho interessante, atractiva, estimulante, integradora e significativa que envolva plenamente os interesses e participações das crianças, esperando obter um óptimo resultado.

Justificação científica de cada item do projecto:

O que é: Cabeleireiro – “Estabelecimento comercial onde profissionais se dedicam a cortar, pentear e tratar os cabelos de clientes, e onde geralmente estão disponíveis outros cuidados de beleza” (Porto Editora, 2001:96)

Supermercado – “Estabelecimento de venda de produtos alimentares e outros artigos de uso corrente expostos de forma sistemática, onde os clientes se servem por si.” (Porto Editora, 2001:471)

O que possui: Cabeleireiro – Profissionais especializados, produtos para cabelo, secadores, escovas, mobiliário próprio (cadeiras, lavatórios, espelhos, secadores de pé,...) e caixa registadora. **Supermercado** – Produtos alimentares, Brinquedos, Electrodomésticos, Produtos de Jardim, caixas registadoras, empregados.

O que construir: (como fazer, com que materiais, como transformar a sala):

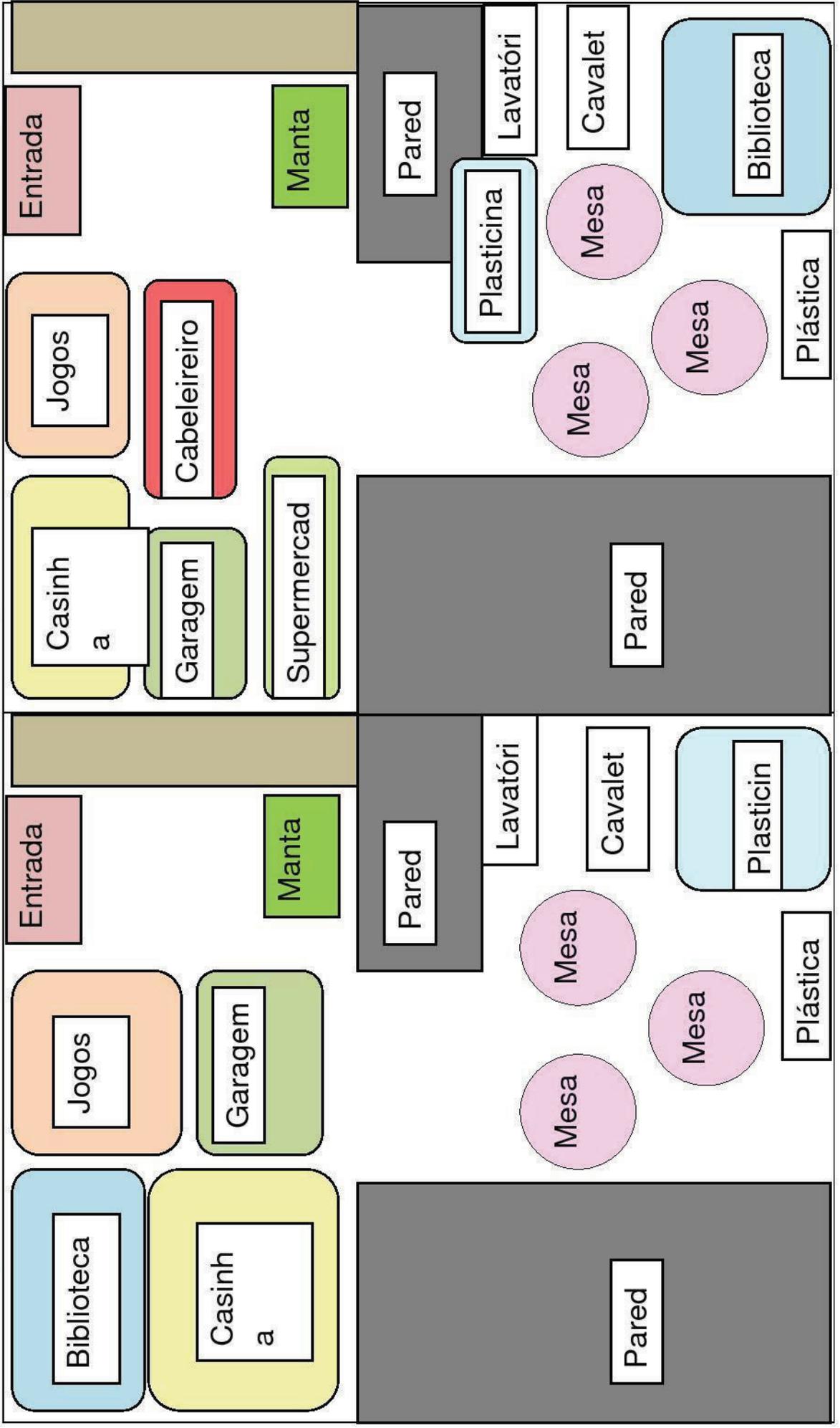
Para que haja uma maior proximidade da realidade, será essencial construir materiais e alterar a sala, de modo a que se transforme num espaço idêntico a um supermercado e um cabeleireiro. Assim, será necessário construir: para o supermercado (balcões, passadeira preta onde passam os alimentos, prateleiras, alimentos, caixa registadora, caixa para colocar sacos plásticos) e para o cabeleireiro (lavatórios, chuveiro, caixa de revistas, caixa registadora). No entanto, há outros materiais que as crianças ficaram responsáveis de adquirir. É de referir que todos os materiais bem como o que foi salientado que se irá construir foi referido pelas crianças. Como recursos materiais para as construções serão utilizados, essencialmente, materiais reciclados, para que as crianças se familiarizem e consciencializem cada vez mais com a importância da reciclagem. De modo paralelo, materiais reciclados faz com que as crianças tenham que desenvolver a sua criatividade e sejam obrigadas a reflectir sobre o modo como poderá ser efectuado o que querem construir. No entanto, são as crianças que referem que materiais podem ser utilizados, para que depois possam obter conclusões através da experimentação.

Para que todos estes materiais sejam inseridos na sala, é necessário proceder a alterações para que possam existir estas duas novas áreas da sala. Assim, procedeu-se a uma alteração que poderá ser comprovada através da comparação entre a planta da sala antiga com a actual:

Planta da Sala

Antes

Depois



O que podemos aprender:o projecto de sala contribui com diversos objectivosgerais de aprendizagem tais como:

- Contribuir para a socialização e cooperação;
- Proporcionar às crianças o contacto com o exterior;
- Contribuir para a vivencia do jogo simbólico através de situações concretas;
- Fomentar a imaginação e criatividade;
- Desenvolver a auto – estima;
- Educar para a vida;

Como implicar os pais:

Um dos objectivos da educação de infância assenta em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (Ministério da Educação, 1997:22). Efectivamente, uma participação activa da família na sala promove benefícios enormes para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, os pais devem participar de forma activa no projecto, nomeadamente na realização de pesquisas com as crianças (que promovem momentos em família de troca de conhecimentos e partilhas), na recolha de materiais, podem ainda deslocar-se à sala para ajudar na realização de alguns dos materiais, seria interessante contarem histórias ou ensinarem canções relacionadas com o projecto. É ainda de máxima importância referir que irá ser realizada uma visita a um cabeleireiro de uma mãe da sala que se disponibilizou para nos receber com muito agrado.

Posto isto, e tendo em conta que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”(Ministério da Educação, 1997:43), é, então, fulcral que os pais compreendam o trabalho que está a ser desenvolvido na sala, para o conseguirem acompanhar e auxiliar, de modo a uma maior contribuição de descobertas e conhecimentos.

Que visitas realizar:

Para que as crianças possam observar de forma mais atenta e intencional estas duas realidades, serão realizadas duas visitas, uma ao cabeleireiro e outra a um supermercado. Com estas visitas pretende-se que as crianças comparem as novas áreas da sala com estes dois locais para que reflectam sobre o que falta construir e quais são as semelhanças e diferenças.

Fase 1: Definição do problema:

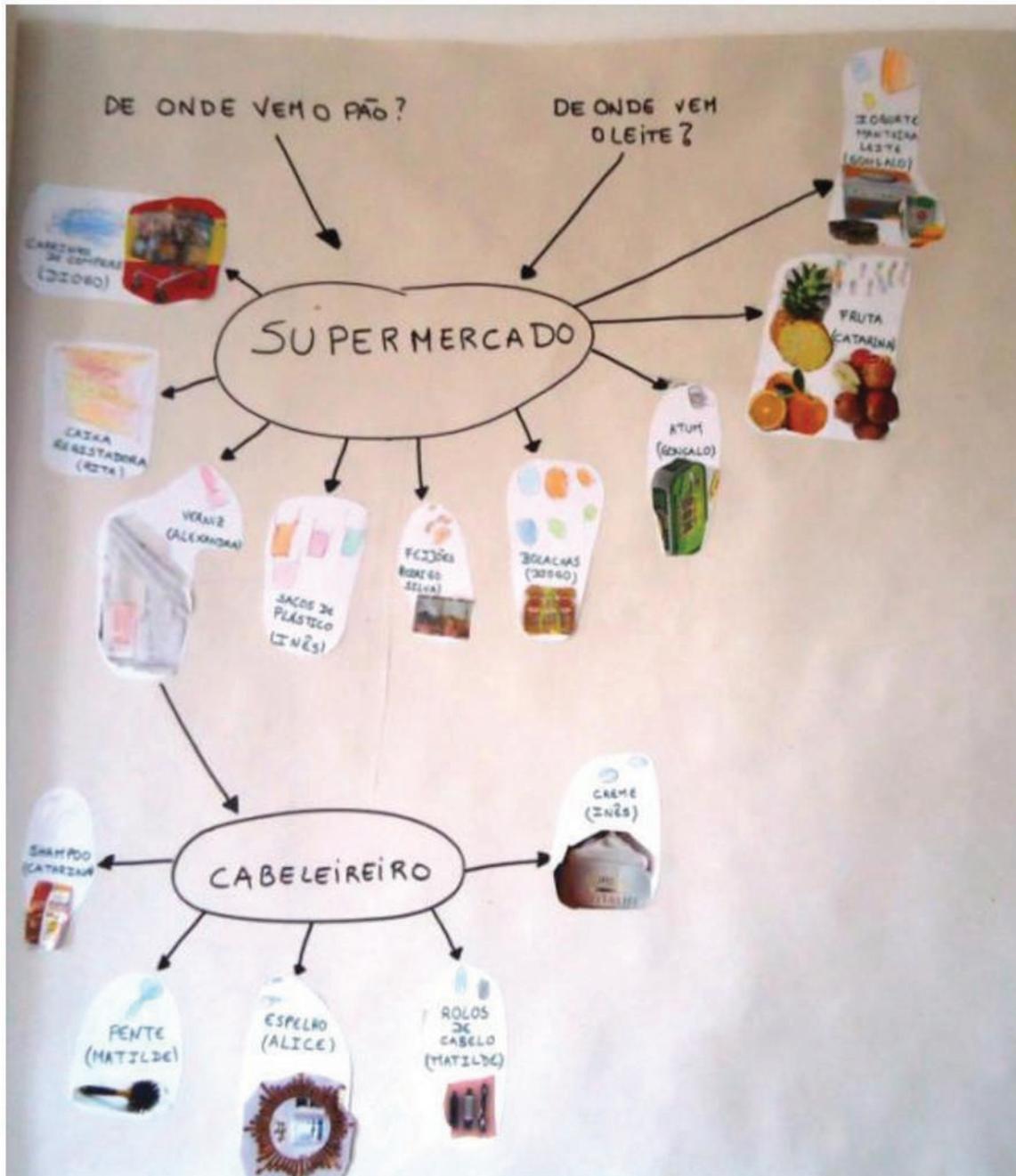
O modo como surgiu o problema está justificado no início deste registo na parte “justificação do tema do projecto”.

Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho:

Este projecto tem como maior finalidade responder aos interesses e necessidades do grupo, por isso, é um projecto das crianças e para as crianças, o que faz com que elas sejam o elemento essencial para as planificações, uma vez que vão ser elas a planificar o que irá ser realizado. Sendo assim, este projecto lúdico irá ser organizado através de planificações que irão ajudar a realizar todas as etapas do mesmo. Mas, como já foi referido anteriormente, para que este projecto decorra com sucesso, será necessária a inteira colaboração e participação de todos, desde a equipa pedagógica, pais e comunidade.

Quanto às planificações realizadas pelas crianças, estas são realizadas através de teias expostas nas paredes da sala, para que seja possível as crianças reflectirem sobre o que está a ser efectuado e o que está por realizar. Sendo assim, as teias são realizadas em conjunto com as crianças e através

de imagens para que haja uma maior facilidade de leitura. Exemplo de uma teia:



Registo do projecto em teia 1

Como?

Atendendo às perguntas e interesses das crianças, serão proporcionados momentos de pesquisa e informação, para isso será necessário explorar livros, pesquisas na internet, realizar actividades lúdicas, contar histórias, entre outras actividades que permitam que os conhecimentos sejam descobertos pelas crianças e não dada a informação de forma transmissiva sem qualquer motivação para as crianças.

Com quem?

Este projecto envolve o grupo de crianças, a equipa pedagógica de sala, os pais e a comunidade.

Com o quê?

Os materiais devem ser sugeridos pelas crianças, tais como os elementos que estas pretendem obter. Os materiais são registados antes de cada actividade ser concretizada para que depois as crianças possam obter conclusões sobre os materiais que eram adequados e os que não.

Áreas de conteúdo e estratégias de propostas:

Área de Formação Pessoal e Social:

- Elaboração de regras para utilização das novas áreas;
- Criação de jogos de memória;
- Discussão de propostas em grupo;

- Reuniões em grande grupo que permitem desenvolver competências como: esperar a sua vez de falar, respeitar opiniões diferentes da sua;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora:

- Criação de jogos de organização espacial
- Jogos de estátua – manter o equilíbrio
- Criação de coreografias de algumas músicas relacionadas com o tema
- Desenhos sobre a temática;
- Realização de sessões motoras motivadas pelo tema;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática:

- Jogos de mímica onde terão que proceder aos gestos que correspondem aos das profissões de cabeleireira e das profissões presentes no supermercado (padeiro, talhante, balcão, etc);
- Dramatizações de histórias;
- Práticas de faz-de-conta espontâneas e orientadas;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica:

- Utilização de diferentes técnicas para construção de materiais;
- Actividades de modelagem, pintura;
- Desenhos livres sobre o tema
- Decoração da sala;
- Utilização de materiais de desperdício;
- Elaboração de livros;
- Registo das saídas

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical

- Canções relacionadas com o tema;
- Identificação de sons presentes no supermercado e no cabeleireiro;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem

à Escrita:

- Contacto com diferentes registos;
- Poemas, lengalengas e rimas relacionados com o tema;
- Descrição e leitura de imagens;
- Utilização de enciclopédias para adquirir conhecimentos;
- Momentos de partilha sobre os conhecimentos adquiridos;
- Dinamização de histórias;
- Reconto de histórias;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática:

- Realização de actividades que envolvam noções do espaço;
- Formação de seqüências;
- Seriação dos materiais presentes, para elaboração de conjuntos; (exemplo – rolos do cabeleireiro, materiais do supermercado – para organização dos mesmos)
- Trabalhar conceitos de : ao lado de, em cima de, em baixo de, em frente de...
- Registos de quantidades;

Área de Conhecimento do Mundo:

- Visitas ao exterior;
- Utilização de meios de consulta;
- Realização de pesquisas;
- Histórias

Tecnologias da Informação e Comunicação:

- Utilização do computador para dinamizar histórias, pesquisas e visualizações de filmes;

- Utilização do data show;

Tipo de registos para cada etapa do projecto:

- Utilização de fotografias com comentários das crianças;
- Registo em teia com o que queremos construir;
- Registo de materiais com exemplos de materiais a ser utilizados,
- Quadros de investigação;
- Livros de pesquisas onde juntamos a informação adquirida;
- Registos de vídeo;
- Registo de voz;

Fase 3: execução/realização:

Nesta fase, as crianças partem para o processo do trabalho, que consiste em registar, seleccionar informação, organizar essa mesma informação, de modo a aprofundarem os seus conhecimentos. De modo paralelo, vão surgindo novas questões às quais as crianças devem conseguir procurar/encontrar respostas. No entanto, para isso, os adultos terão que auxiliar neste processo como orientadores, ajudando as crianças a estabelecer pontos de situação, intervindo assim com a finalidade de apoiar e enriquecer o processo.

1ª Etapa: Registo do que as crianças queriam para as novas áreas

Inicialmente começou-se por registar o que as crianças gostavam de ter nas duas novas áreas da sala e procedeu-se logo à mudança do espaço.

2ª Etapa: Construção dos materiais

Em grande grupo após decidirem o que queriam construir, ficou decidido, por votação, que se iniciaria a construção da caixa registadora do

supermercado, seguindo-se a passadeira preta onde passam os produtos e por último as caixas para as prateleiras.

Caixa registadora

Em grande grupo reflectimos como iríamos construir a caixa, após visualizarmos várias imagens reais de caixas registadoras. As crianças deram como sugestões papelão e outras caixas de cartão, para realizar a caixa em si. Sugeriram ainda que teria que haver uma gaveta com dinheiro lá dentro. Para os números disseram que tínhamos que fazer “bolinhas” dando sugestões de tampas de garrafas. Assim, procedemos à realização da caixa utilizando caixas de cartão e para os números não se chegou a utilizar tampas de garrafas, pois as crianças não conseguiram colar e chegaram à conclusão que teriam que utilizar outro material. A solução encontrada foi utilizar rolhas de cortiça.



Pintura da Caixa



Ecrã com o total a pagar



Números/Botões



Caixa registadora - final

Dinheiro

O facto de as crianças quererem ter dinheiro na sala, permitiu trabalhar algumas noções, em relação à diferença de valor entre notas e moedas. Inicialmente, o grupo adquiria mais valor consoante o tamanho, mas depois perceberam que o facto de uma moeda ser maior que outra, não significa que valha mais. Para ser decidido como se iria realizar o dinheiro, reunimo-nos em grande grupo e as crianças sugeriram levar dinheiro real ou então serem elas próprias a desenhar, no entanto, após debatermos estas duas soluções percebermos que seria muito difícil desenhar o dinheiro e que não poderíamos brincar com dinheiro real, pois poderia estragar-se. Assim, ficou decidido que se imprimiriam imagens reais de dinheiro, que depois as crianças teriam que colar em cartão e, posteriormente, plastificar. Desta actividade, saliento que houve uma grande dificuldade em recortar as moedas e o papel autocolante.



Recorte de notas



Dinheiro final

Construção da passadeira preta

Após reunirmos uma vez mais, decidiu-se com que cor se pintaria a caixa, por maioria, e de seguida, enquanto procurávamos decidir como iríamos fazer a passadeira preta, a criança N propôs colocar um papel preto em cima para simbolizar a passadeira e a criança C sugeriu pintarmos de preto. Assim, perguntamos a cada criança o que achava melhor e decidiu-se que se iria colar um papel preto. Posto isto, procedeu-se à realização da caixa, pintando uma

grande caixa de cartão revestida de papel de cenário e utilizando papel autocolante para colar a passadeira.



Pintura da passadeira



Passadeira final

Construção das prateleiras de arrumos para o supermercado

Por sugestão da criança H e concordância das restantes optou-se por se utilizar diversos caixotes que seriam pendurados nas paredes. As cores dos mesmos foram também decididas pelas crianças.



Pintura das caixas



Caixas final

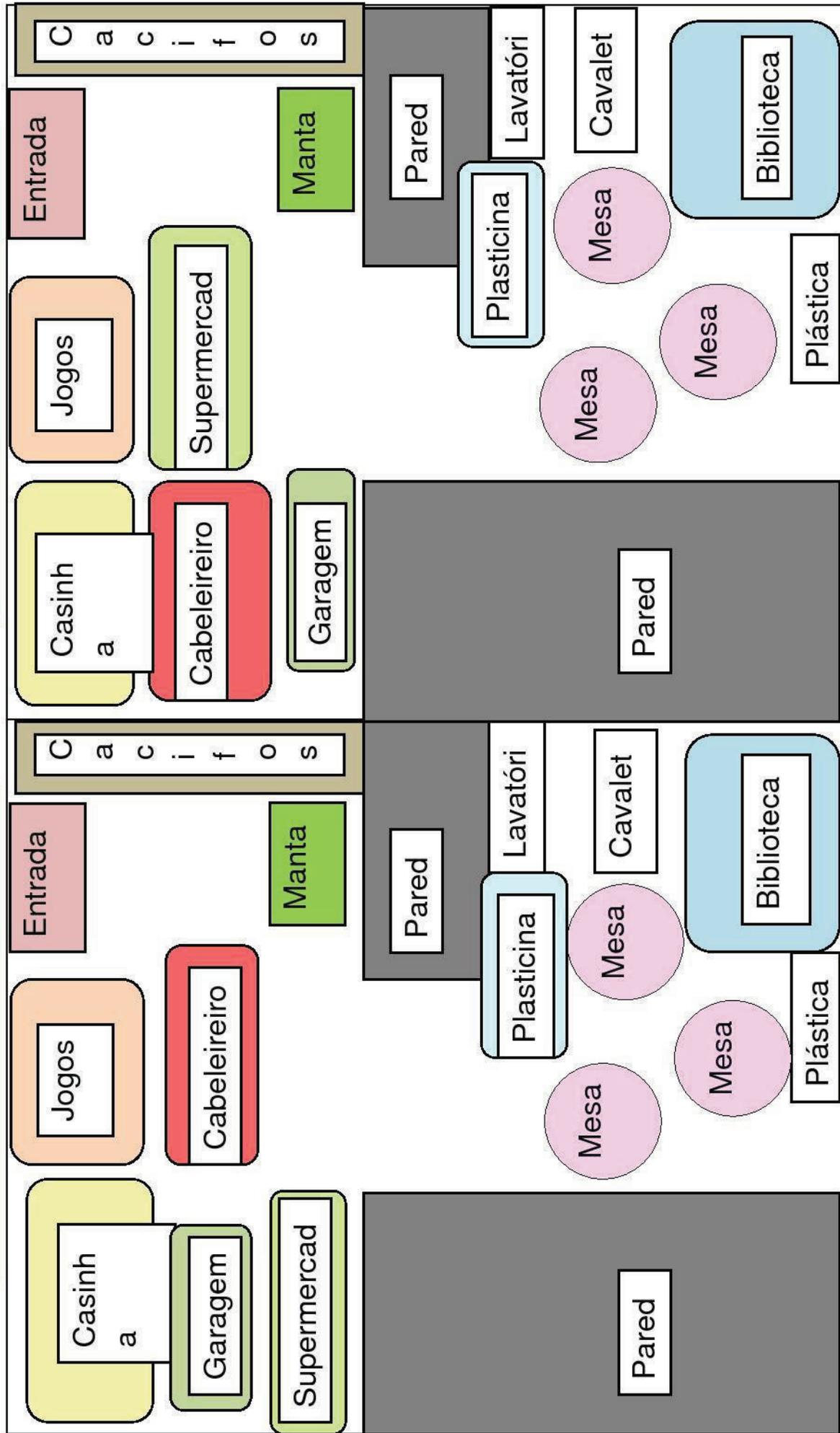
3ª Etapa: Nova modificação da sala

Após percebermos que a área do supermercado estava bastante apertada, procedeu-se a uma nova planta da sala:

Planta da Sala

Antes

Depois





Supermercado - Antes



Supermercado - Depois

4ª Etapa: Que nome vamos dar ao nosso Supermercado?

Após ser colocada esta questão às crianças, todas elas sugeriram um nome. Um aspecto a salientar é que todos os nomes sugeridos são de supermercados já existentes, no entanto, não foi surpresa, visto que nas suas brincadeiras diziam sempre “vamos ao pingo doce?” ou “eu vou ao continente comprar batatas para o jantar”. De seguida, cada criança votou nos nomes propostos e, posteriormente, procedeu-se à realização de um gráfico com essa mesma votação. Para isso, cada criança recortou a sua foto e colocou no nome em que tinha votado.



Realização do gráfico



Gráfico final

5ª Etapa: Visita de um pai à sala

Visita de um pai à escola:

O Pai da criança J deslocou-se à nossa sala, pois como é técnico de Multibanco cedeu-nos duas máquinas de pagamento portátil de multibanco e ainda vários cartões de crédito (25 cartões). A experiência foi muito útil, pois todas as crianças ficaram muito entusiasmadas e ansiosas por utilizarem os seus cartões. De facto foi possível registar brincadeiras posteriores de crianças a dizerem “vou pagar com o cartão, tenho muito dinheiro no banco”.

6ª Etapa: Arrumação de materiais

Como vamos arrumar os materiais? Classificar, seriar e formar conjuntos:

Esta actividade surpreendeu-me pelo facto de as crianças terem tido bastante facilidade em agrupar os materiais. Exemplo disso foi a criança D que ao agrupar os iogurtes sugeriu “Podemos juntar os iogurtes de beber por vários sabores e tamanhos, ou seja, grandes, pequenos e médios”.



Formar conjuntos com os iogurtes



Arrumação final dos iogurtes

Etiquetagem de materiais:

De modo a facilitar a arrumação dos materiais por parte das crianças, procedeu-se a uma etiquetagem dos mesmos.

7ª Etapa: Visita ao Cabeleireiro

Esta visita foi de enorme importância, em primeiro lugar por ser ao cabeleireiro da mãe de uma das crianças da sala, mas essencialmente pelo facto de fazer com que as crianças percebessem o que faltava no nosso cabeleireiro da sala. Pois inicialmente, só sugeriram que o nosso cabeleireiro tivesse: shampo, pentes, espelho, pinturas, rolos de cabelo e cremes. Assim, após a visita foi feito um novo registo na teia do projecto, onde através de imagens reais as crianças registaram o que faltava e o que queriam construir no nosso cabeleireiro.



Cabeleireiro antes



Cabeleireiro depois

*ANEXO XL – DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA GARAGEM
(ANTES/DEPOIS)*



GARAGEM - ANTES 1



GARAGEM - DEPOIS 1

ANEXO XLI – REDE CURRICULAR

ANEXO XLII – EXEMPLO DE UMA REFLEXÃO: “O CASTIGO EDUCA?”

O castigo educa?

Esta reflexão surge da necessidade de encontrar soluções para algumas atitudes de três crianças que, diariamente, perturbam o bom funcionamento das actividades. Nesse sentido, interessa começar por analisar os tipos de comportamento, para de seguida tentar perceber o porquê de tais comportamentos de modo a conseguir encontrar as melhores soluções.

Relativamente às três crianças (N, G, A) em questão, só a criança N é acompanhada por uma educadora do ensino especial. Os comportamentos desta criança são essencialmente: agressividade com outras crianças, abuso de autoridade, negação de afectos e comportamentos obsessivos/compulsivos. Quanto à criança G, o seu essencial problema é a enorme dificuldade de se manter sossegado e calado por períodos, mesmo que mínimos, de tempo. Por último, a criança A revela-se bastante agressiva com as restantes crianças e com o adulto, não demonstrando qualquer tipo de afecto. Paralelamente, provoca constantemente os adultos mesmo que saiba que isso a pode levar a ser castigada. Após esta análise, as crianças N e A podem considerar-se como crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante, na medida em que “não dão atenção às directivas dos adultos, são abertamente desafiantes e, se pressionadas, são passíveis de se tornarem agressivas.” (Hall, 2008:10) (Para melhor compreender as atitudes destas crianças, ver o anexo que se segue a esta reflexão com registos de observação das mesmas).

Posto isto, importa contextualizar a situação familiar de cada criança, de modo a perceber se isso pode ter ou não influência nos seus comportamentos, pois “As investigações conduzidas evidenciaram, de forma convincente, que os progenitores que constituem agregados monoparentais têm mais probabilidade de apresentarem práticas educativas duras e inconsistentes e os respectivos filhos têm maior probabilidade de serem insubordinados, desafiantes e agressivos.” (Hall, 2008:11) De facto, apenas a criança A (mais agressiva) tem pais divorciados desde o seu nascimento, sendo que o pai já reconstituiu família, tendo até uma meia-irmã que apenas

faz diferença de meses da sua idade. Este factor contribui em grande medida para os comportamentos desta criança, na medida em que percebe que a sua situação familiar não é a mais normal (por comentários e relatos de outras crianças) e ainda pela agravante de passar uns dias da semana com o pai e outros com a mãe, o que leva a que nunca tenha regras bem definidas, pois as regras são diferentes em ambas as casas. Efectivamente, alguns dos comportamentos/sentimentos mais comuns das crianças dos 2 aos 5 anos que têm pais separados são, segundo Ribeiro (2007:135), as seguintes: comportamentos agressivos; irritabilidade e zanga; desejo de muita aprovação; grande baixa de estima; medo de ser abandonado e egocentrismo. Sendo assim, importa definir qual o papel da escola nestes casos, “porque a criança passa aí a grande parte do seu tempo, é um lugar privilegiado nestes tempos difíceis. Assim, não só a personalidade e actuação do professor, como também a política seguida por este, pode ter um impacto muito importante sobre estas crianças, durante este período grave e desorientado da sua vida.” (Ribeiro, 2007:108)

Sendo assim, torna-se fulcral que a escola ajude a criança a reduzir a sua ansiedade; a compreender melhor a sua situação; a expressar os seus sentimentos; a socializar, partilhar experiências; a aumentar a sua capacidade de fazer face à frustração e ajudar a lidar com os seus sentimentos negativos.

Serão os castigos uma boa solução para estes comportamentos? Geralmente, estes são utilizados como forma de prevenir que as crianças voltem a repetir determinado comportamento. No entanto, nestas crianças “a maior parte do seu comportamento inadequado advém ou de um impulso, portanto algo não premeditado, ou de uma tal intensidade emotiva que a explosão que tem lugar está fora do seu controlo consciente. Em qualquer dos casos, castigar o comportamento não ajuda a alterá-lo. O castigo é igualmente problemático para as crianças cuja personalidade é marcadamente de oposição porque frequentemente estão dispostas a, de forma desafiante, absorver os castigos severos em vez de “cederem””. (Hall, 2008:33) (De facto, muitas vezes quando um dos adultos diz à criança A “se voltas a fazer isso ficas já de castigo”, esta criança faz de imediato a atitude que não é permitida, ficando de castigo, pois “quando as crianças com comportamentos de oposição detectam o mínimo sinal de desaprovação, de imediato se mostram

desafiantes.”). (Hall, 2008:56) Sendo assim, conclui-se que “devemos entender o castigo como último recurso.” (Martínez, 1993:58), pois “para serem eficazes junto das crianças com comportamentos de oposição, os educadores têm que gerir os comportamentos problemáticos sem recorrerem ao castigo.” (Hall, 2008:164)

Estratégias

Em relação à criança G, “Uma criança com problemas no campo de atenção, não deve estar sentada na proximidade de estímulos que a distraiam. Necessita de estar sentada longe do aquário, da janela e da porta que dá para o corredor, para que esses estímulos não atraiam a sua atenção” (Hall, 2008:41) (Efectivamente, a criança G quando se senta na roda perto da área do Supermercado, acaba por se afastar da roda, começando a interagir com os materiais dessa área, o mesmo acontece quando se senta perto da área da Garagem). Sendo assim, torna-se pertinente definir o lugar onde esta criança se deve sentar na roda.

Relativamente ao cumprimento de regras de sala, no que se refere às três crianças em causa, principalmente da criança A, “apenas uma solução é possível. Algumas regras da sala de aula – as que são concebidas para promover as competências sociais – têm de ser ultrapassadas, no caso das crianças com comportamentos de oposição que se mostram desafiantes ou impulsivas. As regras devem ser substituídas por outras que reflectem a necessidade de proteger as pessoas de prejuízos físicos, prevenir a destruição de propriedade e manter o ambiente de ensino funcional. Estes conceitos necessitam de ser apresentados em termos que a criança possa compreender e não devem ser mais de quatro.” (Hall, 2008:70). Sendo assim, importa reflectir com cada uma das crianças que aspectos são proibidos na sala, pois segundo este autor, as crianças irão enumerar aspectos como “não bater, não estragar material...”. Após realizar essa reflexão com a criança, o educador deverá manter-se como orientador da criança no cumprimento dessas mesmas regras.

De modo paralelo, importa introduzir nas actividades semanais, jogos competitivos, já que, “um jogo competitivo é um veículo para ensinar à criança

que muitas interações são reguladas por regras que têm de ser seguidas, que envolvem tomar e dar a vez e que alguém perde. A criança tem duas lições a aprender. Uma é como aceitar a derrota. Isso é mais fácil de conseguir através da modelação. (...) No processo a criança aprende a segunda lição: quando se compete, a questão não é quem ganha nem quem perde. Em vez disso, muitas vezes sentamo-nos juntos para jogar para podermos apreciar a companhia uns dos outros, e construir algumas memórias e momentos divertidos, que mais tarde, podem ser partilhados.” (Hall, 2008: 153/154)

Sendo assim, compete ao educador um papel mais ativo junto destas crianças, atendendo sempre ao perfil que as mesmas apresentam e, embora por vezes pareça difícil lidar com as situações, ciente da sua função de educador e não de mero agente que faz das crianças “cumpridoras de regras”. As exceções existem e é com elas que aprendemos a ser mais e melhor formadores, lutando sempre pelo desenvolvimento máximo e correto das crianças com quem trabalhamos e que, no futuro, iremos querer saber alunos capazes e competentes.

Bibliografia

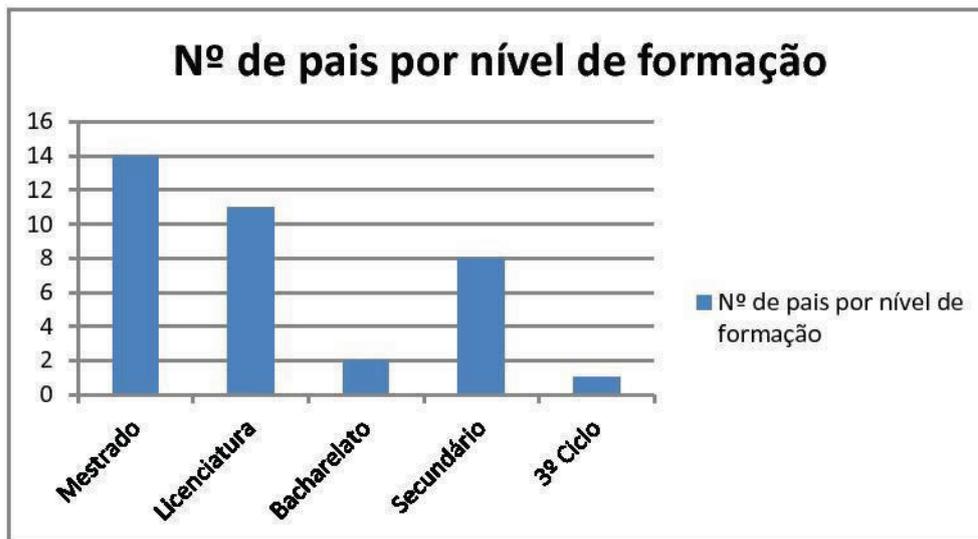
- MARTÍNEZ, Baudilio, (1993), *Os castigos na educação*, Porto, Coleção Crescer, Porto Editora
- RIBEIRO, Maria, (2007), *As crianças e o Divórcio – O diário de Ana*, Lisboa, Editorial Presença
- HALL, Philip, (2008), *“Educar Crianças com Problemas de Comportamento”*, Porto, Coleção Educação Especial, Porto Editora

**ANEXO XLIII – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INDIVIDUAIS DE CADA
ALUNO (1ºCiclo)**

Aluno	PARENTESCO	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	NASCIMENTO	IDADE DA GRAVIDEZ	ESTADO CIVIL
C	Pai	Mestrado	Engenheiro	20-05-1970		Casado
C	Mãe	Mestrado	Advogada	16-12-1975	31	Casado
E	Pai	12ºano	Chefe Regional vendas	21-10-1964		Casado
E	Mãe	Mestrado	Serviço Social	01-08-1970	36	Casado
D	Pai	12º ano	Empresário	19-09-1980		Casado
D	Mãe	12º ano	Empresária	04-03-1982	24	Casado
Q	Pai	12º ano	Gestor de Stocks	24-02-1973		Casado
Q	Mãe	Mestrado	Notária	21-08-1971	35	Casado
N	Pai	Licenciatura	Arquiteto	27-08-1970		Casado
N	Mãe	Licenciatura	Gestora de Empresas	13-11-1974	32	Casado
R	Pai	12º ano	Desempregado	30-06-1971		Casado
R	Mãe	12º ano	Assistente de Contabilidade	08-03-1975	31	Casado
S	Pai	12º ano	Empresário	26-11-1968		Casado
S	Mãe	Mestrado	Advogada	20-04-1971	35	Casado
P	Pai	Licenciatura	Supervisor	03-04-1963		Casado
P	Mãe	Mestrado	Bancária	12-08-1966	40	Casado
F	Pai	Mestrado	Economista	03-12-1969		Casado
F	Mãe	Mestrado	Arquiteta	27-08-1971	35	Casado
G	Pai	Mestrado	Auditor	03-09-1973		Casado
G	Mãe	Mestrado	Enfermeira	25-04-1973	33	Casado
Z	Pai	Mestrado	Bancário	03-10-1978		Casado
Z	Mãe	Mestrado	Professora	03-10-1981	25	Casado
L	Pai	Mestrado	Empresário	25-08-1971		Casado
L	Mãe	Mestrado	Bancária	17-11-1971	35	Casado
Y	Pai	Licenciatura	Engenheiro	09-12-1967		Casado
Y	Mãe	Licenciatura	Direção regional agrícola	16-02-1970	36	Casado
T	Pai	Licenciatura	Engenheiro	24-02-1971		Casado
T	Mãe	Licenciatura	Bancária	13-02-1971	35	Casado
H	Pai	Bacharelato	Engenheiro	13-02-1971		Casado
H	Mãe	Bacharelato	Advogada	11-05-1973	33	Casado
V	Pai	Licenciatura	Engenheiro	24-02-1974		Casado
V	Mãe	Licenciatura	Professora	12-02-1978	28	Casado

A	Pai	12º ano	Gerente de recursos humanos	07-02-1972		Casado
A	Mãe	Licenciatura	Empresária	11-09-1972	34	Casado
B	Pai	10º ano	Empresário	05-07-1964		Casado
B	Mãe	Licenciatura	Funcionária judicial	16-01-1970	36	Casado

Procedendo a análise das habilitações académicas dos pais dos alunos em questão é possível obter os seguintes dados:



Mediana 17,00

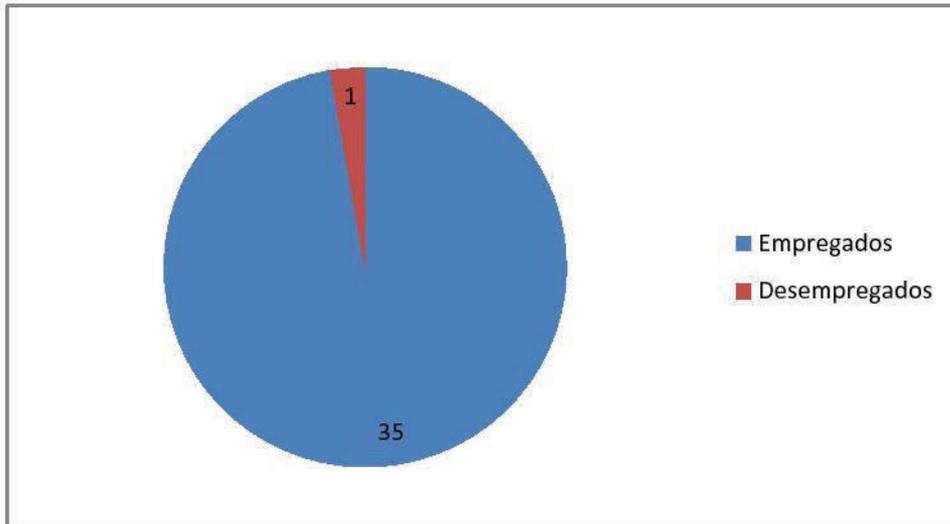
Média 16,36111111

Máximo 19

Mínimo 10

Através do gráfico, facilmente se depreende que o nível de formação que mais pais possuem é o mestrado, sendo que apenas um dos pais possui o 3º Ciclo.

Quanto ao facto da empregabilidade, ao analisar o seguinte gráfico depreende-se que apenas 1 dos pais se encontra desempregado:



No que concerne ao estado civil, todos os pais se encontram casados, não havendo nenhuma situação de divórcio.

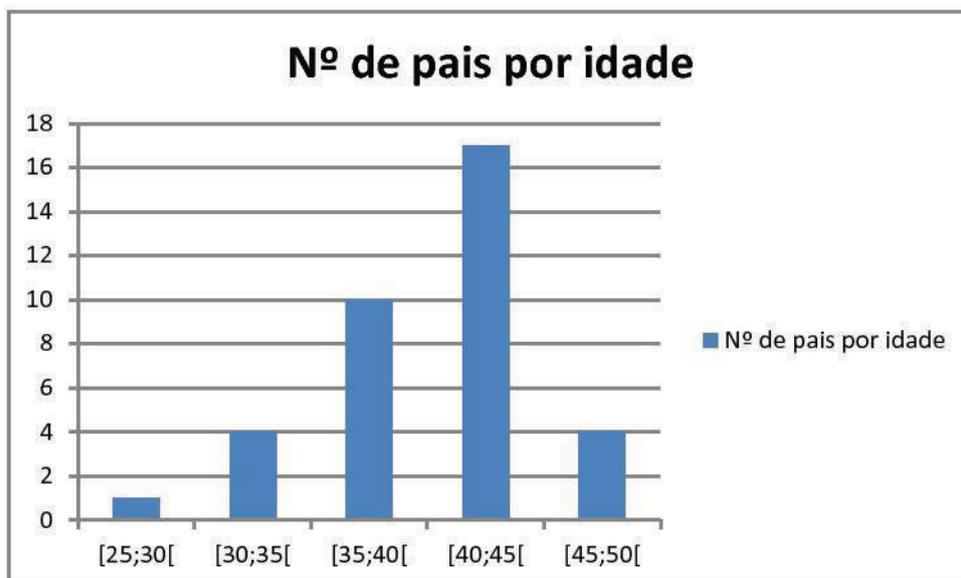
No que diz respeito à idade dos pais obteve-se os seguintes dados:

Mediana 40,00

Média 39,28

Máximo 48

Mínimo 29



Este facto é interessante, pois os pais variam de idades desde os 29 aos 48 anos. No entanto, em média têm 39 anos.

ANEXO XLIV- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

1- Atendendo a que se encontra a lecionar uma turma de 1º ano, gostaríamos de lhe perguntar se costuma ter algum tipo de reunião ou troca de informação com as educadoras de infância que estiveram com os seus alunos.

R: É fundamental que esta relação exista e se pratique de uma forma constante, coerente e numa lógica sequencial e de articulação entre ciclos.

2- Quais considera serem as melhores características para se ser um bom professor do 1º ciclo?

R: Um professor deve acima de tudo manter uma relação de cordialidade com os seus alunos, pautando-se pelo respeito e pelo exemplo no que toca ao cumprimento de tarefas e atitudes. É importante manter o equilíbrio entre a confiança que depositamos nas capacidades de cada um deles e ao mesmo tempo na exigência no que compete à postura no contexto de sala de aula. Considero muito importante valorizar os alunos pelo esforço que realizam na execução das tarefas, dando sempre que possível um feedback positivo.

3- Considera que essas características são tão importantes como uma boa organização de espaço e um amplo e diversificado recurso de materiais? Porque? Que recursos utiliza mais?

R: Claro que considero importante e creio que estas duas patentes são biunívocas, uma vez que para que as aprendizagens sejam significativas para os alunos é necessário manter um espaço organizado, bem como, recorrer a uma pluralidade de materiais e jogos didáticos que promovam o ensino de sucesso. Normalmente, recorro a jogos didáticos, cartazes, apresentações multimédia, canções, fichas de trabalho, puzzles, plataforma da Escola Virtual, entre outros...

4- Com que regularidade planifica?

R: A planificação é semanal e visa proporcionar uma resposta às necessidades dos alunos tendo em conta as lacunas aferidas nas avaliações diagnósticas e com o objetivo de cumprir a planificação prevista a longo prazo.

5- Para elaborar a planificação trabalha só ou troca opiniões com outras pessoas? Se sim, com quem?

R:Normalmente troco sempre pareceres com os meus colegas de equipa, independentemente do ano de escolaridade com que cada um está a trabalhar, uma vez que se torna mais enriquecedor e significativo para a minha prática docente.

6- Nas suas planificações tem sempre em conta a observação, as necessidades individuais de cada criança bem como o programa estipulado?

R:O profissional de educação é um indivíduo que se compromete e se responsabiliza pela formação dos seus discentes refletindo e ajustando as suas práticas ao longo de todo o processo de desenvolvimento curricular. Este trabalho requer maturidade, autoquestionamento constantes e uma postura incansável no âmbito da construção da sua profissionalidade e da sua personalidade, com vista a melhoria das práticas institucionais e à formação de cidadãos livres, ativos, conscientes e reflexivos. Deste modo, é fundamental atender às necessidades específicas de cada aluno, aliando-as sempre que possível ao programa estipulado.

7- Há crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, que estratégias utiliza para diminuir isso?

R: Recorro a diferentes estratégias de pedagogia diferenciada e promovo o ensino individualizado para alguns alunos. O objetivo principal é sempre a promoção de aprendizagens significativas e o ensino de excelência que potencie uma formação integrada e integral do aluno.

8- Quais consideram serem os melhores métodos ou estratégias no processo de iniciação à leitura e à escrita?

R: Não há um método único para a abordagem dos conteúdos e, por isso, surge a necessidade de recorrer a técnicas e diferentes métodos para potenciar o ensino de qualidade. Deve apostar-se sobretudo no ensino que dê enfoque à realização de atividades lúdicas e significativas para os alunos, tendo sempre presente os seus pontos de interesse e as suas aprendizagens anteriores.

9- Como procede à avaliação dos alunos?

R:No 1º ciclo salienta-se a avaliação formativa. Contudo, no início de cada unidade didática é feita uma contextualização do trabalho a realizar que engloba, de forma implícita, a avaliação diagnóstica. A avaliação sumativa formaliza-se através do preenchimento do registo de avaliação no final de cada período letivo.

10- Os alunos costumam fazer auto-avaliação?

R: Os alunos no primeiro ano só costumam fazer a autoavaliação do seu comportamento e por vezes em relação à execução das tarefas que realizam, mas não de forma formalizada e sistemática.

11- Que relação existe entre os elementos da turma? São unidos?

R: A turma é unida, havendo uma relação de cordialidade entre todos os discentes.

12- Em relação à família, como é que estabelece o contacto?

R: O contacto com os Encarregados de Educação é realizado através do envio de emails. Para além disso, e para divulgar o trabalho realizado, faz-se periodicamente um jornal com o resumo das atividades desenvolvidas. Procura-se também envolver os pais através da proposta de desafios de família e, sempre que pertinente, fazem-se aulas abertas e/ou convites para assistirem ou dinamizarem atividades na sala de aula.

13- É muito solicitada pelos pais para falarem dos seus filhos?

R: Os pais abordam-me bastante para falarem sobre o percurso escolar dos seus educandos, bem como, acerca do seu aproveitamento escolar. Existe um horário de atendimento semanal para aferir juntamente com os Encarregados de Educação acerca da aprendizagem dos alunos, bem como outros focos de interesse relativos aos mesmos. Existem ainda reuniões gerais no final de cada período relativas à avaliação sumativa e a outros assuntos gerais relacionados com a turma.

ANEXO XLV – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DE 1º CICLO

 COLÉGIO NOVO DA MAIA		“CNM – 10 anos a inovar na Educação: um Presente com Futuro!”		Ano de Escolaridade		Ano Letivo 2011/2012
				1º Ano B		3 de Janeiro de 2011 (Planificação o diária)
Área curricular	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Duração	Recursos (materiais /humanos)	Avaliação
Matemática	Números e Operações	Realizar contagens progressivas e regressivas;	<p>Atividade nº 1 – Realização das fichas das páginas 15 e 18 do livro de fichas autocorretivas.</p> <p>Atividade nº 2 – Realização do jogo do bingo: Será entregue a cada aluno uma tabela com diversos números. Depois, será dita uma operação (Ex.: 5+2), os alunos que tiverem o algarismo correspondente ao resultado da operação terão de riscar o algarismo em causa. Ganha o aluno que completar primeiro a sua tabela e disser “Bingo”.</p>	30 Minutos	Professor a estagiária s	Ver grelha de avaliação (anexo nº 3)
		Realizar operações elementares de adição e subtração;		30 Minutos		
		Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal;				
		Realizar comparações entre quantidades;				

Área de Projeto	Compreensão Oral; Expressão Oral;	<p>Reter o essencial de narrativas e exposições que ouve;</p> <p>Recontar narrativas ou eventos contados;</p> <p>Expressar a sua opinião sobre a história;</p> <p>Caracterizar física e psicologicamente as personagens da história;</p>	<p>Formação com a proteção civil</p> <p>Atividade nº 1 – Dinamização da história “O Soldadinho de Chumbo” de Hans Christian Andersen</p> <p><u>Motivação</u> – À medida que a história será lida, irá decorrer a projeção de um powerpoint com imagens relativas ao desenrolar da história.</p> <p>1.1- Reconto coletivo da história;</p> <p>1.2- Organização de um conjunto de imagens de modo a formar uma sequência lógica de acontecimentos;</p> <p>1.3- Caracterização física e psicológica das personagens;</p> <p>1.4- Construção de um origami de coração (soldadinho de chumbo) ou de um vestido (boneca de papel)</p> <p>Atividade nº 1 – Revisão das partes constituintes do corpo, nomeadamente: cabeça, tronco e membros</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Estagiária</p> <p>Professora</p>	<p>Grelha de observação relativa à análise da história. (ver anexo nº4)</p>
Estudo do	À descoberta de	Reconhecer a sua identidade sexual;		10 minutos	Estagiária	Ver lista de

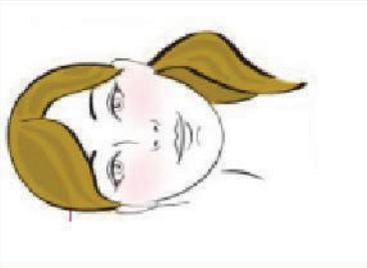
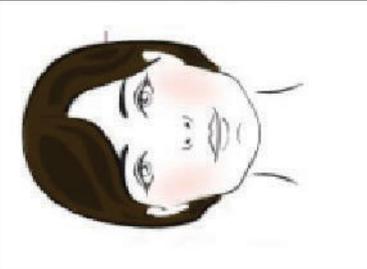
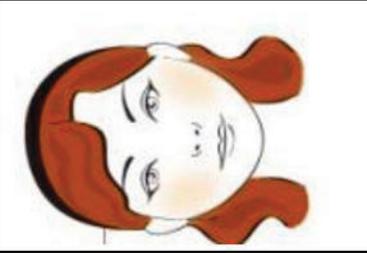
Meio	si mesmo (consolidação)	Reconhecer as partes constituintes do seu corpo; Reconhecer as modificações do seu corpo; Recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando gráficos; Ler e interpretar informação apresentada em gráficos;	(superiores e inferiores). Atividade nº2 – Realização de um jogo em que cada aluno terá que se mover ao som de música consoante as ordens dadas: mexer a cabeça; tronco; pés, Atividade nº 3 – Chamar a atenção para as diferenças entre todos. Construção de um gráfico com essas mesmas diferenças. (ver anexo nº1) Atividade nº 4- Decorar, em grupos, um boneco em que se irão identificar e legendar as partes constituintes do corpo.	10 minutos 15 minutos 10 minutos	Professora	verificação- partes do corpo (anexo nº5) Ver grelha de registo da atividade de construção de gráficos (anexo nº6)
Língua Portuguesa			Atividade nº 1 - Realização de exercícios no livro Piratinha: páginas 84, 85, 86, 87.	60 minutos	Estagiária Professora	

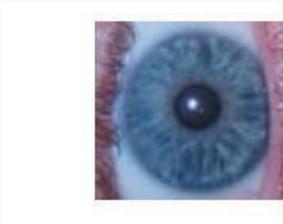
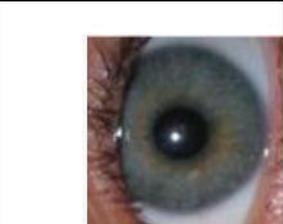
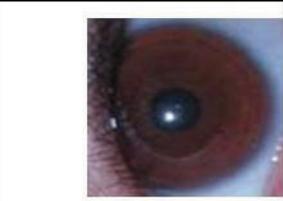
Formação Cívica	Direitos das Crianças	<p>Identificar quando surgiram os direitos das crianças;</p> <p>Enumerar os dez direitos das crianças;</p> <p>Utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações;</p> <p>Expressar oralmente factos;</p> <p>Participar em diálogos simples e em conversações grupais;</p> <p>Desenvolver e ampliar as estruturas morfosintáticas, aplicando-as à expressão oral.</p> <p>Respeitar opiniões diferentes das suas;</p> <p>Expor argumentos válidos para defender as suas opiniões;</p>	<p>Atividade nº1 - Rever como e quando surgiram os direitos das crianças;</p> <p>Atividade nº2 – Relembrar quais são os direitos das crianças através da visualização de um vídeo.</p> <p>Atividade nº3 – Realização de 10 cartazes, em grupo, sendo que cada um corresponde a um direito;</p> <p>Atividade nº4- Realização de um vídeo onde cada grupo irá explicar o direito que ilustrou no cartaz. O vídeo iniciará com uma criança a explicar quando surgiram os direitos e terminará com uma frase feita em grande grupo relativa a esta temática.</p> <p>Nota: Este vídeo poderá ser apresentado aos pais ou incluído no vídeo de final de ano.</p>	5 minutos 10 minutos 15 minutos 15 minutos	Estagiários Professora	Ver anexo nº7 – Avaliação relativa ao trabalho de grupo
-----------------	-----------------------	---	--	---	-------------------------------	---

 COLÉGIO NOVO DA MAIA		“CNM – 10 anos a inovar na Educação: um Presente com Futuro!”		Ano de Escolaridade	Ano Letivo 2011/2012	
				1º ano B	4 de Janeiro de 2011	
Área curricular	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Duração	Recursos (materiais/humanos)	Avaliação
Língua Portuguesa	<u>Grafomotricidade</u> <u>Discriminação fonética</u> <u>Leitura</u> <u>Compreensão oral</u>	Adquirir uma coordenação e controle motor específico – de braços, mãos e dedos que permita o progressivo domínio do traço e signos gráficos; Identificar palavras começadas pela letra B; Identificar semelhanças e diferenças entre sons; Identificar as sílabas que compõem uma palavra; Associar fonemas a grafismos; Ler palavras e frases simples;	Atividade nº 1 - Introdução da letra B minúscula 1.1- Leitura da história “ A senhora B” (visualização de um powerpoint); 1.2- Utilização da plataforma Escola Virtual para audição da música relativa à letra bem como identificação de palavras com a letra B presentes na música; 1.3- Treino da letra na ardósia, sebenta, caderno caligráfico e manual; 1.4- Realização das fichas das páginas 86 e 87 do manual.	90 minutos	Estagiárias Professora	Ver grelha de observação, anexo nº 8 (caligrafia da letra B) Ver grelha de avaliação, anexo nº 9, relativo às fichas de Língua Portuguesa

Matemática	Números e Operações	<p>Realizar contagens progressivas e regressivas;</p> <p>Realizar operações elementares de adição e subtração;</p> <p>Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal;</p> <p>Realizar comparações entre quantidades;</p> <p>Representar uma dezena/meia dezena.</p> <p>Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema;</p> <p>Conceber estratégias de resolução de problemas;</p> <p>Verificar a adequação dos resultados obtidos.</p>	<p>Atividade nº1 - Realização das fichas das páginas 21 e 22 no livro de fichas autocorretivas</p> <p>Atividade nº2 – Jogo- “Derruba as 9 peças” Este jogo será jogado a pares e será de competição. Cada par terá dois dados e cartões com os números de 1 a 9. Cada aluno lançará os dados e terá de somar os números obtidos. De seguida, terá que realizar operações que lhe permitam obter esse resultado num dos cartões que têm. (Ex.: resultados dos dados: 3 e 4; $3+4=7$, neste caso podem retirar o cartão 3 e 4 ou o cartão 7). Ganha o aluno que conseguir ficar com menos cartões.</p> <p>Atividade nº3- Realização do Problema da semana (ver anexo nº2)</p> <p>Nota: Os desafios semanais estão contidos nos anexos nº11 e 12.</p>	Estagiária s Professor a	Ver anexo nº 10 – Grelha de avaliação relativa à resolução de problemas
------------	---------------------	---	--	-----------------------------------	---

Anexo nº 1 – Gráficos relativos às partes do corpo

		
Cor do cabelo		

		
Cor dos olhos		

	
Menino	Menina

Anexo nº 2- Problema da semana

Problema da semana

Nome: _____ Data: _____

A Becas levou para a escola uma mochila com uma colecção de 6 animais em miniatura, para trocar com a Mitó. Deu 2 gatinhos à Mitó e recebeu em troca 3 cãeszinhos.

- Com quantas miniaturas ficou a Becas?
- A Mitó ficou com mais ou menos animais depois da troca? Porque?

Anexo nº3–Grelha de avaliação relativa às fichas de Matemática

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA ÀS FICHAS DE MATEMÁTICA					
<u>DATA: 3 de Janeiro</u>	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º Ano B	<u>CONTEUDOS:</u> • Números e operações;			<u>CRIANÇA:</u>
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:	
Forma e representa conjuntos					
Estabelece relações entre elementos de conjuntos					
Decompõe números					
Efetua operações de adição e subtração					
Resolve os problemas propostos que envolvem raciocínio e operações de adição e subtração					
Aplica corretamente o conceito de dezena					

Anexo nº 4– Grelha de observação relativa à análise da história “O Soldadinho de Chumbo”

Grelha de observação relativa à análise da história “O Soldadinho de Chumbo”				
DATA: 3 de Janeiro	ANO DE ESCOLARIDADE: 1º Ano /B	CONTEÚDOS: Interpretação		CRIANÇA:
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Identifica as personagens.				
Caracteriza fisicamente as personagens.				
Caracteriza psicologicamente as personagens.				
Identifica a ação do texto.				
Reconhece a mensagem essencial da história.				
Observações:				

Anexo nº 5–Lista de verificação do jogo “Partes do

	“CNM – 10 anos a inovar na Educação: um Presente com Futuro!” Lista de Verificação – Atividade “Partes do Corpo”					Ano de Escolaridade 1º B	Ano Letivo 2011/2012
	Mexe/identifica os membros inferiores	Mexe/identifica os membros superiores	Mexe/identifica a cabeça	Mexe/identifica o tronco	Comentários		
Afonso							
Ana Beatriz							
Beatriz S.							
Beatriz C.							
Beatriz B.							
Carlota							
Filipe							
Francisco							
Gonçalo							
Guilherme M.							
Guilherme G.							
Guilherme A.							
João							
Leonor Melo							
Mafalda							
Manuel							
Maria A.							
Maria Q.							
Mariana							
Miguel							
Sofia B.							
Sofia M.							
Tiago							
Tomás							

Anexo nº6 – Grelha de avaliação relativa à atividade de construção de gráficos

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS			
<u>DATA:</u> 3 de Janeiro	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º Ano B	<u>CONTEUDOS:</u>	<u>CRIANÇA:</u>
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Partes do Corpo</u> • <u>Organização e tratamento de dados</u> 	
Objetivos:		Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Sim, com dificuldade: <input type="checkbox"/>	
Identifica se é menino/menina			
Identifica a cor do seu cabelo			
Identifica a cor de cabelo dos colegas			
Identifica a cor dos seus olhos			
Identifica a cor dos olhos dos seus colegas			
Recolhe e organiza os dados nos sítios corretos			
Lê e analisa os resultados obtidos nos gráficos			
Observações:			

Anexo nº7 – Grelha de avaliação relativa ao trabalho de grupo

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA AO TRABALHO DE GRUPO

<u>DATA:</u> 3 de Janeiro	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º Ano B	<u>CONTEÚDOS:</u> • <u>Direitos das crianças</u> • <u>Trabalho de grupo</u>		<u>CRIANÇA:</u>
<u>Objetivos:</u>		<u>Sim:</u>	<u>Não:</u>	
Enumera os direitos das crianças;		Sim, com dificuldade:		
Participa com interesse na atividade de decoração de um direito;				
Respeita a opinião dos colegas;				
Argumenta para defender a sua opinião;				
Mostra capacidade em resolver diversos pontos de vista;				
Respeita a decisão do grupo, mesmo que não esteja de acordo.				
Observações:				

Anexo nº 8 – Grelha de observação de caligrafia

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE CALIGRAFIA: LETRA “B”				
DATA: 4 de Janeiro	ANO DE ESCOLARIDADE 1º ano/ B	CONTEÚDOS: Caligrafia		
Aluno M		Sim:	Sim, com dificuldade	Não:
Representa a letra	no tracejado.	X		
	tendo referência um ponto.	X		
	tendo referência semi tracejado.	X		
	sem referências.	X		
Observações: O aluno não revela qualquer dificuldade na escrita de uma nova letra.				

Anexo nº9 – Grelha de avaliação relativa às fichas de Língua Portuguesa

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA ÀS FICHAS DE LÍNGUA PORTUGUESA				
<u>DATA:</u> 4 de Janeiro	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º Ano B	<u>CONTEÚDOS:</u> Língua Portuguesa		<u>CRIANÇA:</u>
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Organiza as imagens segundo a sequência do texto;				
Reponde de forma correta às perguntas de interpretação;				
Reconta a história construindo uma banda desenhada com lógica;				
Identifica palavras que contém o som B				
Observações:				

Anexo nº 10 – Grelha de avaliação relativa à resolução de problemas

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS				
<u>DATA:</u> 4 de Janeiro	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º Ano B	<u>CONTEÚDOS:</u> <u>Resolução de problemas</u>		<u>CRIANÇA:</u>
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema				
Identifica a informação irrelevante presente no enunciado				
Concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas				
Põe em prática estratégias de resolução de problemas				
Verifica a adequação dos resultados obtidos				
Explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados				
Observações:				

Anexo nº 11 – Desafios Semanais de Língua Portuguesa

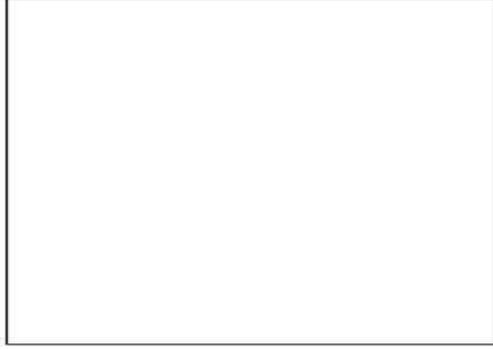
1- Organiza as palavras de modo a obteres uma frase com sentido. Copia e lê.

boneca	Bela	muito	A	da	é	bonita.
--------	------	-------	---	----	---	---------

2- Completa o seguinte ditado mudo:

4- Lê e ilustra as seguintes frases:



A bola é do bebé.



O boneco é da Bia.

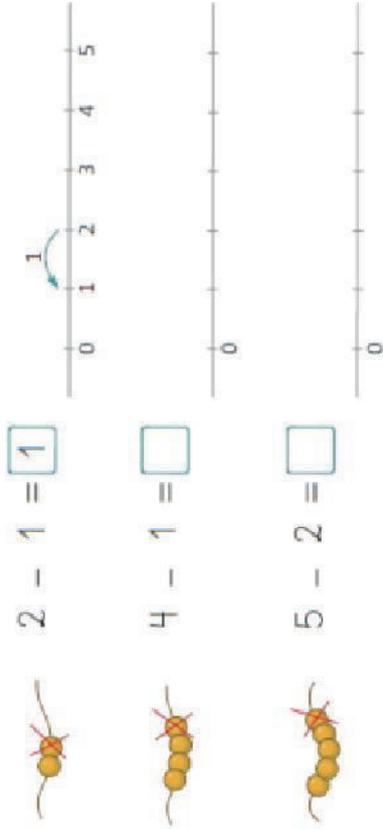
3- Constrói uma frase em que utilizes a palavra "bola". Lê.

5- Forma frases ligando os rectângulos. Depois procede à sua leitura.

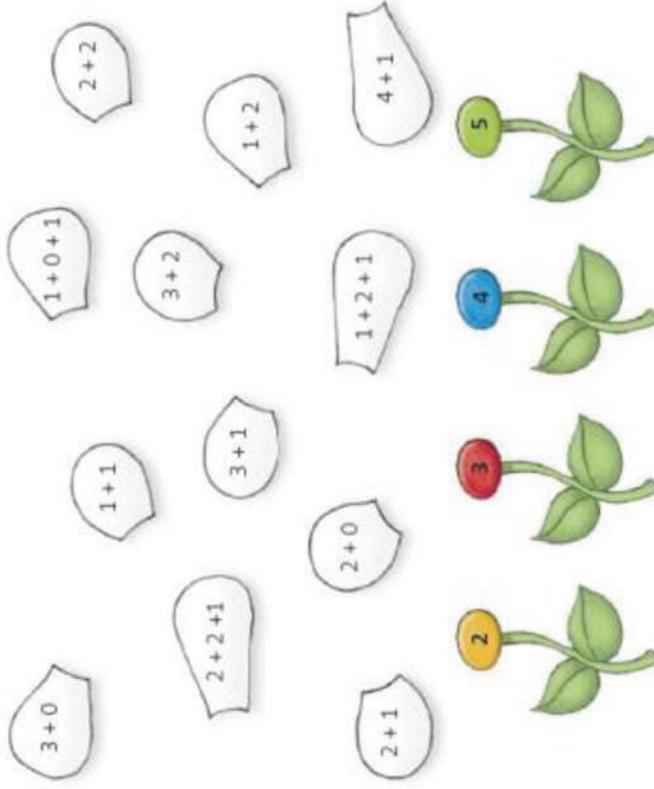
A Ana	é da	banana.
O Pepe	da menina	é de pano.
O bule	comeu uma	mamã.
A bata	leva	a bola.

Anexo nº 12 – Desafios Semanais de Matemática

1. Observa e completa.



2. Pinta as pétalas da mesma cor do centro das flores que representam a mesma quantidade.



• Liga cada pétala ao centro da sua flor.



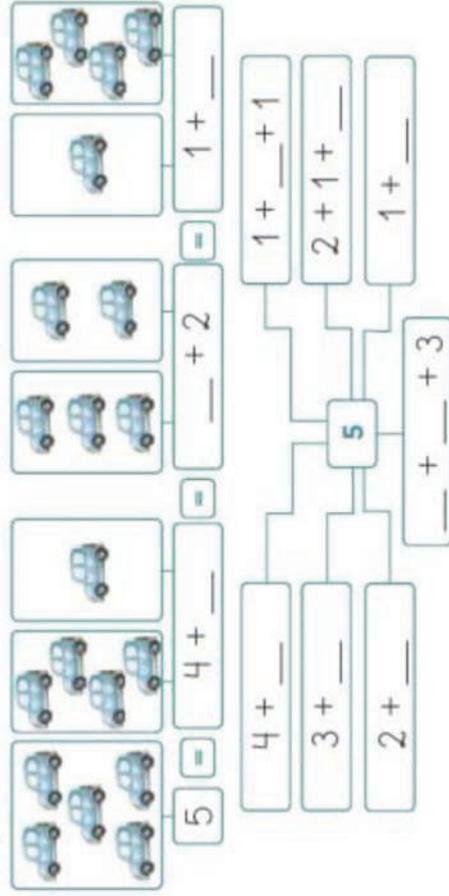
3. O Rui tinha 9 balões.
Rebentaram 4 dos seus balões.
Com quantos balões ficou?

Resposta: Tinha com balões.

• Para que ele não ficasse triste, o seu tio ofereceu-lhe 4 balões.
Com quantos balões ficou?

Resposta: Tinha com balões.

4. Completa.



5. Efectua as operações e assinala com X os resultados nas tabelas.

$7 - 4 = \boxed{}$ $7 - 6 = \boxed{}$ $7 - 3 = \boxed{}$ $3 + 4 = \boxed{}$
 $4 + 2 = \boxed{}$ $5 + 2 = \boxed{}$ $6 - 3 = \boxed{}$ $7 - 2 = \boxed{}$

1	3	4	7
7 - 4	X		
7 - 6			
7 - 3			
3 + 4			

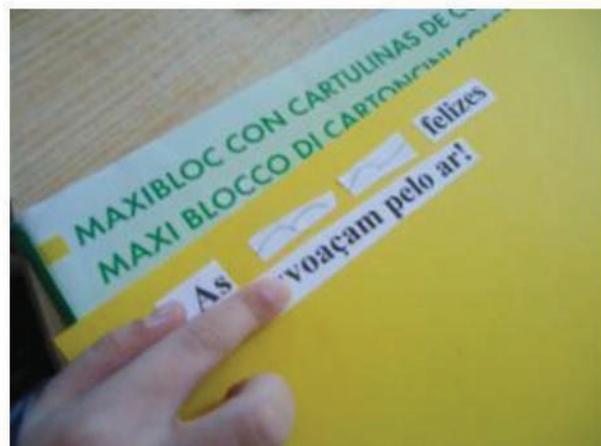
2	5	6	7
4 + 2			
5 + 2			
7 - 2			
6 - 3			

ANEXO XLVII – EXEMPLOS DE ATIVIDADES NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA (PRÉ-ESCOLAR) E DE ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA (1º CICLO)

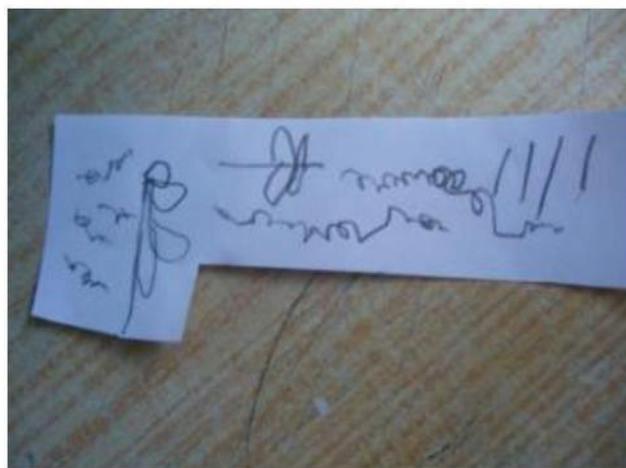
Educação Pré-Escolar



Palavras sempre acompanhadas de imagens 1



Palavras sempre acompanhadas de imagens 2



Mensagem de uma história 1

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO "O SENSO CORES"

HIPÓTESES?	O QUE JÁ
<p>A COR DA ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>	<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>
<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>	<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>
<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>	<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>
<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>	<p>A ...</p> <p>A ...</p> <p>A ...</p>

Palavras sempre acompanhadas de imagens 3

1º Ciclo de EB



Construção dos puzzles silábicos 1



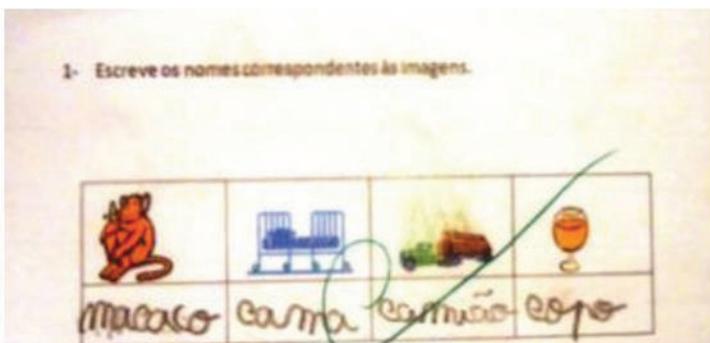
Construção dos puzzles silábicos 2



Construção dos puzzles silábicos 3



À procura de letras em jornais 1



Exemplo de uma atividade 1



Caixas de areia 1

Escreva os nomes dos elementos da família:



	Grau de parentesco	Nome
1ª	Pai	Rui
2ª	Mãe	Rita
3ª	Filha	Rita
4ª	Filho	Rui
5ª	Cão	Flami

Exemplo de uma atividade 2

2. Ordene, copie e ilustre as seguintes frases:

O rato a roupa roeu toda do Rui.

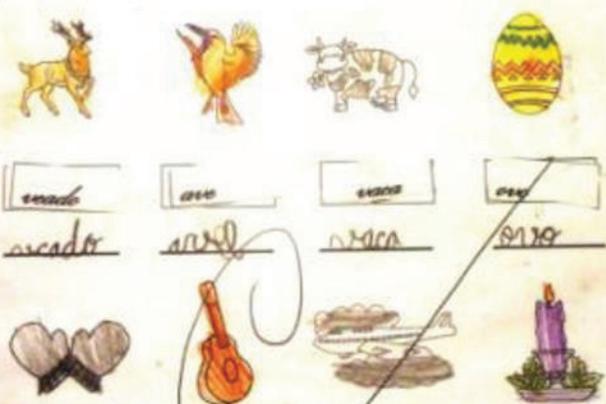
dá O pai de violetas um ramo à mãe.

A leite. dá muito vaca

O rato roeu a roupa toda do Rui.
 O pai dá uma cesta de violetas à mãe.
 A vaca dá muito leite.

Exemplo de uma atividade 3

Descobre as palavras que correspondem às imagens no fim, copia as palavras no bloco que está a baixo.



			
carado	ca	ca	ca
carado	ca	ca	ca
			
lusa	viola	avião	vela
lusa	viola	avião	vela

Exemplo de uma atividade 4

ANEXO XLVIII – O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LETRA

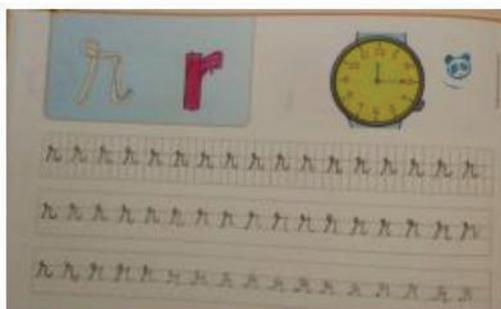
Em primeiro lugar, lê-se uma história da cidade das Letras relacionada com a letra que se vai ensinar! E, depois, apresenta-se a letra em questão!



De seguida, a professora desenha a giz a letra individualmente em cada ardósia, para que cada aluno passe por cima com o dedo. Posto isto, cada aluno treina com giz. Após a professora verificar que já fazem a letra correta, dá indicação que sigam para o treino na sebenta. Neste passo pintam uma letra que lhes é entregue e colam ao lado do treino.



De seguida, passam para o treino da letra no caderno caligráfico do manual adotado. Tendo direito a um carimbo quando fazem a letra bonita. Por último, treinam no caderno de linhas e pintam o carimbo da letra, terminando o processo com a realização do quadro silábico.



pa	pe	pi	po	pu	Pa	Pe	Pi	Po	Pu
pa	pe	pi	po	pu	Pa	Pe	Pi	Po	Pu
pa	pe	pi	po	pu	Pa	Pe	Pi	Po	Pu
pa	pe	pi	po	pu	Pa	Pe	Pi	Po	Pu
pa	pe	pi	po	pu	Pa	Pe	Pi	Po	Pu

ANEXO XLIX – AS DINAMIZAÇÕES DA HORA DO CONTO

Educação Pré-Escolar



Zé Pimpão - O Acelera 1



Zé Pimpão - O Acelera 2



Tio Lobo 1



Tio Lobo 2

1º Ciclo do EB



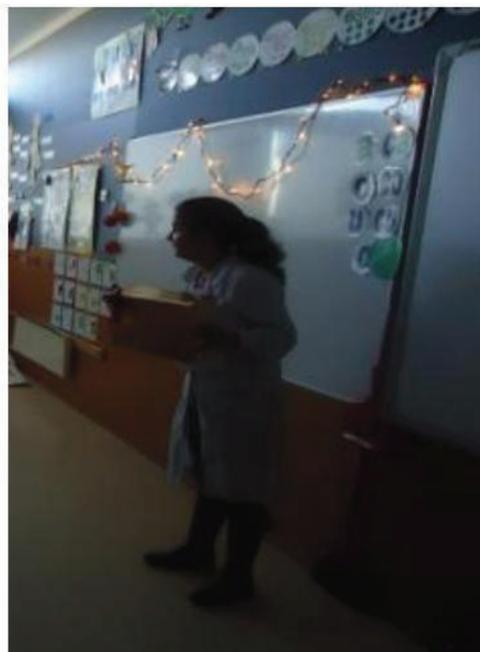
Hora de ouvir uma história 1



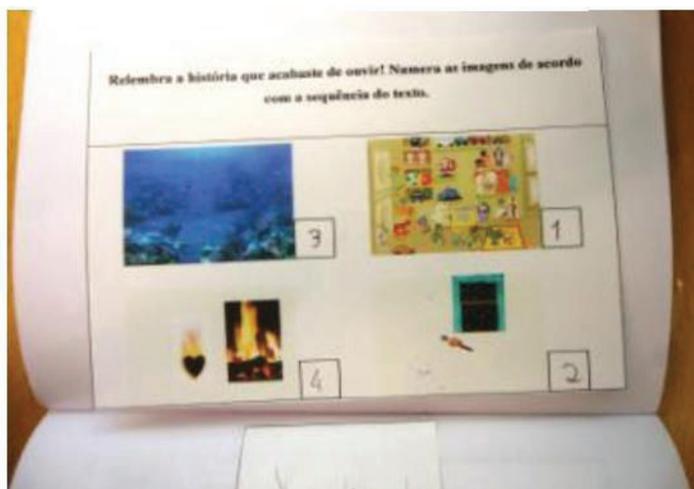
A caixinha de surpresas 1



A caixinha de surpresas 2



A caixinha de surpresas 3



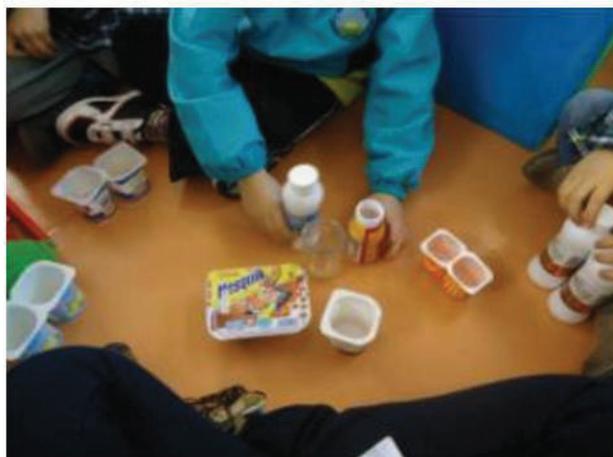
Sequência da história 1



Os sapatinhos vermelhos mágicos 1

ANEXO L – EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

Educação Pré-Escolar



Organização de materiais 1



Organização de materiais 2



Calculadora, Multibanco, Caixa registadora 1



Sinais de trânsito 1



Sinais de trânsito 2



Registo - figuras geométricas 1

1º Ciclo



Pulseira de contas 1



Jogo o rei manda 1



Exploração livre-blocos lógicos1



Jogo o rei manda 2



Conjuntos 1



Conjuntos 2



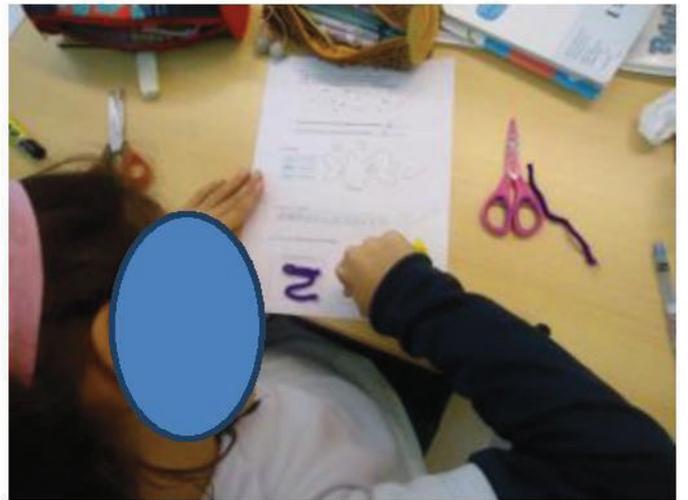
Barras Cuisenaire 1



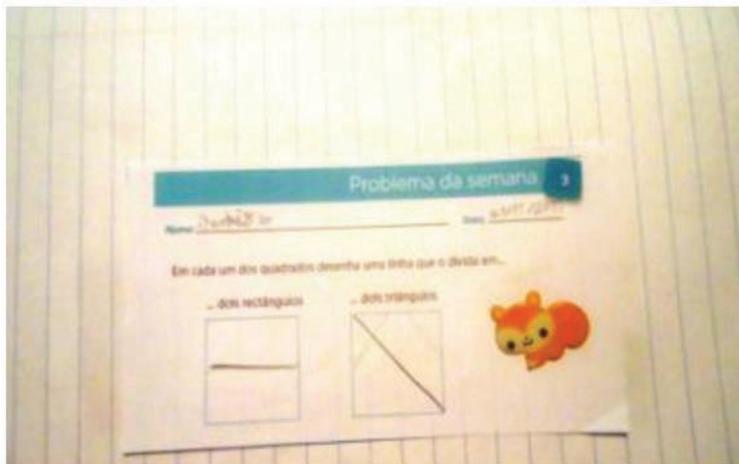
Conjuntos 3



Utilização de feijões 1

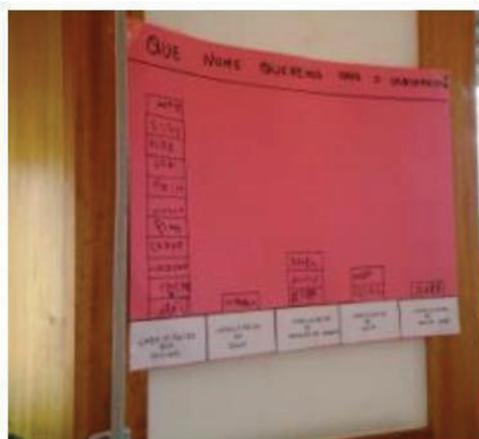


Utilização de lã 1



Problema da semana 1

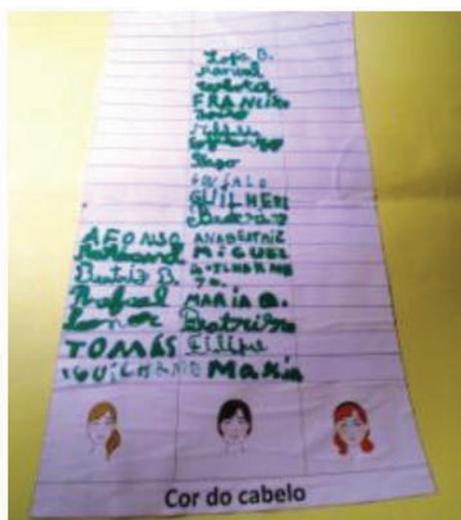
ANEXO LI – ALGUNS EXEMPLOS DE GRÁFICOS



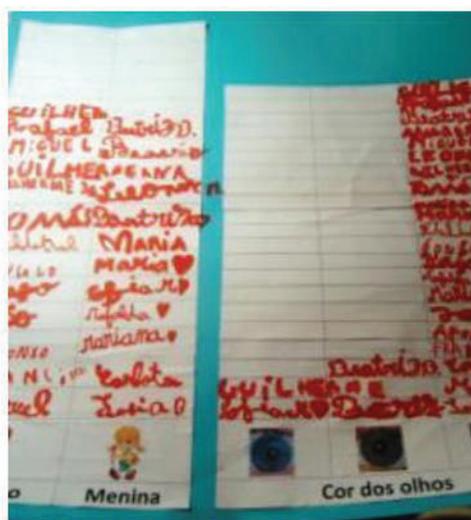
Nome do cabeleireiro-Pré-Escolar 1



Em que atividade ajudo mais?1ºCiclo 1



Cor do cabelo - 1º Ciclo 1



Cor dos olhos/Menino ou Menina -1ºCiclo 1

ANEXO LII – ALGUNS EXEMPLOS DE ATIVIDADES RELATIVAS ÀS EXPRESSÕES: MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA



Ilustração - Soldadinho de Chumbo 1



Árvore genológica 1



Ilustração-membros da família 1



Construções 1



Construções 2



Construções 3



Ilustração - O patinho feio 1



Bolas de Natal 1



Construção ovos - O patinho feio 1



Bailarina puzzle 1



Utilização de fantoches 1



Utilização de cimento-sinais de trânsito 1



Construção-instrumentos musicais 1



Construção-instrumentos musicais 2

ANEXO LIII – ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO AO NÍVEL DA COMUNIDADE

Educação Pré-Escolar



Experiências dia da água para as salas dos 4 e 5 anos



Dia do Pai



Ensaios para a festa final



Construção das roupas para a festa final



Realização de um boneco com o nome de cada criança – prenda dada no dia da criança



Realização de um almoço no jardim

1º Ciclo



Pinturas Faciais 1



Leão Léo 1



Construção de balões 1



Teatro 1



Fatos festa de Natal 1



Fatos festa de Natal 2

ANEXO LIV – VISITA AO CABELEIREIRO



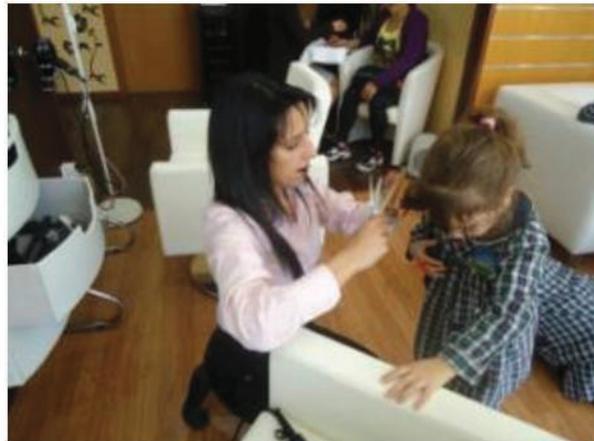
Penteados divertidos 1



Penteados divertidos 2



Penteados - Secador 1



Corte de Cabelo 1

Conto contigo para contar um conto...

Queríamos fazer-vos um convite muito especial ao qual esperamos que atendam com carinho! **Querem vir dinamizar a nossa hora do conto?** Contamos com a vossa presença!



ANEXO LVI – AVALIAÇÃO DO JORNAL

Gostaste deste número do Jornal *O "Letras em Movimento"* ?

Do que gostaste mais? _____

O que te interessou menos? _____

Pinta a imagem que mais se aproxima do que sentes em relação ao teu Jornal Escolar.



ANEXO LVII – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Sala : 4 anos		Data: 21 de Fevereiro de 2011			
Actividade: construção da caixa registadora					
Técnica de expressão plástica: pintura					
Criança / Competência	O	K	M	P	Q
Preenche dentro do espaço delimitado	S	N**	S	S	S
Espalha a tinta	S	N**	S	S	N*
Pega corretamente no pincel	S	S	S	S	S
<p>Observações:</p> <p>** A criança em vez de espalhar a tinta dentro do espaço, pinta também a mesa quando está a pintar os cantos inferiores da caixa. Paralelamente, utiliza grandes quantidades de tinta, não espalhando bem.</p> <p>* Esta criança espalha demasiado a tinta, ficando o local onde pinta com espaços em branco.</p>					

ANEXO LVIII – EXEMPLO DE UMA AVALIAÇÃO REALIZADA PELA PROFESSORA COOPERANTE

Observações
<p>Nesta Unidade Didática, o Tomás desenvolveu com muita facilidade as competências específicas de cada área, através das aquisições das aprendizagens nos conteúdos abordados. Acompanhou muito bem o ritmo de trabalho, mobilizando e dominando facilmente as técnicas básicas de todas as áreas do saber. É responsável e autônomo, mas por vezes, a distração afeta a execução das tarefas. Necessita de adotar estratégias que permitam que se abstenha do que o rodeia para que se possa concentrar plenamente na atividade a realizar.</p> <p>Deve continuar a trabalhar no sentido de intervir com pertinência e sentido de oportunidade, na sala de aula.</p> <p>[Parâmetros: domínio dos conhecimentos trabalhados nas áreas curriculares; progressão a nível dos conhecimentos; potencialidades e constrangimentos do aluno]</p>



ANEXO LX – EVIDÊNCIAS RELATIVAS À CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1º ANO

Registos de Incidente Crítico

Valência: 1º Ciclo

Idade: 7 anos

Intervenientes: Helena, aluno A

Data: 22.11.2011

Local: Sala de aula

Duração: Parte da manhã

Incidente: Atendendo a que o aluno A foi mudado de lugar na semana passada, centrei a minha observação nas suas atitudes. Consegui terminar todas as tarefas a tempo e manteve um comportamento exemplar.

Comentário: Este registo serviu, para comprovar a mudança de comportamento e atitude por parte deste aluno que se distraía com facilidade e que raramente terminava as tarefas a tempo. Foi uma mudança positiva neste caso concreto.

Valência: 1º Ciclo

Idade: 7 anos

Intervenientes: Helena, aluno G

Data: 04.01.2011

Local: Sala de aula

Duração: 5 minutos

Incidente: Após ouvir alguém a assobiar, solicitei que quem estava a manter este comportamento se acusasse. Logo de seguida, o aluno G levantou o braço e pediu desculpa.

Comentário: Ao longo do estágio, tem sido possível observar que quando é questionado quem teve determinada atitude negativa, os alunos costumam assumir. Este facto é de enaltecer, uma vez que dizer a verdade é um dos melhores princípios que se pode ter. Assim, e seguindo o ditado popular de “quem diz a verdade não merece castigo”, sempre que os alunos dizem a

Valência: 1º Ciclo

Idade: 7 anos

Intervenientes: Helena, alunos B, S, Q, N e U

Data: 04.10.2011

Local: Sala de aula

Duração: 5 minutos

Incidente: A aluna B, não tinha cola, e, por isso, pediu emprestada aos alunos: S, Q, N e U que estavam na sua fila de trabalho. Nenhuma das crianças emprestou mesmo sabendo que isso implicaria que esta aluna não realizasse a atividade que estava a ser desenvolvida.

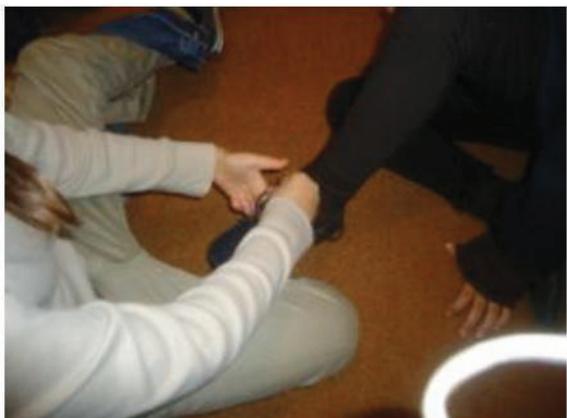
Comentário: Este incidente demonstrou que 4 alunos se recusaram a emprestar a sua cola apesar disso implicar que uma aluna não conseguisse fazer a sua atividade. De facto, mostraram-se indiferentes a essa situação. Neste sentido, torna-se de crucial importância desenvolver competências de entre ajudar entre estes alunos.

Registo de participações de um aluno:

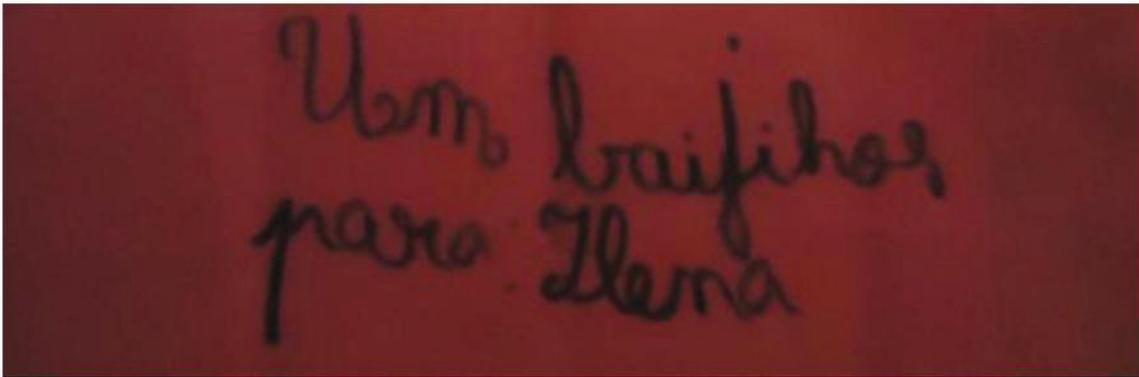
Registo de participação do aluno M durante diferentes dias Duração da observação: 1 hora por dia	
Datas	Número de participações
2 Novembro	0
8 Novembro	0
14 Novembro	2
28 Novembro	3
6 Dezembro	4
12 Dezembro	5
10 Janeiro	5

Observação: Estas participações correspondem a quando o aluno em questão levantava o braço ou pedia para ir ao quadro. Mesmo quando quem estava a orientar a aula não lhe dava a palavra, foi registado na mesma. Através dos números registados vê-se uma clara evolução na participação deste aluno.

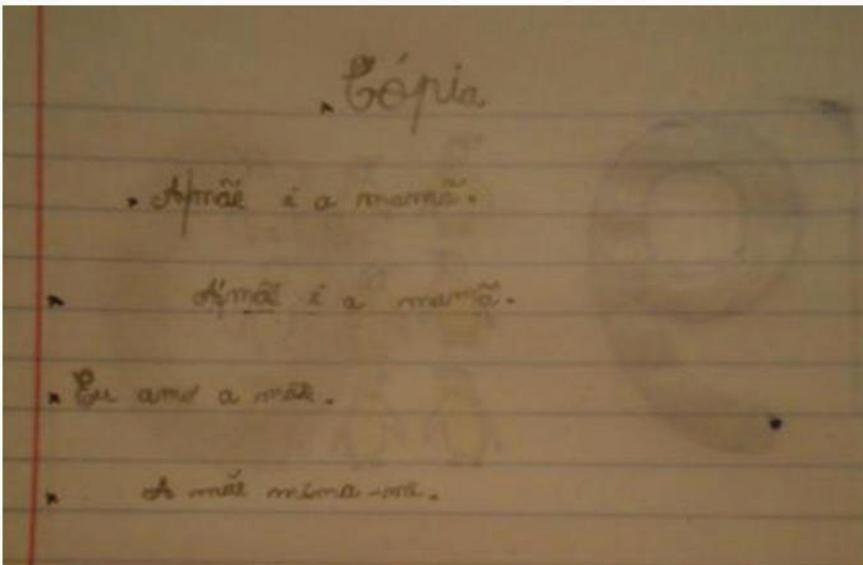
Registo fotográfico de entre ajuda:



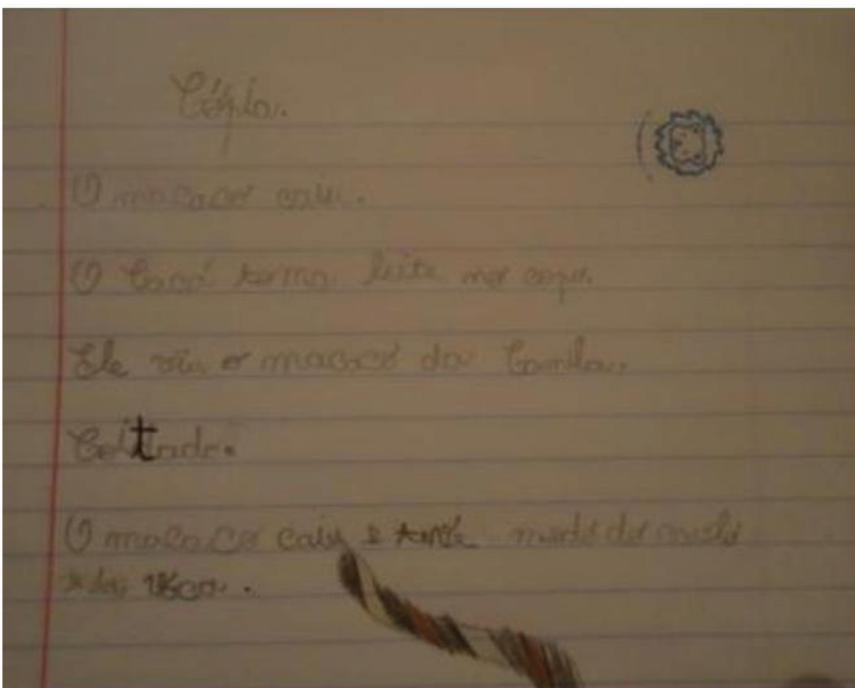
Registo de escrita, de letras ainda não dadas:



Registo de pouca autonomia (ser necessário colocar cruzes):



Numa fase posterior, já revelavam mais autonomia:



Grelha de avaliação de Estudo do Meio:

Grelha de avaliação relativa à ficha de revisão de Estudo do Meio				
DATA: 6 de dezembro	ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ano /B	CONTEÚDOS: A sua identificação; O seu corpo; Família; Os outros e as Instituições.	ALUNO: E	
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Identifica que idade tem;		X		
Reconhece o seu género;		X		
Identifica os diferentes membros de uma família;		X		
Reconhece em que tarefas costuma ajudar os pais;		X		
Identifica as atitudes corretas a ter na escola;		X		
Identifica as atitudes adequadas a ter em casa;		X		
Distingue quais são os alimentos saudáveis e os não saudáveis		X		
Observações: Teve todas as respostas corretas.				

Análise: Dos 24 alunos que realizaram a ficha de avaliação, todos eles conseguiram atingir todos os objetivos propostos. Apenas os alunos F e H mencionaram que não ajudavam os pais nas tarefas diárias, o que fez com que não soubessem responder à pergunta relativa a esse item.

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DE MATEMÁTICA

DATA: 5 de dezembro		ANO DE ESCOLARIDADE: 1º Ano B	CONTEÚDOS: • Números e operações; • Geometria		ALUNO: B
Objetivos:	Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:		
Distingue os conceitos antitéticos dentro/fora	X				
Identifica a fronteira de uma linha fechada	X				
Compara e ordena números	X				
Utiliza a simbologia $<$, $>$, $=$	X				
Decompõe números		X (teve um apoio individualizado para conseguir)			
Efetua operações de adição e subtração	X				
Resolve os problemas propostos que envolvem raciocínio e operações de adição e subtração	X				
Aplica corretamente o conceito de dezena	X				
Distingue as diferentes figuras geométricas	X				
Desenha as diferentes figuras geométricas atendendo às suas características	X				